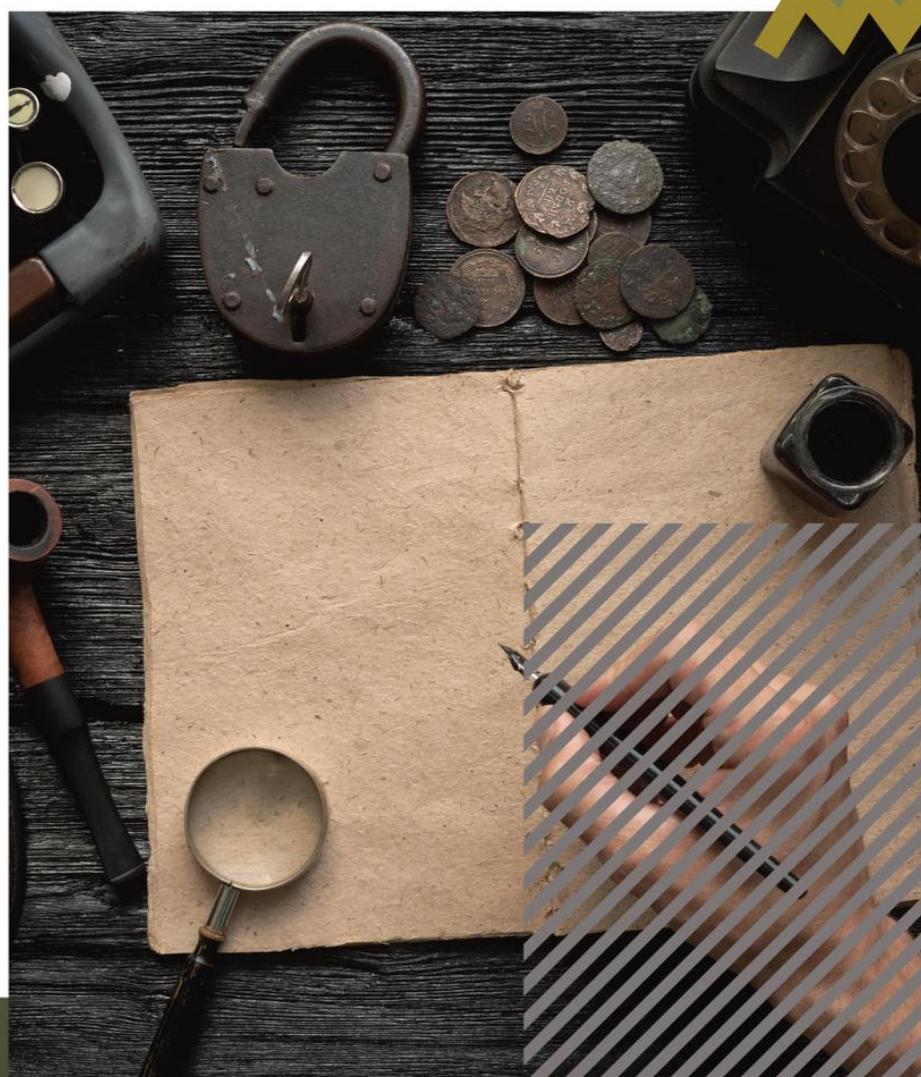


EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

História



Organizadoras
Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus



Editora Poisson

Volume

18

Ano 2021

Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus
(Organizadoras)

Educação Contemporânea - Volume 18

História

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2021

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação Contemporânea - Volume 18 – História/ Organização:
GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman de – Belo Horizonte– MG: Poisson,2021

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-052-1

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.História 2.Educação I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva II.JESUS, Bruna Guzman. III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: O ofício do historiador nos tempos da pandemia do Coronavírus 07

Vítor Lins Oliveira

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.01

Capítulo 2: A canção na prática docente de professores de História..... 14

Max Alves

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.02

Capítulo 3: Concepções, conteúdos e metodologias do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental 23

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.03

Capítulo 4: Fragmentos da Diáspora Africana em duas narrativas fílmicas: Orfeu Negro (1959) e Little Senegal (2001) 33

Edmilson Luís Santos Gomes

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.04

Capítulo 5: O Jongo no Sul Fluminense: Reflexões sobre história, memórias e direitos desde uma perspectiva interdisciplinar 43

Luana da Silva Oliveira, Vanessa Santos do Canto

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.05

Capítulo 6: A resistência negra e quilombola: Um reflexo das memórias históricas da sociedade escravatista do Século XIX 62

Rubem de Mesquita Valadares

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.06

Capítulo 7: O velho e o novo: Os investimentos e negócios de Manuel Esteves, um português no Vale do Paraíba Fluminense durante século XIX..... 68

Rabib Floriano Antonio, Raimundo César de Oliveira Mattos

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Instrução de alunas na primeira metade do século XIX na Vila de Alcântara - MA..... 75

Ricardo Costa de Sousa

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.08

Capítulo 9: Tocantins colonial: Das descobertas de ouro ao início da educação: Necessidade de repensar o processo de formação continuada..... 82

Wátila Mislá Fernandes Bonfim, Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque, Hermínia Nunes da Silva, Marilene Nunes de Sousa Lima, Luciano Cardoso Lima

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.09

Capítulo 10: A Filosofia medieval e suas consequências para a História..... 88

Rafael Cavalheri Peres, Wanderson Emanuel dos Santos, Valéria Zanetti

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.10

Capítulo 11: A Educação Jesuítica 93

Jociene Araújo Lima, Mila Oara de Souza Barroso, Reobe Rogers Costa Felinto, João Vítor Guilherme de Souza, Alessandro Teixeira Nóbrega

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.11

Capítulo 12: Laicidade: Uma análise histórico-dedutiva sobre os dogmas religiosos e a sua influência no legislativo brasileiro contemporâneo 103

Gabriele Bertonecello de Couto, Letiusa Torres Petzold, Alberto Barreto Goerch

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.12

Capítulo 13: A instrução popular floresce no jornal O Exemplo (Porto Alegre, RS, 1892-1910) 113

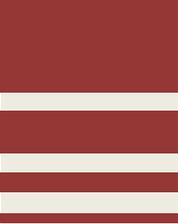
Ricardo Costa de Sousa

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.13

Capítulo 14: Dias Gomes e “Dr. Getúlio”: Música, dramaturgia e encenação no Brasil sob a Ditadura Militar 122

Kátia Rodrigues Paranhos

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.14



SUMÁRIO

Capítulo 15: Um balanço historiográfico sobre a presença lusitana no Leste Asiático do século XVI 134

Marcus da Silva Dorneles

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.15

Capítulo 16: Educação, violência e diplomacia na floresta Pandina Boliviana 140

Francisco Marquelino Santana

DOI: 10.36229/978-65-5866-052-1.CAP.16

Autores: 164

Capítulo 1

O ofício do historiador nos tempos da pandemia do Coronavírus¹

Vítor Lins Oliveira

Resumo: Neste estudo, problematizamos a situação vivida pelos professores de História em plenas mudanças de 2020, ocasionadas pela pandemia do coronavírus (Sars-CoV-2) e as demandas pelo ensino remoto dela advindas. A visão do ofício do historiador, tal qual sintetizada por Marc Bloch em sua obra *Apologia da História*, é a base de nossas reflexões, permeando todo o artigo. Em um primeiro momento, discutimos as competências do Ensino de História presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relacionando-a com a ideia de História-Problema e demonstrando como os estudantes podem ser ativos nesse processo. Em seguida, apresentamos as problemáticas do Ensino de História provenientes da crise da pandemia, as medidas legislativas tomadas pela Federação Brasileira e, mais especificamente, pelo estado da Paraíba, para contorná-las, e refletimos sobre os impactos e reações da classe.

Palavras chave: Ofício do historiador; apologia da história; pandemia; coronavírus.

¹ Trabalho apresentado no XIX Encontro de História da ANPUH-Rio – História do Futuro: Ensino, Pesquisa e Divulgação Científica, realizado entre 21 e 25 de setembro de 2020.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, em que atravessamos a crise mundial causada pela Pandemia da COVID-19, os historiadores às vezes precisam analisar o fato “no calor do momento” e dar respostas rápidas e precisas para a sociedade. Por isso, queremos estimular a reflexão sobre alguns desafios impostos aos professores de história da Educação Básica para continuar “servindo” e exercendo sua profissão.

O historiador brasileiro conquistou, com muita luta, a regulamentação da sua profissão. Em 12 de agosto de 2020, foi derrubado o veto presidencial do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 368/2009, que regula o exercício da profissão de Historiador. Foi uma importante vitória contra os que têm como projeto destruir a autonomia da História como ciência e como saber.

Esse reconhecimento oficial da profissão de historiador em nosso país fortalece nossa categoria para continuarmos na luta pela produção do conhecimento histórico científico e valoriza o trabalho dos historiadores. Em tempos de mudança como este em que estamos vivendo a crise da pandemia do coronavírus, precisamos nos posicionar criticamente e apontar as perspectivas do futuro. “Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.” (HOBSBAWM, 2007:13).

Ao longo desse artigo, pretendemos responder a alguns questionamentos que permeiam a prática docente dos professores de História da Educação Básica: Por que é necessário problematizar a história de forma crítica pelos estudantes? Como propor a investigação histórica para os alunos? Qual a necessidade de introduzir o uso das tecnologias digitais? Entretanto, um novo questionamento tem sido suscitado atualmente: O que tem mudado no ofício do historiador durante a pandemia do coronavírus?

Responder a esta última questão tem sido muito exigido dos historiadores nesse momento. No dia 13 de julho de 2020, a Associação Nacional de História (ANPUH), através do GT de Ensino de História e Educação emitiu a seguinte nota:

Nossa posição é que devemos conhecer melhor como o Ensino Remoto Emergencial está acontecendo em todo o Brasil e o que é possível fazer para ajudar os professores do ensino básico para que consigam responder com o menor desgaste e dentro do que lhes cabe à necessidade histórica do momento de pandemia. É isso que muitos professores estão fazendo informalmente e cooperativamente entre si. Como exemplo de apoio, uma das questões candentes é que história ensinar, em momento tão grave. A construção de arquivos e testemunhos sobre a pandemia tem sido um caminho relatado por colegas.

Fonte: ROCHA, 2020.

2. HISTÓRIA-PROBLEMA E ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define as “aprendizagens essenciais” para os alunos brasileiros desenvolverem ao longo da Educação Básica.

No decorrer da mesma, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais. Nesse documento, “competência” é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018: 8). Além dessas Competências Gerais, temos também as Competências Específicas de cada componente curricular em cada segmento.

A Competência Geral 2 – Pensamento científico, crítico e criativo –, a Competência 3 de História do Ensino Fundamental (BNCC) – Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições – e a Competência 1 da Área de Ciências Humanas do Ensino Médio (BNCC) – Analisar processos políticos, econômicos, sociais – correspondem porque objetivam investigar e elaborar questionamentos de forma científica a fim de compreender e posicionar-se criticamente.

É principalmente nessas competências que o historiador pode utilizar o método de história-problema proposto por Marc Bloch e defendido em sua obra *Apologia da História*. Ele afirmou que “os textos ou documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los.” (BLOCH, 2004: 79).

Mas como o professor pode orientar seus alunos nesse sentido, se em muitos casos, não foi formado dessa forma em seu Curso de Licenciatura? A Professora Margarida Maria Dias de Oliveira, no artigo *Formação do Profissional de História na Contemporaneidade*, reconhece esse problema, afirmando que

Como professores e formadores de professores e tendo nossa experiência alargada pelas pesquisas sobre o ensino de História, consideramos o modelo de Licenciatura em prática no Brasil totalmente esgotado. E dizemos isso para chamar à responsabilidade os cursos de História e afirmar, categoricamente, que estamos vivendo mais um momento em que há a oportunidade de inventarmos algo novo e que seria uma pena perdermos mais essa chance. (OLIVEIRA, 2004: 114).

Ela diagnosticou três grandes problemas na formação do professor de História: a dicotomia que caracteriza as licenciaturas, dividindo as disciplinas em específicas e pedagógicas; a centralização na oralidade, com atividades que pouco requerem a produção escrita e a inexistência das discussões das várias tarefas que constituem a profissão docente.

Resta então aos docentes que, infelizmente, não receberam essa formação universitária que aprendam a pensar História a partir do viés pesquisador, para dessa forma incentivar os seus alunos a investigar cientificamente. “É preciso compreender e, mais que isso, exercitar a produção do conhecimento histórico. Se for possível, ainda na graduação, produzir conhecimentos originais, ainda melhor. Mas, pelo menos, o exercício sistemático da pesquisa.” (OLIVEIRA, 2014: 115).

Ao escolher o caminho da história como problema proposto por Bloch, é necessário sabermos quais perguntas fazer para condicionar a análise. “Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção.” (BLOCH, 2004: 79).

Por outro lado, o professor também não pode engessar o processo com uma série de perguntas previamente prontas e selecionadas. É necessário estimular o protagonismo juvenil incentivando questionamentos críticos a partir do que os educandos já compreendem. “Naturalmente, é necessário que essa escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas.” (BLOCH, 2004: 79).

Neste sentido, nesse ano de 2020, propus para os meus alunos do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental, uma atividade denominada “Proposta Investigativa” ao término de um conjunto de habilidades e competências relacionadas a um assunto como “Revolução Francesa” ou “Era Vargas”, por exemplo. A atividade proposta, respectivamente, era assim: “Identificar os desdobramentos da Revolução Francesa no mundo contemporâneo” e “Identificar as lutas sociais da Era Vargas com as da sociedade brasileira contemporânea”.

Nessas formulações pretensamente simples, estava exposto o método regressivo, no qual temas do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado. (BLOCH, 2004: 65).

Os alunos deveriam pesquisar utilizando diversas fontes históricas como livros didáticos ou publicações na internet. A única orientação dada era quanto à citação das fontes, para que pudéssemos depois problematizar a confiabilidade nas mesmas, principalmente nesses tempos de *fake news* em que vivemos.

A produção textual deveria ser manuscrita como um texto dissertativo e lida, posteriormente, em sala de aula. Os resultados eram bem diversificados e traziam mais questionamentos e reflexões. Também servia como uma prévia avaliação da aprendizagem, a fim de verificar naturalmente, se as habilidades foram desenvolvidas.

Um dos pontos mais interessantes nesse processo investigativo protagonizado pelos educandos é vê-los aplicando os métodos de pesquisa dos historiadores, buscando, comparando, interrogando e analisando fontes históricas. Isso permite que eles compreendam melhor alguns questionamentos básicos, a saber: Para que aprender isso? Como podemos afirmar isso? Em que isso servirá para minha vida?

A partir do momento em que o processo de conhecimento é refletido e encaminhado a partir da perspectiva de uma prática social, é possível para os educandos compreender, usufruir e transformar a realidade de uma forma crítica, ativa e protagonista.

Nesse sentido, é bem pertinente e sugestivo o seguinte comentário “Todo livro de história digno desse nome deveria comportar um capítulo ou, caso se prefira, inserida nos pontos de inflexão da exposição, uma série de parágrafos que se intitulariam algo como: ‘Como posso saber o que vou lhes dizer?’” (BLOCH, 2004: 83).

Outra preciosa lição que Marc Bloch nos deixou foi o método compreensivo de análise histórica. Ele criticou a maneira excessivamente narrativa dos historiadores da sua época, que apenas mencionavam datas e nomes. A investigação levada à cabo pelos estudantes tinha como objetivo, pois, leva-lo à uma análise histórica. Portanto, cabe ao historiador compreender criticamente com ética e não julgar.

Nós historiadores, precisamos manter a ética profissional e construir o conhecimento histórico científico além das nossas convicções pessoais. Não podemos sucumbir às paixões ideológicas e perder a cientificidade. Sobre esse ponto, não vivemos algo novo e a seguinte citação demonstra bem esse sentimento: “Robespierristas, antirrobepierristas, nós vos imploramos: por piedade, dizei-nos simplesmente quem foi Robespierre.” (BLOCH, 2004: 126).

3. O ENSINO DE HISTÓRIA NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Em 2020, o mundo parou! A música de Raul Seixas *O dia em que a Terra parou*, lançada em 1977, resume bem os primeiros dias da crise. O coronavírus cruzou continentes muito mais rápido do que se poderia imaginar. As práticas de contenção da pandemia se fundamentaram no isolamento social, mesmo com as objeções de alguns líderes de potências globais.

O Brasil entrou em estado de calamidade pública em 20 de março de 2020, de acordo com o Decreto Legislativo nº 6 de 2020. Em seguida, a Medida Provisória nº 936, de 1º de abril de 2020, instituiu o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda que permitia a redução proporcional da jornada de trabalho e salário e a suspensão do contrato de trabalho.

A Paraíba teve as aulas presenciais suspensas por meio do Decreto Estadual nº 40.112, de 13 de março de 2020. O Governo do Estado da Paraíba, estado em que atuamos, determinou o recesso escolar da Rede Estadual de Ensino, do dia 19/03/2020 até o dia 18/04/2020, através do Decreto Estadual nº 40.128. O Regime Especial de Ensino instituído pela Resolução Normativa 120/2020 foi publicado no Diário Oficial do Estado no dia 18 de abril de 2020 e alterado em 07 de maio de 2020 pela Resolução 140/2020.

A rede privada paraibana de ensino acompanhou o contexto e antecipou as férias coletivas, assim como a rede estadual. O retorno após o dia 20/04/2020 ocorreu com atividades remotas. Se já não bastasse essa grande mudança na vida dos educadores, a maioria dos patrões oportunistas aproveitou a MP 936 para reduzir os salários e a jornada de trabalho dos professores, que na prática estão trabalhando muito mais.

A rede privada também aderiu às aulas remotas, principalmente para justificar o pagamento das mensalidades, utilizando plataformas digitais como Google Meet e Microsoft Teams. Vale mencionar que essas duas empresas disponibilizaram gratuitamente e temporariamente essas ferramentas durante a crise da pandemia.

A realidade do professor brasileiro em tempos de pandemia pode ser resumida na afirmação: “A cada novo dia, uma nova lei e outra novidade!”.

No Brasil, a Medida Provisória nº 934/2020, de 1º de abril de 2020, flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

E na prática? O que tem mudado no ofício do historiador durante a pandemia do coronavírus?

O uso das tecnologias digitais no ensino não foi uma novidade imposta por esta nova realidade. Já existiam estudos e iniciativas que pretendiam inserir essas novas tecnologias na formação educacional dos estudantes. O professor Danilo Alves da Silva, em sua Dissertação de Mestrado, *Letramento Histórico Digital: Ensino de História e Tecnologias Digitais* já defendia que “Nesse contexto da era digital, a educação precisa ser reestruturada e, conseqüentemente, o ensino de História carece de ser repensado.” (SILVA, 2018: 12).

A formação histórica de um estudante não deveria, na era digital, estar separada da formação digital. Usar as tecnologias digitais no processo de compreensão da realidade e na produção do conhecimento histórico exige dos sujeitos envolvidos habilidades específicas para lidar com questões próprias desse contexto, como, por exemplo, as fontes digitais, elementos fundamentais para a História. (SILVA, 2018: 40).

Contudo, na prática, ocorriam apenas algumas iniciativas nesse sentido, de acordo com o interesse do educador ou devido à pressão do empregador. A sala de aula continuava muito parecida com a de décadas atrás: carteiras enfileiradas com os alunos copiando do quadro e ouvindo a explanação dos seus professores.

Mas, finalmente, este quadro se alterou com a pandemia do coronavírus! Muitos professores viram que seus computadores estavam defasados e seus planos de internet não eram tão bons assim. Tiveram que investir financeiramente e aprender a utilizar as tecnologias digitais em poucos dias para poder continuar trabalhando e garantindo o seu sustento com a volta às aulas pós-recesso/férias de abril.

A professora Patrícia Rodrigues Augusto Carra, em seu artigo *O Ensino de História em Tempos de Pandemia de Covid-19*, também aborda essa questão e chama a atenção sobre como está a nossa capacidade de comunicação com o público do ensino de História, nos mais diversos contextos sociais: “Professores e professoras, em discursos diversos, são responsabilizados pelas questões da educação. Sem dispensar a ironia e sem desconhecer nossas responsabilidades, procuro nossos super poderes sobre todos os agentes e elementos da educação.” (CARRA, 2020)

Por incrível que pareça, essa não foi a maior dificuldade enfrentada. De modo geral, educadores de todas as idades, alguns contando com a ajuda de seus filhos, conseguiram recriar seu espaço de docência em sua própria casa para continuar seu ofício e sua missão.

A maior adversidade, contudo, é a exposição do profissional que passa a ter sua aula gravada e assistida ao vivo dentro das casas de seus estudantes por seus pais e responsáveis. A sensação é daquela fala de filmes de ação: “tudo o que disser será usado contra você no tribunal”.

Sabemos que, infelizmente, em nosso país, alguns cidadãos defendem projetos como “Escola sem Partido”, com o seguinte slogan: “Se você ou seu filho foi ou está sendo vítima de algum militante disfarçado de professor, denuncie.”

O site oficial dos militantes dessa ideologia está aproveitando toda e qualquer gravação ou postagem para condenar os professores, principalmente, os das Ciências Humanas, como no exemplo a seguir:

No segundo texto, o professor oferece aos alunos um artigo de opinião que compara os efeitos da pandemia do Covid-19 no Brasil à Peste Negra na Europa, especula sobre o avanço da doença no país “nas próximas semanas” (lembrando que se trata de uma aula de História...), e identifica os culpados por toda essa possível tragédia: o Presidente Jair Bolsonaro – chamado de Bullshitter – e a suposta hostilidade do bolsonarismo (isto é, dos apoiadores de Bolsonaro) à Ciência.

Fonte: NAGIB, 2020.

As professoras Andréia da Silva Daltoé e Ceila Maria Ferreira, no artigo *Ideologia e Filiações de Sentido no Escola sem Partido*, analisam esse projeto e chamam atenção para seu objetivo de “conter qualquer forma de reflexão crítica em sala de aula” (DALTOÉ, 2019). Ele continua ganhando força e, portanto, deve ser combatido e problematizado amplamente.

Felizmente, para os educadores conscientes de nosso país, o Supremo Tribunal Federal (STF) anulou a primeira lei do Escola Sem Partido (ESP) por nove votos a um, na sessão de 22/08/2020, julgando inconstitucional a lei alagoana do ESP (Lei 7.800/2016). A ação foi movida pela Confederação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee).

A decisão do STF tem um forte simbolismo, pois outras inúmeras Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais de todo o país apresentaram projetos de leis que tentavam censurar os professores. Ainda existem outras leis que precisam ser julgadas e esperamos que elas tenham o mesmo destino inconstitucional.

Como se já não fosse grande o estresse de lidar com uma situação de saúde pública delicada, em que pessoas morrem diariamente em todo o mundo, os educadores ainda têm que suportar a pressão psicológica imposta pelo sistema para ministrar as melhores aulas remotas possíveis, independentemente de seu estado de saúde mental. Essa é outra questão delicada, cujos impactos só serão avaliados após o término da pandemia.

A jornalista Paula Salas, em seu artigo publicado na Revista Nova Escola, *Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores*, destaca como as rápidas mudanças, o alto nível de cobranças, as frustrações diárias e as dificuldades técnicas durante o ensino remoto comprometem o psicológico dos educadores brasileiros.

Entre 16 e 28 de maio, NOVA ESCOLA realizou a pesquisa “A situação dos professores no Brasil durante a pandemia”, que contou com mais de 8,1 mil respondentes da Educação Básica. Destes, apenas 8% declararam se sentir ótimos ao comparar sua saúde emocional com o período pré-pandemia. Outros 28% a consideraram péssima ou ruim neste momento e 30% classificam como razoável. Nos comentários, entre os termos mais utilizados pelos professores para descrever a situação aparecem ansiedade, cansaço, estresse, preocupação, insegurança, medo, cobrança e angústia.

Fonte: SALAS, 2020.

Ela conclui com uma sugestão de práticas para cuidar da saúde mental durante a pandemia, como por exemplo: alinhar as expectativas consigo mesmo, diminuindo as cobranças pessoais; estabelecer uma rotina com horários para cada tipo de atividade, como trabalho, descanso, lazer e exercícios físicos; manter a conexão afetiva consigo e com os outros; compartilhar os sentimentos conversando com familiares e colegas; evitar o excesso de notícias e; principalmente, nunca se automedicar.

Por fim, não sabemos o que acontecerá no futuro, pois a experiência relativamente bem sucedida das aulas remotas já está fascinando a cabeça de muitos empresários do ramo da educação, principalmente do Ensino Superior, gerando demissões em massa, já que, com a nova realidade, prevista para o restante de 2020, substitui as aulas presenciais por turmas virtuais que necessitam de bem menos mão-de-obra.

Nós historiadores precisamos estar atentos para dar respostas precisas à sociedade, embora nem sempre sejamos ouvidos, como já destacava Eric Hobsbawm, em 1984, na conferência “O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?”:

É tarefa dos historiadores saber consideravelmente mais sobre o passado do que as outras pessoas, e não podem ser bons historiadores a menos que tenham aprendido, com ou sem teoria, a reconhecer semelhanças e diferenças. [...] Infelizmente, uma coisa que a experiência histórica também ensinou aos historiadores é que ninguém jamais parece aprender com ela, no entanto, temos que continuar tentando (HOBSBAWM, 2013:58-59).

Nesse contexto, nossa categoria dos professores precisa, mais do que nunca, se unir para enfrentar um possível desmonte da educação, maior ainda do que já vinha sendo colocado em prática nos últimos anos. É necessário estarmos atentos e conscientes. Nesse sentido, vale a pena concluir com a lição de Marc Bloch: “Não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor.” (BLOCH, 2004: 45).

REFERÊNCIAS

- [1] BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- [2] BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16/07/2020.
- [3] CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. “O ensino de história em tempos de pandemia de covid-19”. Anais do 6º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História, 2020. Disponível em: <<https://simpohis2020ensino.blogspot.com/p/o-ensino-de-historia-em-tempos-de.html>>. Acesso em 16/07/2020.
- [4] DALTOÉ, Andréia da Silva; FERREIRA, Ceila Maria. “Ideologias e filiações de sentido no escola sem partido”. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão-SC, vol. 19, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322019000100209&tlng=pt>. Acesso em: 16/07/2020.
- [5] HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- [6] HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013

- [7] NAGIB, Miguel. “Dois exemplos de manipulação e um de respeito à autonomia dos alunos”. Escola sem partido, 2020. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/dois-exemplos-de-manipulacao-e-um-de-respeito-a-autonomia-dos-alunos/>> Acesso em: 16/07/2020.
- [8] OLIVEIRA, Margarida Maria de Oliveira; FREITAS, Itamar. “Formação do profissional de História na Contemporaneidade”. Mouseion, Canoas-RS, n. 19, p. 109-125, 2014. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1835/1239>>. Acesso em: 16/07/2020.
- [9] ROCHA, Helenice; ANDRADE, Juliana de; SILVA, Mônica Martins da. “Informe do GT de Ensino de História e Educação às Direções da ANPUH – Nosso Posicionamento sobre o Ensino Remoto”. Associação Nacional de História – ANPUH, 2020. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/5935-informe-do-gt-de-ensino-de-historia-e-educacao-as-direcoes-da-anpuh-nosso-posicionamento-sobre-o-ensino-remoto>>. Acesso em 16/07/2020.
- [10] SALAS, Paula. “Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores”. Nova Escola, 01 de julho de 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores?download=truevoltar=/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores?download=true#>> Acesso em: 16/07/2020.
- [11] SILVA, Danilo Alves da. Letramento Histórico Digital: Ensino de História e Tecnologias Digitais. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). 2018. 102 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.
- [12] SINDICATO dos Professores de São Paulo. “STF anula primeira lei do Escola Sem Partido”. SIMPRO-SP, 2020. Disponível em: <<https://www.sinprosp.org.br/noticias/4032>> Acesso em: 24/08/2020.

Capítulo 2

A canção na prática docente de professores de História

Max Alves

Resumo : Estudos sobre o uso da canção nas aulas de História ainda não discorreram sobre a prática docente do exercício de tal uso. Este artigo é resultado de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento e tem por objetivo discutir questões emergentes para a prática docente no uso da canção pelo professor de História a partir de um levantamento de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. Para tal, utilizou-se de referencial teórico para se entender a emergência da temática do uso da canção como uma alternativa frente à chamada crise do ensino de História e, em seguida, apresentação do estudo do tipo Estado do Conhecimento realizado, que evidenciou a lacuna observada. A discussão sobre a prática docente no uso da canção pelo professor de História é pertinente à academia por se tratar de uma demanda de trabalho deste profissional e para o aprimoramento de tal prática.

Palavras-chave: Ensino de História. Prática Docente. Canção no Ensino de História.

1. INTRODUÇÃO

Ao apreciarmos a canção “A triste partida” (ASSARÉ, 1964), interpretada por Luiz Gonzaga em seu álbum homônimo, podemos recuperar algumas informações sobre o tempo e o espaço de realização da canção pertinentes a uma análise histórica. Tanto em sua letra quanto em sua música é possível observarmos crenças, problemas sociais e também problemas ocasionados pela seca, além de termos acesso ao relato do drama migratório nordestino e percebermos as emoções humanas proporcionadas por tal situação. Os elementos constituintes dessa canção carregam em si aspecto da vida social do semiárido nordestino e também da história de vida de seus compositores. A carga informacional dessa canção ocorre, potencialmente, de maneira análoga, com a maior parte das produções deste bem cultural: a canção informa sobre seu tempo e seu espaço (NAPOLITANO, 2002; HERMETO, 2012). Perceber este potencial informativo da canção, encarando-a como um documento historiográfico emergente da vida social, coloca a canção como um recurso oportuno a ser utilizado pelo professor de História em sua prática docente.

Com esse entendimento, em 2017, a canção na aula de História foi um tema explorado no trabalho de conclusão de curso de licenciatura em História intitulado “O documento canção na aula de História: desafios de uma proposta didática” (ALVES, 2017), na Universidade Federal de Pernambuco. A coleta de dados acerca de trabalhos sobre a temática evidenciou uma lacuna com potencial de ser discutida em uma pesquisa posterior — levando em conta dos limites do trabalho de então. A lacuna dizia respeito à prática docente do professor de História do uso da canção em suas atividades na escola.

Foi possível perceber uma variedade de pesquisas que se dedicaram a elencar maneiras de se trabalhar com a canção pelo professor de História. Recomendações de uso, exemplificações de análise, estudos de caso e ensaios estavam entre os materiais colhidos. Porém, nenhum trabalho se propôs a discutir a prática docente do professor de História no uso da canção em suas atividades educativas.

Entenda-se que esta lacuna emerge a partir de nosso olhar sobre a prática docente e sua característica empírica. Podemos entender, brevemente, a prática docente como um trabalho, dentre outras coisas, de mediação. A partir de aspectos analisados pelo professor, vindos de sua vivência em sala de aula e das características sociais e culturais do currículo, este profissional dá direção às suas ações educativas “produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino” (CRUZ, 2007, p. 197). Ou seja, o professor em seu exercício cotidiano de trabalho, no qual busca articular saberes para desempenhar sua função, não é um técnico que tem suas ações determinadas por outras pessoas. Sendo assim, olhamos para as orientações acadêmicas que indicam como o professor deve utilizar a canção em sua prática e buscamos perceber a existência a discussão de observações diretas da prática docente do uso da canção pelo professor de História. Essa busca ocorreu por acreditarmos que em sua autonomia cotidiana de trabalho, o professor adapta métodos e técnicas de uso de materiais didáticos, por exemplo, à sua realidade e à de seus alunos (TARDIF, 2000). Acreditamos que uma discussão sobre a prática auxilia em seu processo de aprimoramento.

Ao partir deste entendimento, realizamos um novo trabalho de pesquisa, desta feita com foco na prática docente no uso da canção pelo professor de História. O intuito era de verificar a real existência da lacuna anteriormente observada, além de também nos proporcionar a construção de uma visão panorâmica do estado do conhecimento acerca da canção na prática docente do professor de História na produção acadêmica brasileira.

A temática, é certo, apresentou-nos efervescer-se a partir da percepção de uma chamada crise do ensino de História, que em suas discussões apontou alternativas a serem consideradas, dentre elas a variedade documental na pesquisa e no ensino. A canção emerge como uma dessas alternativas. Mas a prática docente no uso da canção pelo professor de História ainda carece de mais estudos. Assim sendo, o objetivo deste artigo é discutir questões emergentes para a prática docente no uso da canção pelo professor de História a partir de um levantamento de pesquisa do tipo estado do conhecimento, explorando suas contribuições e apresentado as lacunas percebidas passíveis de novos estudos.

Para tal, em um primeiro momento nos deteremos a explicar o condicionante para a efervescência da temática no Brasil, citando a chamada crise do ensino de História como mola propulsora para se pensar a canção como um documento a ser utilizado pelo professor de História e assim, consequentemente, gerando uma demanda para a formação deste profissional. Em seguida apresentaremos o recorte da pesquisa do tipo estado do conhecimento que nos proporcionou confirmar a lacuna sobre a discussão da prática docente do uso da canção e a pertinência de que tal discussão se iniciar.

2. A CRISE DO ENSINO DE HISTÓRIA E A CANÇÃO COMO UM DOCUMENTO ALTERNATIVO

Uma crise pode ser entendida como um momento no qual algo (o objeto da crise) passa por uma série de questionamentos acerca de seu então funcionamento. Estes questionamentos apontam para atitudes que visam solucionar o problema percebido. A chamada crise do ensino de História pode ser ilustrada desta maneira.

Em “Nação e ensino de História no Brasil” Jaime Pinsky (2018) discorreu sobre a disciplina de História em um período anterior à década de 1980, e criticou que ela não se encontrava com a realidade social brasileira, mas sim que tinha potencial de produzir mais alienação que integração social.

A crítica de Pinsky (2018) se deu pelo fato de o autor enxergar que a disciplina de História recorrentemente se valia de personagens selecionados por um viés de História de grandes acontecimentos. Estes personagens eram elencados como sujeitos construtores da História quase com exclusividade, relegando aos grupos sociais, que não pertenciam à alta hierarquia social, o papel de figurantes na narrativa histórica. Essa História de grandes personagens, segundo Pinsky (2018) recorre à ausência de comunicação entre o objeto de estudo e a vida social, contribuindo, assim, para uma ideia de não participação da sociedade no processo histórico.

Ao seguir um entendimento parecido, Déa Ribeiro Felon (2008)², em uma comunicação no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em 1981, fez uma crítica ao ensino de História naquele contexto. Somada à crítica de Pinsky (2018), a autora nos ajuda a iniciar a compreensão da chamada crise do ensino de História e a consequente apresentação da sugestão de uso de documentos alternativos na pesquisa e no ensino da disciplina.

Felon (2008) fez considerações acerca da formação inicial de professores de História. A partir de respostas de avaliações de estudantes de graduação, a autora apontou para uma separação de aspectos econômicos dos sociais e também para um entendimento de uma supremacia da decisão política como determinante dos acontecimentos. Os estudantes não comunicavam diversas fontes em suas respostas, mas tomavam um autor como referência e elaboravam suas narrativas a partir das ideias do mesmo (FENELON, 2008). Para Felon (2008), ficou clara, a partir daquelas respostas, que havia, entre os estudantes de História, uma análise histórica feita a partir de poucos elementos, além de — corroborando com Pinsky (2018) — a existência também de uma visão de que aqueles que estão no topo da hierarquia social guardam o monopólio de sujeitos construtores da História.

O problema se dava, segundo Felon (2008), por uma incapacidade de os estudantes perceberem a narrativa histórica de um autor de referência como uma das narrativas possíveis, elaborada a partir de seus referenciais de estudo e de sua história de vida. Para Felon (2008) as respostas dos estudantes davam a entender que livros de referência, utilizados nas disciplinas durante a graduação, eram vistos como a versão definitiva da História. Por esta constatação Felon (2008) questionou a reprodução de tal modelo. Uma formação acrítica — que não leva em conta a complexidade da sociedade e produz narrativas históricas reducionistas — desemboca numa atuação profissional também acrítica (FENELON, 2008).

Se os questionamentos aqui até então apresentados emergiram com maior ênfase na década de 1980, os movimentos de superação foram percebidos já na década seguinte e apontados por Elza Nadai (1992) em “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas”. A autora elencou esses movimentos como os rumos pelos quais a pesquisa e a disciplina de História estavam a tomar na busca por uma superação do que ela chamou de “crise da história historicista” (NADAI, 1992, p. 144).

Para Nadai (1992), a superação estava sendo buscada a partir da perda de hegemonia da História Universal Tradicional e a ascensão da ideia de diversidade na narrativa histórica — movimentos que evidenciavam a inexistência de uniformidades e regularidades na História. Com isso a disciplina reconfigurou-se para acolher uma maior multiplicidade de abordagens e de temas; o Ensino de História passou a contar com o ensino do método, do pensar historicamente, da análise das mais diversas fontes para construção de narrativas mais dialógicas, com direito ao contraditório, à complementaridade e à exposição de divergências, por exemplo (NADAI, 1992).

² A publicação acessada foi da revista *Tempos Históricos*, de 2008. Mas se trata, na verdade, segundo a própria revista, de uma republicação de um artigo publicado originalmente pela *Revista Projeto História*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1982. Aquela publicação foi a transcrição de uma conferência pronunciada por Déa Felon em 1981, no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa. Portanto, o entendimento da autora parte de percepções inferidas a partir de vivências profissionais ocorridas até 1981.

Sobretudo a diversidade de abordagens, o ensino do método e a análise histórica baseada em fontes diversas instrumentalizaram a efervescência da discussão sobre o uso de documentos diversos na pesquisa e no ensino de História. A esses documentos, podemos chamá-los de alternativos, porque se configuraram em uma alternativa frente ao monopólio de documentos escritos e/ou oficiais. Tais documentos escritos e/ou oficiais muitas vezes eram tidos como credenciais de verdade e de uso mais aprimorado por parte dos historiadores de professores de História ao longo do tempo (ALVES, 2017). Para uma narrativa mais ampla, era necessário abrir espaço a outros tipos documentais.

Estes documentos alternativos são fotografias, filmes, textos jornalísticos, músicas, depoimentos orais e canções, por exemplo. Estando mais próximos da vida social e emergindo do contato de seus autores com a sociedade, os documentos alternativos ofereceriam mais informações acerca dos acontecimentos e proporcionariam uma visão múltipla dos fatos. Vale informar, no entanto, que não surgiram para um menosprezo dos documentos escritos e/ou oficiais, visto que sua inserção aconteceu para uma maior variedade documental e não para predominância de uma categoria documental em detrimento de outra (CALISSI, 2003).

A canção apareceu como um dos documentos alternativos a ser utilizado na disciplina de História também para aproximá-la da vida social. Porque a canção sofre influência do meio no qual ela é composta. Pode ser observado, em seus elementos constituintes: representações da realidade dos compositores, seus sentimentos e anseios (CALISSI, 2003); informações de setores sociais historiograficamente esquecidos da sociedade pela História tradicional (MORAES, 2000); rupturas e permanências (XAVIER, 2013) inferidas a partir de comparações de temporalidades e de lugares (ABUD, 2005), dentre outros aspectos. Para além, se a opção do uso de documentos alternativos pelo historiador e pelo professor de História pode ser encarado como um posicionamento teórico e metodológico de consciência de que a História é uma disputa de narrativas (HERMETO, 2012), a escolha pela canção dá relevo às narrativas que levam em consideração essa disputa, porque

podemos considerá-la como uma expressão cultural, e como tal, entendida como um sistema de significados, atitudes e valores compartilhados e formas simbólicas nas quais ela se expressa ou se incorpora. Podemos dizer que tudo aquilo que é produzido pelo homem sob a influência da sociedade em que vive pode representar significados que possibilitem sua utilização como documento histórico (CALISSI, 2003, p. 92).

Vale salientar que a percepção de tantos elementos na canção é possibilitada por sua constituição enquanto resultado de uma complexa produção cultural: a canção que ouvimos é resultado do trabalho, dentre outros, do compositor, do intérprete, do produtor e da gravadora, por exemplo.

Autores apontam que, diante deste complexo, não é apenas escutando uma canção que se obter as informações que a fonte tem potencial de fornecer como documento historiográfico. É preciso análise minuciosa. Circe Bittencourt (2018) alertou que os documentos alternativos não foram necessariamente feitos com finalidade didática, logo, não estão prontos para serem utilizados em aulas, por exemplo, sem cuidados no trato específicos da natureza de cada documento. No caso da canção, Bittencourt (2018) apontou o professor Marcos Napolitano (2002) como especialista na área.

O professor Napolitano (2002), em seu livro “História & Música: história cultural da música popular”, fez uma ampla defesa da canção como documento alternativo em História, mas também discorreu sobre a análise deste documento, apontando cuidados e métodos.

Para Napolitano (2002) a canção é um elemento que fornece grande quantidade de informações por conta de sua complexidade estruturante. Essa complexidade não deve ser desconsiderada na análise. Se tomarmos apenas um aspecto do complexo que a é canção para realizarmos uma análise, ela poderá ser comprometida, por possivelmente não dar conta da intencionalidade comunicativa do(s) compositor(es).

É que a canção vai além da música. Se a música é uma organização de sons com intencionalidade de ser ouvida (PENNA, 2008), a canção é uma música acompanhada por uma letra, por palavras em versos executadas concomitantemente à música e a ela concatenadas melódica e harmonicamente. Napolitano (2002) buscou evidenciar que a canção tem uma dupla articulação: musical e verbal. Ambas se intercomunicam em prol da intencionalidade dos envolvidos em sua produção.

Entenda-se que a articulação verbal da canção é composta pelos parâmetros verbo-poéticos (letra, gênero literário, tema e intertextualidade, por exemplo). Por outro lado, a articulação musical da canção é composta de parâmetros de criação (melodia, harmonia e ritmo) e pelos parâmetros de interpretação (performance, arranjo, gênero musical e vocalização, por exemplo). Os elementos constituintes dessas

articulações são pensados pelas pessoas que produzem a canção, desde a composição até a distribuição, para que guardem entre si uma coerência comunicativa. Tomemos como exemplo a já citada “A triste partida” (ASSARÉ, 1964) e façamos um questionamento para a inteligibilidade desta afirmativa. A interpretação vocal de Luiz Gonzaga, o andamento rítmico e os instrumentos escolhidos não estriam nos ajudando a interpretar a letra e a percebermos que a canção, como um todo, fala de um episódio triste de uma família que enfrenta a seca e encontra na imigração uma esperança de melhoria de vida? A articulação musical da canção ajuda a entender a articulação verbal, por sua vez a articulação verbal ajuda a entender a articulação musical e as duas articulações juntas passam a mensagem da canção (NAPOLITANO, 2002).

Um forte argumento de Napolitano (2002), ao explicar essa dupla articulação da canção, é de que a análise isolada de uma articulação, ou ainda de um dos parâmetros, é potencialmente problemática. Na coerência da composição da canção em seus vários elementos, a análise enviesada por apenas um elemento pode ocasionar reducionismo interpretativo, descaracterização da canção como um documento e generalização de aspectos parciais. Para solucionar esses problemas, Napolitano (2002) sugeriu uma análise o mais completa possível, tanto por parte do historiador quanto por parte do professor de História. A análise sugerida por Napolitano deve levar em consideração todos os parâmetros da canção, bem como a história de vida dos compositores, intencionalidades do processo de produção e distribuição, tudo isso em meio uma postura analítica interdisciplinar.

É verdade que Napolitano (2002) não se debruçou sobre a interdisciplinaridade em seu livro, apenas a indicou como a forma ideal de se realizar a análise da canção como documento. Mas para entendermos a indicação da interdisciplinaridade de Napolitano (2002) podemos fazer uma breve comunicação com Ivani Fazenda (2008; 2011) e Selva Guimarães Fonseca (2012).

O entendimento sobre o que vem a ser interdisciplinaridade pode ser múltiplo, dando a esse conceito um lastro de discussão própria. Mas essas diferentes visões conceituais encontram algo em comum: colocam a interdisciplinaridade sempre atrelada à integração de duas ou mais disciplinas. Integração esta feita entre seus conceitos epistemológicos, metodologias e procedimentos, por exemplo (FAZENDA, 2011).

O entendimento mais pertinente à nossa temática e à indicação de Napolitano (2002) é o de que essa interação disciplinar se estabelece por se conceber o conhecimento socialmente produzido como resultado de uma interação social que não consegue ser compreendida por uma disciplina em exclusividade (FONSECA, 2012). O conhecimento acumulado, dessa forma, pode ser melhor compreendido quando o analisamos pela ótica das diversas disciplinas observáveis em sua constituição. Mais uma vez tomando “A triste partida” (ASSARÉ, 1964) como exemplo, numa breve audição, podemos identificar elementos não só de História do Brasil e da Música, mas também da Sociologia, Religião, Literatura e Gramática da Língua Portuguesa.

É importante perceber, porém, que a defesa de Napolitano (2002) pela interdisciplinaridade não é um discurso que buscou exigir do historiador e do professor de História um domínio de conceitos e métodos de áreas diferentes da sua formação. Essa interdisciplinaridade é uma postura, uma tomada de atitude do analista, seja qual for, de buscar o conhecimento; é uma atitude de constante pesquisa (FAZENDA, 2008).

No entanto, este é apenas um dos grupos de recomendações sobre como o historiador e o professor de História devem tratar a canção em sua profissão. A partir de um levantamento bibliográfico sobre a temática é possível perceber outras recomendações, além da defesa de uma análise dos diversos elementos da canção e uma direção interdisciplinar. Para citar duas delas, observamos a recomendação de que não se deve relegar a canção uma posição de ilustração do estudo da História, mas a trabalhar como um documento (XAVIER, 2013). Outra recomendação é de que o professor de História deva atrelar a canção à metodologia da aula e não apenas apresentar a análise aos estudantes (CALISSE, 2003).

Os limites do presente texto não nos permitem uma análise minuciosa dessas recomendações — nem faz parte de nosso objeto tal análise —, mas diante dos questionamentos que nos emergem sobre para a prática docente, buscamos procurar analisar como essas recomendações são encaradas pelo professor.

Essas recomendações colocam uma necessidade de contato com a temática numa formação inicial ou continuada em serviço, afinal defende-se que a análise da canção requer métodos e técnicas apropriadas ao objeto. Colocam a dimensão do tempo como algo a ser observado, uma vez que o planejamento, a pesquisa e a própria execução de uma atividade com canção em sala de aula, por exemplo, geram essa demanda temporal. Colocam também a questão da necessidade de uma prática docente com viés interdisciplinar, por se tratar da canção um bem cultural interdisciplinar em si. Como o professor lida, em sua prática docente, com essas recomendações acadêmicas? O que ele julga mais pertinente e por quê? O

contato que ele tem com essa temática em sua formação é satisfatório ao se optar por trabalhar com uma canção em suas atividades de História?

3. A APROXIMAÇÃO TEMÁTICA POR PESQUISAS ANTERIORES

As questões anteriormente mencionadas são algumas das que emergem sobre a prática docente quando do contato com trabalhos acerca da temática do uso da canção na disciplina de História. Elas aparentam ainda carecer de estudos para sua elucidação e, conseqüentemente, para o exercício de um constante aperfeiçoamento da prática. Notando-as, procuramos realizar um levantamento bibliográfico com a finalidade de maiores esclarecimentos em relação à contemplação destes questionamentos nas pesquisas mais recentes, assim como também a possibilidade de obtermos uma visão panorâmica de como o tema vem sendo tratado no Brasil.

Tal levantamento bibliográfico ocorreu no âmbito de uma pesquisa sobre a temática da prática docente do professor de História do uso da canção em suas atividades. Essa pesquisa se realiza no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, tendo sido iniciada em 2019. Portanto, a busca se deu inicialmente no repositório institucional desta universidade. Posteriormente o levantamento foi realizado também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nas plataformas ligadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Portal de Periódicos Capes/MEC, repositório do portal eduCapes e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Desta maneira poderíamos identificar grupos de pesquisas que se interessaram pela temática regionalmente e em seguida nacionalmente. O corte temporal escolhido foi do decênio 2010-2019.

Os descritores escolhidos foram “Canção no Ensino de História”, “Música no Ensino de História” e “Novas linguagens no Ensino de História”. “Canção” aparece por ser um dos núcleos conceituais de nosso objeto. “Música” foi escolhida prevendo a possibilidade de não diferenciação entre os termos “música” e “canção”; desta forma, alguns autores poderiam preferir utilizar o termo “música” na indexação de seus trabalhos por se tratar de um termo mais abrangente que “canção”. O último descritor escolhido, “novas linguagens”, deu-se por conta de a canção ser uma das várias linguagens alternativas utilizadas no campo da pesquisa e do ensino de História, como foi possível notar a partir das observações aqui apontadas de Elza Nadai (1992), Déa Felon (2008) e Circe Bittencourt (2018), por exemplo. Apesar de não se configurarem em linguagens novas de fato, pois existem desde muito (CALISSI, 2003), a efervescência da discussão acadêmica sobre essas linguagens como documentos em História é recente, ao ponto de haver uma notada preferência no termo “novas linguagens” em relação ao termo “linguagens alternativas”. Com este termo poderíamos ter acesso a um número maior de trabalhos que se debruçassem sobre a temática das linguagens alternativas — ou novas, como preferissem chamar — e então, a partir daí, filtrarmos os relatórios de pesquisa mais pertinentes à nossa.

A partir destes descritores — utilizados individualmente e combinados — e com a leitura dos títulos e resumos, chegamos ao número de vinte trabalhos que guardavam alguma correspondência.

Um aprofundamento maior foi necessário. Buscamos analisar a prática docente no uso de um documento específico, a canção, ou seja, nem todos os trabalhos sobre a prática docente ou sobre uso de canção em História nos eram pertinentes, mas apenas aqueles que se utilizavam da canção na prática do professor de História. A partir de então, buscamos quais dos trabalhos levantados tinham a prática docente contida na questão fundamental da pesquisa. Os títulos e resumos não deram conta de suprir essa demanda informacional, então foram lidas, também, as introduções — que falam do objeto de maneira mais clara que os resumos — e as conclusões. Dos vinte trabalhos levantados, nenhum se dedicou a discutir questões da prática docente, mas cinco deles tiveram a prática docente como o elemento que deu condições para a existência da pesquisa. Esses cinco trabalhos só se realizaram porque houve, na prática do professor de História inserido na pesquisa, o uso da canção em suas atividades de ensino. Desta forma, mesmo não tratando da prática docente, estes cinco trabalhos são os que mais se aproximam de nosso objeto de estudo, e por isso receberam atenção especial.

A dissertação de Julho Zamariam (2011) foi defendida no Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina com o título “A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula”. Zamariam buscou entender a escola como lugar de produção do saber, um saber próprio, não superior nem inferior ao saber acadêmico, mas diferente (CHERVEL apud ZAMARIAM, 2011). O trabalho constitui um relato de experiência própria quando de sua atuação como professor do ensino básico de Londrina, em 2008. Zamariam procurou perceber a criança como um sujeito capaz de produzir conhecimento, e em suas aulas utilizou da canção como mediadora

para instrumentalizar esse processo de construção de conhecimento. Por fim, o autor concluiu que a canção funcionou como um estímulo aos seus alunos e tornou o ensino e a aprendizagem mais significativos. Para Zamariam (2011), a proximidade da canção com o meio social dos alunos pode fazer de seu uso na disciplina de História uma prática diária pertinente para se tornar a História mais compreensível e próxima aos educandos.

Das cinco produções que nos são próximas, Luciano de Azambuja é responsável por duas. A primeira é de 2012, um artigo em coautoria com Maria Auxiliadora Schmidt intitulado “A canção vai à escola: perspectivas da educação histórica”. O artigo é resultado de um trabalho desenvolvido numa disciplina de estágio, no qual os autores sugeriram aos discentes um trabalho com canções em suas atividades de estágio. A Partir de uma experiência empírica, portanto, os autores elaboram uma reflexão teórica acerca do uso da canção como documento pelo professor de História. Nas atividades propostas, os alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Paraná narraram suas impressões históricas de canções populares brasileiras a partir de suas leituras e escutas. Por fim, os autores concluíram que o trabalho com a canção não deve se dar da mesma forma que o trabalho com outros documentos, pois é necessário que haja o que chamaram de “literacia histórica”, uma alfabetização histórica, teórica e metodológica dos professores e dos alunos, para que haja um tratamento adequado da canção em suas complexidades como documento histórico (AZAMBUJA; SCHMIDT, 2012).

Mais tarde, em 2013, Luciano de Azambuja defendeu sua tese de doutorado, produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e intitulada “Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular”. Naquela pesquisa o autor investigou as protonarrativas sobre canções escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses do segundo ano do ensino médio de escolas públicas das cidades de Florianópolis e Vila Nova de Famalicão. O autor direcionou o trabalho com canções nas aulas de História para articular e sintetizar perspectivas de métodos de pesquisa histórica e de pesquisa em ensino e aprendizagem histórica. Neste segundo trabalho o autor inferiu, dentre outras coisas, que a utilização de canções nas aulas de História pode mobilizar temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica, como sustenta Rüsen, e a constituir identidade própria por parte dos alunos (AZAMBUJA, 2013).

O quarto trabalho que podemos apresentar como de objeto mais próximo do nosso é a dissertação de mestrado de Juliana Machado (2018), “Mixando a História: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do Ensino Médio”. Esta dissertação foi desenvolvida no Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nela a autora procurou propor uma aplicação de atividades e oficinas com canções em sala de aula. Tratou-se de uma discussão proveniente a partir da elaboração e aplicação de uma proposta de ensino. Por fim, Machado (2018) também defendeu a importância das especificidades no trato da canção em sala de aula, por ser a canção um documento dotado de metodologia analítica própria.

Podemos notar que os quatro trabalhos apresentados até então foram desenvolvidos pelos próprios autores ou como sugestão vinda deles, visando suas pesquisas. Apenas um dos cinco trabalhos não partiu da aplicação direta e/ou sugestão do pesquisador.

Milton Joeri Fernandes Duarte (2011), em sua tese “A música e a construção do conhecimento histórico em aula”, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, a atividade de uso da canção que proporcionou material empírico para a pesquisa independeu do arbítrio do pesquisador. Ao procurar estudar o processo de construção do conhecimento histórico dos alunos e do professor de História através da música, Duarte realizou uma busca por um professor — no caso de sua pesquisa foi uma professora — que utilizasse a canção como documento em suas aulas. Duarte realizou observações e entrevistas e concluiu sobre a construção do conhecimento histórico. Para o autor, ela acontece quando os vestígios do passado são postos como evidências, podendo assim se retirar respostas desses vestígios acerca do passado. O autor concluiu que o uso da canção associado aos textos históricos auxiliou os alunos na interpretação do passado, mas que a prática requer uma melhor apropriação temática por parte do professor e uma inserção maior da temática no campo educacional (DUARTE, 2011).

Apesar de que o uso da canção nas aulas de História desta pesquisa não tenha sido aplicado pelo pesquisador nem por ele sugerido, a professora que participou da pesquisa alegou ter a pretensão de ingressar num programa de pós-graduação para realizar uma pesquisa própria a partir daquela sua prática.

Com isso, podemos observar que os cinco trabalhos que guardam proximidade com o objeto pelo qual escolhemos realizar nossa pesquisa foram realizados a partir de uma prática que não se encontra na

realidade cotidiana de nossas escolas. São trabalhos importantes, uma vez que discutem teórica e empiricamente o uso de um documento, proporcionando-nos assim um rico referencial para se pensar a prática, e sobre isto não resta dúvida. Mas além de não tratarem da prática docente — uma vez que este não se constituía em um de seus objetivos — não foram realizados a partir de práticas que partiram do arbítrio dos professores das escolas. Se em quatro deles o uso da canção nas atividades da disciplina de História foi orientado/sugerido pelo pesquisador e no último a professora tinha a pretensão de analisar sua prática numa pesquisa posterior, os dados colhidos podem ter sofrido influência dos pesquisadores. Essa influência passa desde uma situação vista como ideal ao uso até a respostas formuladas a partir de como se imaginava que o pesquisador esperava encontrar.

A prática docente, da forma que ocorre cotidianamente em nossas escolas — livre da interferência acadêmica direta para uma pesquisa específica —, além de não ser analisada em tais pesquisas, não esteve presente em suas fases de coletas de dados em campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chamada crise do ensino de História é um elemento que pode ser visto como propulsor de reflexão. Historiadores e professores de História, ao notar características da disciplina na década de 1980 e questioná-las, buscaram, ao longo dos anos, superar os limites observados de então. Em havendo um afastamento da disciplina em relação à realidade social, a diversidade temática e documental foi apontada como uma das soluções para superar a crise. Nesse âmbito, documentos dos mais diversos tipos foram ganhando espaço das discussões sobre a pesquisa e o ensino de História e a canção se configura em um desses documentos.

Os trabalhos mais recentes sobre a temática do uso da canção pelo professor de História nos fornecem reflexão e aparato teórico para uma discussão densa acerca do tema, mas não tocaram em questões da prática docente do professor de História quando do uso da canção. Questões acerca da apropriação da temática por parte dos professores em suas formações iniciais, acerca da dimensão do tempo para se realizar tal trabalho, assim como também sobre a interdisciplinaridade defendida pelos teóricos e sobre como os professores lidam com o trabalho cotidiano no uso da canção e como enxergam as teorias acadêmicas, não foram discutidas até então.

Entendemos, por fim, que a pertinência de tais discussões se dá por conta de que a formação do professor, seja inicial ou continuada, deve estar atenta às demandas da profissão. Uma discussão desta natureza pode nos oferecer um olhar crítico frente aos apontamentos acadêmicos que indicam o modo de se utilizar a canção em sala de aula pelo professor de História. O constante cuidado com a adaptação das informações acadêmicas à realidade vivenciada pelos professores em sala de aula é uma reflexão pertinente tanto para os formadores de professores quanto para os professores em formação, na busca de um constante aprimoramento de suas práticas, visando a qualidade da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- [1]. ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005.
- [2]. ALVES, Max. O documento canção na aula de História: desafios de uma proposta didática. 2017. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- [3]. ASSARÉ, Patativa do. A triste partida. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: GONZAGA, Luiz. A triste partida. S.l.: RCA, 1964.
- [4]. AZAMBUJA, Luciano de. Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular. 2013. 500f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- [5]. AZAMBUJA, Luciano de; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A canção vai à escola: perspectivas da educação histórica. EntreVer, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 225-247, jan./jun. 2012.
- [6]. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- [7]. CALISSI, Luciana. A música popular brasileira no livro didático de história (décadas de 1980 e 1990). 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Metodologia em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

- [8]. CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente do contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.
- [9]. DUARTE, Milton Joeri Fernandes. A música e a construção do conhecimento histórico em aula. 2011. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- [10]. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- [11]. FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- [12]. FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 12, p. 23-35, 2008.
- [13]. FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- [14]. HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e o ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- [15]. MACHADO, Juliana. *Mixando a história: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do ensino médio*. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- [16]. MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 20, n. 39, p. 203-221. 2000.
- [17]. NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 143-162, set.92/ago.93, 1992.
- [18]. NAPOLITANO, Marcos. *História & Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- [19]. PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.
- [20]. PINSKY, Jaime. *Nação e ensino de História no Brasil*. In: PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- [21]. TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24. Jan./abr. 2000.
- [22]. XAVIER, Érica da Silva. Os critérios de avaliação para os livros didáticos de História: a (des)caracterização da canção como fontes históricas. In: *Conhecimento histórico e diálogo social. XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2013, NATAL- RN, 2013*.
- [23]. ZAMARIAM, Julho. *A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula*. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

Capítulo 3

Concepções, conteúdos e metodologias do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental³

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo

Resumo: Tomando como ponto de partida o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo deste artigo é verificar as metodologias, conteúdos e concepções que constituem o conhecimento histórico. Busca-se evidenciar quais elementos teóricos e metodológicos do saber histórico estão presentes, ou mostram-se com mais ênfase, no currículo em prática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a aplicação de questionários. Foram recebidos trinta e três questionários de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com variados tempos de experiência profissional e em exercício nas redes municipais, estaduais e particulares da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Os achados da pesquisa corroboram com estudos recentes sobre o ensino da disciplina nos anos iniciais, nos quais se destacam algumas mudanças e permanências que endossam os desafios colocados ao sujeito professor que atua nessa fase de escolarização: avanços metodológicos e historiográficos no saber de referência; professor pedagogo, sem formação específica na área da História; reprodução de concepções; manutenção de metodologias, conteúdos e conceitos tradicionalmente empregados no ensino de História; público infantil, com as especificidades do ser criança.

Palavras-chave: Ensino de História nos Anos Iniciais. Práticas Pedagógicas. Metodologia de ensino de História.

³ Este texto é uma versão revisada do artigo apresentado no EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo o foco é o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o objetivo é verificar as metodologias, conteúdos e concepções que constituem o conhecimento histórico. Nessa mirada, busco evidenciar quais elementos teóricos e metodológicos do saber histórico estão presentes, ou mostram-se com mais ênfase, no currículo em prática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nas referências teórico-metodológicas que orientam o ensino de História hodierno percebe-se uma variedade de estudos – que produzem reflexões sobre as concepções, métodos, práticas e materiais pedagógicos – relacionados aos anos finais do Ensino Fundamental, momento em que a disciplina deve ser ministrada pelo professor licenciado em História. Em relação aos anos iniciais, ainda existe uma importante demanda acerca de estudos interessados no fazer da sala de aula, principalmente no que se refere a relação entre a historiografia contemporânea e a prática pedagógica dos professores que iniciam os alunos no saber histórico escolar (CODANI, 2000; SILVA, 2013).

O ensino de História nos anos iniciais apresenta algumas peculiaridades. A primeira delas é a característica específica da fase de desenvolvimento que os estudantes desse nível de escolaridade se encontram: trata-se do público infantil. Assim, pensar as práticas pedagógicas para crianças passa por elementos como o currículo, o saber de referência, a formação inicial e continuada dos professores, os materiais didáticos, entre outros (AZEVEDO, 2010; SILVA, 2013).

Para responder às questões propostas, esta pesquisa buscou associar as disciplinas “Conteúdos e Métodos Curriculares da História I e II”, ministradas pela pesquisadora no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – unidade Ibitaré, ao estágio curricular obrigatório das estudantes do 4º e 5º período, ao longo de 2015. O objetivo era estabelecer diálogos sobre a relação teoria e prática no decorrer das disciplinas. Foi proposto que as estudantes coletassem dados para a pesquisa, na forma de questionários, na escola onde realizavam o estágio curricular obrigatório, sendo que o material coletado também fundamentou a análise da prática docente durante o desenvolvimento das disciplinas.

Assim, foram recebidos 33 questionários de docentes, exclusivamente mulheres, com tempos de experiência profissional que variam desde menos de um ano, até mais de 25 anos, atuando em realidades diversas: 16 em exercício nas redes municipais, 8 em escolas estaduais e 9 em escolas particulares. Foram identificadas docentes em atuação nas cidades de Belo Horizonte (14), Ibitaré (9), Contagem (7), Sarzedo (2) e Mário Campos (1). A amostra também contou com professoras em atuação em todos os anos da fase inicial do Ensino Fundamental, sendo que 6 atuavam no 1º ano, 2 no 2º, 7 no 3º, 10 no 4º e 5 no 5º ano. Fatores que permitiram a aquisição de uma amostra plural, o que favoreceu a visualização dessa etapa de escolarização como um todo.

2. AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

As propostas curriculares do pós Ditadura Militar trazem como marca o momento de transição que se deu nos modos de pensar e ensinar a disciplina. Tal transição passa pela renovação das metodologias, de temas e problemas, resultantes dos embates acontecidos na década de 1980, momento em que as discussões acerca das necessárias renovações curriculares se avolumaram nos Estados e municípios. Essas discussões estavam, então, envoltas no processo de revalorização da História e da Geografia que recebiam de volta o *status* de áreas específicas do conhecimento (FONSECA, 2003).

Essas propostas curriculares absorveram ainda as referências historiográficas do período. Bittencourt (2011) evidencia que, enquanto muitos historiadores da década de 1980 aproximavam-se dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia e da Sociologia, agregavam-se à investigação histórica novas fontes como a memória oral, as lendas e mitos, os bens materiais e imateriais entre outros. A narrativa histórica, centrada nos fatos, datas e grandes nomes estava às voltas com um processo de renovação que buscava a articulação da macro estrutura com o micro: a História do cotidiano e os diversos sujeitos históricos.

Essa concepção mostrou-se um desafio também para o ensino da disciplina, de modo que as relações entre micro e macro História passaram a fundamentar algumas propostas curriculares posteriores a esse período, entre elas, notadamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área, em suas versões para séries iniciais e finais (BRASIL, 1997).

Nesse cenário, viu-se a emergência de propostas curriculares que procuravam, de maneira geral, uma fundamentação pedagógica baseada no construtivismo, com abordagens variadas, mas coerentes com o princípio de considerar o aluno um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Para tanto, consideravam que os alunos trazem consigo um conhecimento prévio sobre os objetos de estudos históricos, seja por meio das histórias de vida ou pelos meios de comunicação, o que deve ser levado em conta no processo de ensino e aprendizagem. (BITTENCOURT, 2011).

Essas propostas curriculares traziam ainda a introdução dos estudos históricos a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa introdução tinha como característica geral a busca por ultrapassar a limitação de uma disciplina aprendida com base nos feitos dos grandes nomes, apresentados em datas cívicas, tal como se dava nos Estudos Sociais, o que tendia ao esvaziamento dos conceitos básicos da disciplina. Sobre os Estudos Sociais, Bittencourt (2011, p. 76) afirma,

Os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais – do mais próximo ao mais distante –, e os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc.

Pesquisas sobre o ensino da disciplina nos anos iniciais tendem a indicar a persistência nas práticas docentes dos conteúdos aos quais Bittencourt (2011) se refere. Tais estudos explicam esse fator a partir da formação da professora que atua nos anos iniciais, ou mesmo como uma dita herança da formação nacionalista e patriótica que se deu ao longo da constituição da História como disciplina escolar. (ABUD, 2011; AZEVEDO, 2010)

Nos PCNs há a indicação para organização dos conteúdos em eixos temáticos. Os eixos propostos procuram introduzir noções e conceitos básicos para a História a partir do processo de alfabetização, sendo progressivamente trabalhados ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio. Nesse documento curricular, destacam-se os conceitos de cultura, de organização social e do trabalho e as noções de tempo / espaço históricos, sendo que o conceito tempo é apresentado por meio da noção do antes e do depois, buscando uma construção conceitual que não se restrinja a ideia de tempo cronológico (BITTENCOURT, 2011).

Bittencourt (2011) aponta a presença em algumas propostas pedagógicas municipais e estaduais de uma concepção de história do local ou de “história do lugar” que, de maneira geral, procura estabelecer relações entre o mais próximo, o vivido da criança, e a história nacional, regional e geral ou mundial. A autora ainda complementa,

Os estudos de História têm como base o desenvolvimento intelectual do educando, e daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no *tempo presente*, buscando em tempos passados as respostas para as indagações feitas (BITTENCOURT, 2011, p. 114).

A essa história local, articula-se a história do cotidiano que, junto a seus métodos, oferece ao ensino da disciplina a possibilidade de inserir as ações de pessoas comuns na narrativa histórica. Isso potencializa um ensino de História que considera homens, mulheres, crianças e idosos como sujeitos históricos e, assim, possibilita a construção de narrativas que escapam da centralidade das ações de políticos e das elites, dos “grandes nomes”.

O saber histórico escolar, a partir da influência da historiografia contemporânea, objetiva então estabelecer articulações constantes, nos diferentes níveis escolares, entre o local, o nacional e o geral, utilizando, para tanto, as diferentes fontes históricas para a aquisição desse saber.

Delineadas as influências que permearam a construção dos currículos oficiais para o ensino de História nos anos iniciais, importa agora verificar como esses elementos materializam-se nas proposições curriculares das docentes que atuam nessa fase de escolarização, por meio de suas afirmações sobre esse cenário.

3. ENSINAR HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: ENTRE CONTEÚDOS, CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS

Em pesquisa sobre o ensino de História nos anos iniciais, Azevedo (2010) indica na memória espontânea de futuras professoras pedagogas a persistência da História como uma matéria decorativa, centrada em um nacionalismo marcado pela exaltação dos grandes nomes e das datas cívicas. A autora remete este fato às lembranças registradas por esses indivíduos durante o seu processo de escolarização no Ensino Fundamental.

No mesmo sentido, Abud (2012) aponta a persistência da visão da História como uma disciplina cuja tradição escolar obriga a decorar, sendo tal tarefa algumas vezes auxiliada pelos feriados nacionais. Segundo a autora,

Tal concepção auxiliou o enraizamento de representações negativas sobre a disciplina e seu ensino e transpôs para o imaginário escolar a ideia da sua desimportância e da falta de necessidade de seu ensino. Os professores da primeira fase do ensino fundamental que carregam essa experiência negativa, também a repassam para seus alunos, evitando ao máximo trabalhar, em suas salas de aula, tais conteúdos. (ABUD, 2008, p. 558)

Dessas considerações, destaca-se o necessário investimento em formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nos anos iniciais. Essa é uma função marcada pela polidocência, na qual se exige da professora o domínio de várias disciplinas, o que tende a fragilizar o domínio conceitual em determinadas áreas do conhecimento, configurando um dos grandes desafios da formação docente na contemporaneidade.

Os questionários analisados indicaram um público de docentes que em sua totalidade apresenta curso superior, sendo a grande maioria licenciadas em Pedagogia, destaca-se ainda que, desse público, metade concluiu cursos de pós-graduação. O público representado nos questionários permite uma generalização para a Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde se têm percebido um avanço no nível de escolaridade da profissional dos anos iniciais, espaço preenchido historicamente pelo professora normalista.

Contudo, destaca-se que as docentes que participaram da pesquisa fizeram referência a uma concepção de História na qual a disciplina ganha significado na condição de “mestra da vida”. Ao serem questionadas sobre a importância do ensino de História, as professoras afirmaram,

Não se pode conceber o futuro sem antes conhecer sua história.

A história é uma ciência que tenta compreender o passado e o presente da humanidade. Entendendo essas relações, é possível construir um futuro melhor.

Conhecendo o passado e modificando o futuro. (Questionário)

Nessa representação, o conhecimento histórico torna-se importante para o porvir, não sendo considerado como uma ferramenta para a compreensão do presente. Fator que gera indícios de que, para essas professoras, a formação superior não foi efetiva quanto à ruptura de uma visão historicamente tradicional da disciplina História.

Destaca-se ainda as representações da História relacionadas a uma formação para a cidadania, nas quais as docentes afirmam ser a disciplina importante para: “construir a cidadania, criando condições para que (os estudantes) se tornem conscientes e críticos, valorizando a si próprios como sujeitos históricos” ou ainda, “é importante para o exercício pleno da cidadania”.

Tais afirmações refletem as indicações dos PCNs ao trazerem como objetivos para o ensino de História a formação para a cidadania. Também vai ao encontro do que afirma Monteiro (2002) ao considerar que a disciplina está imbricada em uma profunda relação com as práticas sociopolíticas e culturais da sociedade, além de ser comum reconhecer nos profissionais dessa área um compromisso afirmado e vivenciado com uma formação para a cidadania.

Fonseca (2003) considera ainda que nas propostas curriculares emergentes após a década de 1980 é recorrente o objetivo exposto para a disciplina História, nas quais se verifica a ênfase na preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática. Segundo a autora,

Isso é verificável em todos os currículos e materiais didáticos produzidos no período pós-ditadura militar. O “novo” ensino de história que se esboça assume a responsabilidade de formar o “novo” cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira. A categoria “novo” indica a necessidade de superação do “velho”, identificado com a ditadura, a opressão, a ausência de liberdades e a negação de direitos. (FONSECA, 2003, p. 92).

Ao considerar a inserção da categoria cidadania relacionada aos objetivos de ensino, nota-se a apropriação nos registros das docentes das influências que compõem as reformas curriculares e os discursos educacionais.

Fator de destaque em relação ao ensino de História se refere às poucas aulas semanais destinadas à disciplina. Os questionários indicam que metade do público consultado ministra de uma a duas aulas por semana, com uma média de uma hora/aula. O restante indica três ou quatro aulas semanais. Os dados do questionário vão ao encontro do que anunciam pesquisas recentes sobre o ensino da disciplina nos anos iniciais. Sobre esse tema, Abud (2012, p. 556) afirma,

A restrição ao tempo para se ensinar a disciplina (História) e a valorização da Língua Portuguesa e da Matemática constituem-se em fatores primordiais para a exclusão das outras matérias. Fato este que implica na dificuldade de aprendizagem das disciplinas privilegiadas, pois as excluídas significam portas abertas para desenvolver importantes capacidades intelectuais de relatar, raciocinar, compreender, narrar, etc, fundamentais para o desenvolvimento da escrita e domínio da língua e do pensamento científico.

No mesmo sentido, Silva (2013) aponta uma desvalorização do saber histórico nos anos iniciais, diante do foco na alfabetização que está previsto nos documentos oficiais para os três primeiros anos de escolarização. O autor corrobora com Silva e Fonseca (2010), que consideram que algumas concepções e práticas de ensino não inserem o conhecimento histórico no processo de alfabetização e letramento, de maneira que a História apenas é introduzida após a consolidação da leitura e da escrita. Entretanto, consideram ainda que,

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. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 60)

Os PCNs complementam essa discussão ao indicar,

No caso do primeiro ciclo, considerando-se que as crianças estão no início do processo de alfabetização, deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita. (BRASIL, 1997, p. 49)

Nessa perspectiva, o ensino de História possibilita a leitura de mundo que se refere Freire, necessária ao desenvolvimento das habilidades inerentes ao letramento. Entende-se, portanto, que o ensino da disciplina possui importantes fundamentos que garantem a sua inserção nos primeiros anos do Ensino Fundamental. As indicações dos PCNs corroboram com essa afirmativa, ao propor aos professores o trabalho com a oralidade e a iconografia, como formas de introduzir a criança na leitura das diversas fontes de informação, objetivando o desenvolvimento paulatino da autonomia intelectual.

Sobre a seleção de conteúdos escolares, Bezerra (2007) considera que eles não são mais um fim em si mesmo, perante um projeto educacional, anunciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/1996, no qual,

(...) os objetivos da escola básica, segundo essa lei, não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a

transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade. (BEZERRA, 2007, p. 37)

Nessa perspectiva, os conteúdos configuram-se como meios básicos para a construção de competências cognitivas e sociais, sendo que sua escolha e seleção deve considerar o cenário social em cada época. Dessa forma, a construção de um conhecimento histórico escolar significativo desloca o interesse pela quantidade de conteúdos a serem ministrados e suas possíveis lacunas, e passa a colocar em evidência o modo de trabalhar os conceitos históricos, em seus temas, assuntos e objetos.

Na mesma tônica, destaca-se nos PCNs uma organização dos conteúdos por eixos temáticos. Percebe-se a inserção de tais eixos nas seleções de conteúdos apontados pelas professoras participantes da pesquisa, visto que quando questionadas sobre os dois últimos conteúdos trabalhados em sala de aula, as docentes que atuam nos três primeiros anos de escolaridade, anunciaram ter trabalhado, entre outros conteúdos,

A moradia (casas antigas e modernas) e a escola;
Direitos e deveres das crianças;
Documentos pessoais;
História da Família;
Brinquedos e brincadeiras antigas;
História local. (Questionários)

Tais assuntos enquadram-se nas diretrizes dos PCNs, em consonância com o eixo temático “História Local e do Cotidiano”, cujo enfoque está nas diferentes histórias relacionadas aos grupos de convívio da criança, dimensionadas em diferentes tempos. Nessa organização de conteúdos, destaca-se que,

(...) no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. (BRASIL, 1997, p.52)

A influência da chamada “História Local” e da “História do Cotidiano” aparece nos apontamentos das docentes, que consideraram os conteúdos História local (bairro, cidade) e História pessoal da criança, como os mais importantes de serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Percebe-se, ainda, o apontamento da “Inconfidência Mineira e a Figura do Tiradentes” na condição de conteúdo indicado como de menor importância pelas docentes, fator que leva a considerar a inserção de uma revisão historiográfica que redimensionou a clássica representação do herói, proclamada nos antigos Estudos Sociais. Todavia, atribuem o mesmo grau de importância entre o trabalho com as “datas cívicas” e a “História e Cultura Afro-brasileira e indígena”, apesar de ser essa última temática de inserção obrigatória, de acordo com a Lei 11.645/08.

Em relação ao 4º e 5º ano de escolaridade, aparecem com mais força indicações que se aproximam dos conteúdos tradicionalmente trabalhados pela História. As docentes indicaram como dois últimos conteúdos, entre outros,

Datas cívicas;
História e convívio dos indígenas;
Descobrimiento do Brasil;
Colonização;
A pré-história em MG;
Os primeiros habitantes e a colonização;
Os índios e a sua cultura;
Grandes navegações;
História do Brasil;
Período açucareiro e economia na América portuguesa;

Ciclo do ouro;

Descobrimiento do Brasil e capitânicas hereditárias;

As revoltas coloniais;

A corte portuguesa no Brasil. (Questionários)

A presença destes conteúdos nesses anos de escolarização, em parte, se justifica pelo domínio da leitura e da escrita mais consolidados nessa fase, momento em que permite a docente explorar com mais afinco os textos históricos escritos. Para essa fase de escolarização, os PCNs indicam que, juntamente com a história oral e a iconografia, sejam trabalhados textos escritos em diversas fontes, livros, jornais, revistas, entre outros. Destaca-se que nos parâmetros curriculares, a concepção alargada de fontes históricas aparece como objetivo para o ensino da disciplina nos anos iniciais.

Nota-se ainda que, para o segundo ciclo, ou 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, os PCNs indicam como eixo temático “História das organizações populacionais”, de maneira que, configurando-se como tema genérico, permite a introdução de conteúdos como o “descobrimento” e a colonização no Brasil, a história de Minas Gerais, entre outros.

O referido eixo temático aponta que,

Nessa fase, é importante que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais. (BRASIL, 1997, p. 63).

Na perspectiva de Sacristán (2000), pode-se entender os PCNs na condição de currículo oficial, dado que tal documento propõe-se a orientar os sistemas de ensino em relação a educação obrigatória. Todavia, o mesmo autor tece considerações acerca das limitações de inserção do currículo oficial na esfera da prática, uma vez que considera que os professores são os agentes decisivos na efetivação dos conteúdos e significados dos currículos, visto que moldam as propostas que lhes são dirigidas de acordo com sua cultura profissional, sejam elas vindas da administração dos sistemas, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros didáticos, etc.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a permanência dos conteúdos ditos tradicionais do ensino de História no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental é parte de uma “seleção cultural escolar”, na perspectiva de Forquín (1992), permeada por uma notável herança dos Estudos Sociais no ensino da disciplina nessa fase de escolarização, endossando uma marca nacionalista e patriótica. A Lei 5.692, de agosto de 1971, instituiu os Estudos Sociais no então chamado Primeiro Grau. Sobre esse método de ensino, Bittencourt (2011, p. 76), afirma,

As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “proclamação da República” tornou-se sinônimo de “ensino de História” para as séries iniciais.

Das afirmações de Bittencourt, depreende-se que os conteúdos consagrados no ensino da História mantêm-se em destaque nas salas de aula da disciplina (BITTENCOURT, 2004). A amplitude de temas e objetos, cuja proposta ganha força junto à Nova História Cultural, mostra-se ainda tímida, frente aos conteúdos já consolidados pelo saber histórico escolar.

Em relação aos materiais didáticos utilizados para trabalhar os conteúdos históricos, dois terços das professoras que responderam ao questionário apontou o livro didático como material de destaque, percebe-se a simbiose dos conteúdos apontados pelas docentes, com os que aparecem nas coleções referentes aos anos iniciais. Sobre essa questão, a consideração de Bittencourt (2004, p. 72) mostra-se ainda atual,

Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais

escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado.

Junto ao livro didático, as docentes destacam também a utilização de material didático, textos em geral, reproduzidos pelas docentes. Quando questionadas sobre os materiais didáticos que costumam utilizar nas aulas de História, entre outras afirmativas, apontaram: “atividades xerocadas com desenho”, “textos e atividades”, “atividade em folha”, “atividades impressas”, “matrizes”.

Tais apontamentos permitem inferir que nas proposições pedagógicas cotidianas para o ensino de História nos anos iniciais, as atividades que envolvem a leitura de textos e a escrita permanecem consolidadas nas salas de aula. O uso do livro didático divide espaço com as atividades produzidas pelas docentes, em muitos casos, fotocópias de outros livros didáticos. Em relação a esse tipo de atividade, pode-se novamente recorrer a Forquin (1993), ao ponderar sobre uma “cultura da escola”, na qual as atividades produzidas pelas docentes dos anos iniciais são uma prática histórica consolidada. O cheiro de álcool dos antigos mimeógrafos, nos quais as atividades eram reproduzidas, pode fazer parte da memória escolar das professoras participantes da pesquisa.

Deve-se ainda destacar que a terça parte das docentes que responderam ao questionário citaram apenas as atividades produzidas por eles como materiais utilizados, não fazendo menção ao livro didático.

Mediante a verificação de uma aula de História centrada nos materiais textuais, deve-se ressaltar a indicação dos PCNs para o trabalho com as diversas fontes históricas nos anos iniciais, propondo o trabalho com fontes orais e iconográficas para os primeiros anos, momento da alfabetização, e a diversificação de materiais nos anos posteriores,

Valorizando os procedimentos que tiveram início no primeiro ciclo, a preocupação de ensino e aprendizagem no segundo ciclo envolve um trabalho mais específico com leitura de obras com conteúdos históricos, como reportagens de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeos, telejornais. (...) Nesse sentido, cabe ao professor criar situações instigantes que os alunos comparem as informações contidas em diferentes fontes bibliográficas e documentais, expressem as suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos e investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados. (BRASIL, 1997, p.61).

E de maneira geral, os PCNs afirmam, “(...) o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar.” (BRASIL, 1997, p. 39).

As indicações dos PCNs mostram-se, todavia, sem uma inserção consolidada nas salas de aula dos anos iniciais. As respostas das docentes aos questionários evidenciam que a iconografia, as músicas e os filmes estão entre os materiais pedagógicos considerados de menor importância. Mesmo entre as docentes que atuam nos dois primeiros anos, momento em que a alfabetização pode não estar plenamente alcançada, o uso das imagens não aparece como alternativa didática para o ensino da disciplina.

No entanto, os trabalhos de campo – sejam eles visitas a cidades históricas, museus, excursões pelo bairro, entre outras – aparecem como prática pedagógica citada pelas professoras como importante para o ensino de História. Os limites da pesquisa não conseguem esclarecer se estes trabalhos propõem-se de fato a consolidação do saber histórico, ou resumem-se a práticas de visitação.

O uso de variadas fontes, já consolidado na pesquisa histórica, mostra-se como importante para o ensino da disciplina, na medida em que,

Ao se recuperar esses materiais, que são fontes potenciais para construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar desempenha um outro papel na vida local, sem significar que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” capaz de escrever monografias, mas um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço. (BRASIL, 1997, p. 39)

Outra indicação que permeia as orientações curriculares para o ensino de História está na recorrência da defesa do trabalho interdisciplinar. Nas respostas aos questionários, a grande maioria das docentes

afirmou trabalhar a disciplina em associação com outras, sendo o Português e a Geografia as mais citadas. Nota-se a manutenção de uma representação clássica da disciplina: ao associá-la, de imediato ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; ao associá-la ao saber geográfico, o que possibilita a compreensão das dimensões temporais e espaciais, mas que também se mostra como uma continuidade da forma de entender a disciplina sob o viés dos Estudos Sociais.

Os aspectos incongruentes entre o previsto nas propostas curriculares e o que se realiza na esfera da prática demonstra os limites dos avanços historiográficos no ensino de História dos anos iniciais. Sendo a necessária redução da distância entre o previsto e o praticado um dos desafios, não recente, posto à disciplina nessa fase de escolaridade.

4. CONSIDERAÇÕES

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental mostra-se desafiador no cenário colocado por essa pesquisa: avanços metodológicos e historiográficos no saber de referência; professoras não historiadoras; público infantil, com as especificidades do ser criança. Entre os achados desse estudo, destacam-se algumas mudanças e permanências que endossam os desafios colocados a essa fase de escolarização.

A totalidade das docentes que participaram da pesquisa indica a conclusão do curso superior, sendo que parcela significativa dessas profissionais realizaram cursos de pós-graduação. Evidencia-se, portanto, um dado positivo no que se refere a profissionalização da docente que atua nos anos iniciais: são, em sua maioria, pedagogas. Entretanto, não se pode relacionar o aumento da escolarização das profissionais a mudanças significativas na forma de pensar e ensinar a História nessa fase escolar, cuja herança dos Estudos Sociais ainda se mostra presente.

Uma das permanências que mais se evidencia é a manutenção de uma disciplina centrada nos processos de leitura e escrita. O livro didático e outros textos permanecem como os principais materiais didáticos utilizados em sala. Todavia, se o uso exclusivo do livro didático de História é motivo de críticas (BITTENCOURT, 2004, 2011), o desuso desse material pode ser considerado motivo de preocupação, visto que o livro didático exerce nos anos iniciais uma função intrínseca: a materialização do saber histórico acadêmico. Em muitos casos, o livro didático pode ser a referência mais atualizada entre a professora dos anos iniciais e o conhecimento histórico.

A ampliação de fontes históricas mostra-se ainda com tímida inserção no espaço da sala de aula, fator que, entre outros, demonstra a limitação dos avanços historiográficos no ensino da disciplina para crianças. Músicas, imagens, objetos, relatos orais e tantas outras fontes, passíveis de serem utilizadas como material didático e com potencial para aproximar-se do universo lúdico da faixa etária, são ainda secundários perante o trabalho com a leitura e a escrita. A necessária diversificação de fontes aparece como um desafio posto em grande parte das classes escolares.

Não se pode pensar nas relações de ensino sem fazer as necessárias considerações sobre as relações que se dão na sociedade, a tradicional oralidade da disciplina História, centrada no professor, concorre com uma diversidade de mídias e com avanços tecnológicos cada vez mais acelerados. Novamente, as considerações de Bittencourt (2004, p.14) mostram-se ainda atuais,

Se esse perfil diferenciado do público escolar tem apresentado desafios para educadores, no caso da História as questões se avolumaram à medida que a sociedade consumista tem se estruturado sob a égide do mundo tecnológico, responsável por ritmos de mudanças aceleradas, fazendo com que tudo rapidamente se transforme em passado, não um passado saudosista ou como memória individual ou coletiva mas, simplesmente, um passado ultrapassado. Trata-se de gerações que vivem o *presenteísmo* de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar em mercadoria.

Percebe-se, todavia, que essas crianças que vivem sob a égide do mundo tecnológico, não mais se surpreendem com tais avanços, nasceram em uma época na qual as inovações são esperadas e alcançam a categoria do normal e do corriqueiro na vida cotidiana, o *game* de última geração em breve tem que estar ultrapassado para dar espaço a outro com funções aprimoradas. Para essas crianças, parece possível dizer

que o surpreendente é o passado, com suas máquinas manuais e seu tempo lento. Os brinquedos e brincadeiras antigas, o dia a dia dos antepassados, as fotografias que utilizavam filmes e requeriam uma pose pomposa, as canções no disco de vinil, e tantas outras coisas resgatadas de um passado, não muito distante, tornam-se oportunidades de a História despertar a surpresa em tais crianças. Aos professores, um lembrete aparentemente simples: a História é múltipla, assim como as fontes históricas que nos permitem revisitar o passado.

REFERÊNCIAS

- [1] ABUD, Kátia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505>. Acesso em 15 de janeiro de 2014.
- [2] AZEVEDO, Patrícia Bastos. O Desafio do ensino de História nos anos iniciais: a questão do nacionalismo. *Atos de Pesquisa em Educação*. v. 5, n. 3, p. 338-355, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo5.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2014.
- [3] BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In.: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula, conceitos, práticas e propostas*. 5ª edição, São Paulo: Contexto, 2007.
- [4] BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- [5] BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- [6] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- [7] CODANI, Norma Luciano. *O ensino de história nos anos iniciais: orientações curriculares e concepções de professoras*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2000.
- [8] FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.
- [9] FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- [10] FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.
- [11] MONTEIRO, Ana Maria da Costa. *Ensino de História: Entre Saberes e Práticas*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- [12] SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [13] SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- [14] SILVA, Elvis Roberto Lima da. Materiais didáticos e as múltiplas linguagens no ensino de História dos anos iniciais. *Anais. Anpuh*, 2014. Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371147152_ARQUIVO_TEXTOANPUH2013materiaisdidaticoseasmultiplaslinguagensnoensinodeHistoriadosanosiniciais.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2014.
- [15] SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

Capítulo 4

Fragmentos da Diáspora Africana em duas narrativas fílmicas: Orfeu Negro (1959) e Little Senegal (2001)

Edmilson Luís Santos Gomes

Resumo: Em *Orfeu Negro* (Marcel Camus, 1959) e em *Little Senegal* (Rachid Bouchareb, 2001), a despeito das diferenças geográficas, temporais e dimensionais, o amor incansável e a busca por um retorno às origens marcam as narrativas de maneira crucial: o amor carnal, romântico e arrebatador de um homem por uma mulher e o amor pelas origens culturais e familiares. Esse sentimento ressoa na busca pela manutenção e manifestação de tradições rizomáticas, consideradas expressões genuínas, por uma ancestralidade linear através de um passado ocultado. Nesse trabalho busco investigar como ambos os filmes, em suas representações, dialogam com questões concernentes à crítica pós-colonial. As maneiras como expressões e situações fruto da diáspora africana são apresentadas nas narrativas fílmicas e a sua percepção a partir da lógica do estrangeiro que, ao se identificar pela diferença, também define semelhanças – e, por vezes, abismos – entre si mesmo e o outro.

Palavras Chave : Cinema. Diáspora Africana. Decolonialidade.

1. ORFEU NEGRO E O OLHAR ESTRANGEIRO

A felicidade do pobre parece
A grande ilusão do carnaval
A gente trabalha o ano inteiro
Por um momento de sonho
Pra fazer a fantasia
De rei, ou de pirata, ou da jardineira
E tudo se acabar na quarta-feira (JOBIM e MORAES, 1959).

Embalada por “A Felicidade”, música de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, a narrativa de *Orfeu Negro* preconiza dois grandes motes da história: o amor e o carnaval. A sequência de abertura contrasta a imagem das figuras de Orfeu e Eurídice, eternizadas no imaginário romântico, introduzindo os dois grandes protagonistas da trama na cena seguinte: um grupo de pessoas, todas negras, descendo o morro em cortejo num prenúncio do carnaval vindouro. A câmera enquadra três mulheres, que seguem em direção ao alto da favela caminhando por uma multidão em festejo – um grupo aparece tocando precursão em uma cuíca e em latas grandes, como as carregadas pelas próprias mulheres –, até se voltar com mais atenção para uma delas, a jovem Serafina (Léa Garcia), que também caminha até o alto do morro, em seu compasso cadenciado.

A figura de Serafina objetifica a clássica imagem do Brasil no exterior, sobretudo no hemisfério norte: moça jovem, de gestos livres e libidinosos, como nos filmes protagonizados por Carmen Miranda nos anos 1940. Chegando ao alto do morro, depois de passar por outro grupo de sambistas e dançarinos, Serafina é interrompida pelo apito de um navio e encontra dois meninos, um deles conduzindo uma pipa. A trajetória da pipa termina de descortinar a favela carioca e desvela recortes da paisagem cultural e natural exuberante da Baía de Guanabara avistada a partir do brinquedo, que atinge o plano mais amplo em seu voo. Essa sequência é inteiramente ambientada pelo batuque do samba, ritmo comumente associado ao morro e aos afro-brasileiros, porém já sobreposta na trilha sonora pelo ritmo da bossa-nova.

A pipa desce o morro e a câmera introduz a personagem Eurídice, que acaba de chegar ao Rio de Janeiro, na mesma Baía sob o morro, vinda de algum lugar do interior do Brasil. Assustada ao se deparar com um vendedor ambulante cego, Eurídice desembarca em meio a uma multidão de foliões e, ao longo do caminho, se atordoia com o alvoroço do porto e do centro da cidade às vésperas do carnaval, com seus diversos vendedores, e outra vez, uma legião de músicos e dançarinos. Ao chegar à parte mais oficializada da cidade, a heroína se depara com um bonde com destino ao Morro da Babilônia apinhado de passageiros, todos eles homens. O bonde é conduzido por Orfeu (Breno Mello), o herói da trama, que em seu primeiro encontro a convoca para subir no carro, o que soa como um convite para tomar parte dos acontecimentos, fazer parte da atmosfera de folia e, assim, adentrar em um novo e fantasioso mundo. O cortejo motorizado conduzido por Orfeu revela o lado moderno e monumental da cidade ocupada por foliões, num fluxo mais ordenado do que no morro.

No fim da linha do bonde, Orfeu e Eurídice desenvolvem um diálogo mais extenso, quando são surpreendidos pela noiva do rapaz, Mira (Lourdes de Oliveira), a anti-heroína, o arquétipo da mulher ciumenta e expansiva, que irrompe em seu exibicionismo e sensualidade latentes, num retrato inverso à doçura e ingenuidade de Eurídice. Mira e Orfeu seguem da estação para um cartório – não sem antes Orfeu dar alguns toques na bola de futebol com que um grupo de garotos brinca. Em seguida, na grandiosa escadaria de acesso à rua, Mira samba acompanhada de mais outro cortejo de foliões cheios de malemolência, assistidos por uma entusiasmada plateia de homens e mulheres brancos. Na casa de penhores em que Orfeu vai buscar o seu violão, a caminho da joalheria em que ele e Mira comprarão o seu anel de noivado, o público na fila escuta atento em seus rádios portáteis a transmissão de um jogo de futebol, provavelmente da Copa do Mundo de 1958, num dos únicos momentos em que a batucada onipresente é interrompida.

Adaptado da peça original *Orfeu da Conceição* (1956), de Vinícius de Moraes, *Orfeu Negro* foi dirigido pelo francês Marcel Camus e se tornou um grande catalisador do cinema e da cultura brasileira, transmitindo uma imagem ideal de Brasil atualizada, diferente daquela disseminada pelos filmes hollywoodianos estrelados por Carmen Miranda e Zé Carioca na década anterior, ao focar a paisagem cultural carioca e brasileira, vista a partir da favela, do cotidiano da população negra e do samba feito no morro. Contudo, criando uma atmosfera exótica em torno do cotidiano da população pobre e marginalizada, numa narrativa carregada de excessos visuais, *Orphée Noir* foi consagrado internacionalmente pelo público e pela crítica, recebendo a Palma de Ouro no Festival de Cannes, o Globo de Ouro e o Oscar por Melhor Filme Estrangeiro, sendo o primeiro filme de língua portuguesa a alcançar este reconhecimento.

Apesar de considerado por autores como Fléchet (2009) um documento essencial para a história cultural brasileira e tido como precursor do Cinema Novo pela crítica europeia, *Orfeu Negro* é diametralmente inverso a esse movimento cinematográfico devido à aparência fantástica e imaginária, tendo se convertido num símbolo de tudo que o novo cinema brasileiro deveria evitar, estética e ideologicamente (AMÂNCIO, 2011; SILVEIRA, 1966 apud DIAS, 2011 e FLÉCHET, 2009), sendo bem-sucedido, de acordo com Anaïs Fléchet, por três razões:

(...) as imagens coloridas do Rio de Janeiro e da Baía de Guanabara, filmada a partir do morro de Babilônia na zona sul da cidade; o elenco inteiramente negro, no qual se destacam o ex-jogador de futebol Breno Mello, a atriz norte americana Marpessa Dawn e a jovem Lourdes de Oliveira; e a trilha sonora, incluindo músicas de Luiz Bonfá e Tom Jobim, baterias de escola de samba e pontos de macumba. (FLECHÉT, 2009, p.45)

Elemento marcante do filme, a trilha sonora composta por músicas de Vinícius de Moraes, Tom Jobim e Luiz Bonfá e dirigida por Jobim se tornou o primeiro grande expoente da bossa-nova a nível internacional, divulgando o novo gênero na Europa e marcando o início da parceria entre Jobim e Moraes. O samba veiculado pelo filme instigou a curiosidade estrangeira sobre a musicalidade afro-brasileira, sendo objeto de uma difusão sem precedentes dos ritmos brasileiros de matriz africana, mundo afora. As batucadas foram gravadas por baterias de algumas das mais destacadas escolas de samba do carnaval carioca (Mangueira, Portela e Salgueiro), sendo um dos mais antigos registros sonoros das escolas de samba⁴. Seus músicos – indicados pelos sambistas Cartola (que além de ator, trabalhou como roteirista na produção) e Djalma Costa – ainda foram usados por Camus para compor a fictícia Unidos da Babilônia, escola dirigida por Orfeu. Para Fléchet (2009), a trilha de *Orfeu Negro* exhibe a diversidade musical brasileira ao reunir bossas novas românticas, músicas de carnaval e música afro-brasileira tradicional, conformando um riquíssimo “contrato audiovisual” (CHION, 2011), numa eficaz associação entre som e imagens, a ponto de quase se estabelecer para o resto do mundo como o representante de um *ethos* nacional (XAVIER, 2003 apud DIAS, 2011).

A construção audiovisual de *Orfeu Negro* ressalta a evidência de um território pacificado pelo Carnaval, em que todos os habitantes convivem de maneira harmoniosa em permanente estado de festa – com exceção da cena em que foliões são recolhidos pela guarda/polícia, único momento de ruptura desse concerto. A música, a alegria, a animação e a folia não têm fim; os problemas, a não ser a morte da mulher amada, inexistem. A favela não é o espaço de mazela e exclusão social, tão sintomático da irresponsabilidade das classes políticas, mas, sim, um epítome do festejo. O morro se resume a um Olimpo do Carnaval: lá se concentram as grandes divindades, mensageiros e arquitetos desse “eterno” festival.

A obra se aproxima da ideia de uma “democracia racial”, conforme a cunhada nos anos 1930 pelo sociólogo Gilberto Freyre (1933) – seu grande expoente, *Casa Grande e Senzala* havia sido publicado em francês 1952 (FLÉCHET, 2009). Apesar disso, ao trazer representatividade à população negra brasileira⁵, o filme foi rejeitado pela diplomacia brasileira quando do seu lançamento, terminando por ser incluído na seleção francesa, ainda que inteiramente falado em português. A situação foi comentada por Vinícius de Moraes:

Os capitalistas achavam que a gente fazia filme sobre os assuntos errados, que não tinha nada que mostrar favela, que devia fazer um filme bonitinho, [sobre] o Copacabana Palace e os ambientes bonitos daqui... Inclusive, as coisas precisam ser ditas porque as pessoas precisam saber delas mais tarde, o então embaixador em Paris, Embaixador Alves de Sousa, lutou fortemente contra o filme ser mandado para o Festival de Cannes porque era um filme sobre negros (MORAES, apud FLÉCHET, 2009, p. 48).

O filme traz uma posteridade da representação⁶ de Brasil já conhecida do imaginário internacional, mas a

⁴ De acordo com Sandroni (2008): “São posteriores em quinze anos às gravações da Mangueira feitas por Stokowsky a bordo do navio “Uruguai”, e às gravações feitas por Orson Welles nas ruas do carnaval carioca. Representam um elo precioso para a compreensão do desenvolvimento dessa forma musical, incluindo três das mais célebres escolas e um foco específico no som da bateria, características que lhes dão vantagem em relação aos registros feitos até então” (Sandroni, 2008 apud FLECHÉT, 2009).

⁵ A exemplo da peça adaptada, *Orfeu Negro* é o primeiro filme brasileiro com um elenco totalmente negro.

⁶ O sentido do termo “representação” que aqui adoto, é aquele postulado por Roger Chartier, especialmente em *A História Cultural: entre práticas e representações*. A noção de ferramenta de conhecimento mediado, que visibiliza um objeto ausente por meio de uma imagem que é capaz de substituí-lo em memória e figurá-lo tal como ele é na realidade. O qual, se confundido pela imaginação humana, pode ser deturpada e fabricar respeito e submissão, causando um constrangimento interno; aplicação que se faz necessária em contextos onde o recurso a violência direta

contrapelo impulsiona uma nova perspectiva sobre o país por parte dos estrangeiros, sobretudo dos artistas. Uma ótica fundada sobre a alteridade, por uma análise e dimensionamento do “outro”, através de um contato próximo e real com a cultura e os hábitos estrangeiros, o que possibilitou uma intimidade para com as suas práticas, como a segunda versão de Orfeu Negro dirigida por Cacá Diegues em 1999, mais fiel à realidade socioeconômica e étnica do Rio de Janeiro, porém ainda assim estereotipada (SANTOS, 2000).

2. *LITTLE SENEGAL: A BUSCA INCESSANTE PELO(A) ANCESTRAL/IDADE*

“O seu passado começa aqui.” A frase dita diante da “Porta do Não Retorno” por um homem senegalês a um grupo de turistas norte-americanas prenuncia o enredo central de *Little Senegal*. A primeira cena do filme é uma tomada do mar, a partir da mesma Porta, de onde, nas palavras do protagonista: “Uma vez tendo passado por essa porta, eles [os negros escravizados] nunca mais viam a África outra vez”. Um barco cruza o mar, dessa vez não partindo, mas chegando à ilha. A porta mencionada faz parte da Maison des Esclaves⁷, na Ilha de Goreé⁸, onde Alloune (Sotigui Kouyaté) trabalha como guia. Alloune descobre que parte de seus antepassados foi vendida como escravizados e traficados para os Estados Unidos em 1805 e começa uma tentativa de reconstituição da sua genealogia e do paradeiro da parte sequestrada de sua família.

Numa viagem inversa ao dos visitantes norte-americanos da Maison, seguindo os passos de seus antepassados, Alloune, um indivíduo livre desde sempre e que nunca havia precisado conviver com o fardo trazido pela escravidão, viaja aos Estados Unidos em busca de dados e registros mais precisos sobre a venda e compra dos seus antepassados escravizados para se reconectar e reconciliar com essa parte perdida do seu próprio passado. Conectadas pelo mesmo Oceano, passamos da Ilha de Goreé a Sullivan’s Island, ponto de chegada de navios negreiros, onde a câmera enquadra em primeiro plano a placa de homenagem a essa peça fundamental da história dos EUA, enquanto Alloune caminha ao fundo, em direção a ela. Durante a pesquisa em uma biblioteca, o protagonista descobre a *plantation* em que seus antepassados foram mantidos como cativos e vai até ela.

De lá, no encalço de uma pista dos descendentes de seus ancestrais, Alloune parte para Nova York, onde seu sobrinho Hassam (Karim Traoré) trabalha como mecânico. Ele vive no Harlem, na Little Senegal, uma área assim chamada por concentrar uma grande população de origem senegalesa e de outras nacionalidades africanas. Hassam mora em condições precárias em um pequeno apartamento, onde divide o espaço com sua companheira Biram (Adja Diarra) e um amigo norte-africano, Karim (Roschdy Zem), ambos vivendo ilegalmente nos EUA. Quando chega ao apartamento de Hassan, Alloune interrompe um momento de fria intimidade entre Karim e sua “noiva” Amaralis (Adetoro Makinde) – que mantêm uma relação de fachada, na intenção de conseguir o visto permanente. Logo antes, durante um diálogo elucidativo, Karim a indaga: “O que você sabe sobre a África?”; e ela retruca: “Eu não preciso da África! Você, da América, sim!”, em uma clara evidência de um sentimento de superioridade dos afro-estadunidenses com relação aos africanos.

Seguindo a pista que aponta para a Nova York, Alloune descobre o túmulo da família Robbinson, sobrenome com o qual seus antepassados foram rebatizados a partir de seus senhores. Essa pista o leva a Ida (Sharon Hope), uma senhora dona de um quiosque de rua, que ele tem certeza de se tratar da descendente viva da sua linhagem ocultada. Alloune decide se aproximar dela e aceita um emprego como segurança em sua loja. A partir desse momento, os dois iniciam uma ligação que ultrapassa a simples relação dono/empregado e se transforma em uma relação de companheirismo – especialmente depois que o protagonista ajuda a mulher a trazer de volta para casa a sua neta, grávida e rebelde, Eileen – e, logo, amor.

O filme foi dirigido pelo francês de origem argelina Rachid Bouchareb, que recorrentemente explora tensões diaspóricas e migratórias em seus trabalhos. Bouchareb é inserido numa geração de cineastas franceses de ascendência africana, sobretudo com origens no Magreb, responsáveis pelo advento de um novo gênero, o cinema *beur*, que evidencia questões problemáticas no cotidiano dos emigrados, muitos dos quais vivem em subúrbios residenciais nas periferias urbanas da França, os denominados *banlieues*. *Little Senegal* é fruto e o representante de uma conjuntura transnacional para a construção de narrativas cinematográficas (LETORT, 2014, P. 139).

não é possível. E cujos jogos de força e disputas em que e pelos quais estão envolvidos, refletem e influenciam a hierarquização e a ordenação da estrutura social (CHARTIER, 2002, pp. 20, 22, 23). Sobre o conceito, ver : CHARTIER, Roger. *A História Cultural : entre práticas e representações*. 2ª ed. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Alges : DIFEL, 2002.

⁷ O sobrado no qual os escravizados permaneciam até a data da travessia sem volta se transformou na Casa dos Escravos, um museu que guarda a memória dessa última parada em solo africano antes de se cruzar o Atlântico.

⁸ Ilha no litoral do Senegal que durante os séculos XV e XIX serviu como um grande entreposto europeu para o tráfico transatlântico de negros escravizados.

Little Senegal foi o candidato da Argélia à categoria de Melhor Filme Estrangeiro no Oscar de 2001, terminando por não ser aceito à indicação. Apesar disso e de ter sido exibido no circuito internacional de festivais, sendo apresentando, por exemplo, no Festival de Cinema de Berlim, o filme foi lançado em inglês apenas em 2011.

3. SAMBA, TRAUMA E O ABISMO DA DIÁSPORA AFRICANA

A transferência e, ao mesmo tempo, a descontinuidade cultural marcam a experiência da diáspora africana. Tanto em *Orfeu Negro* como em *Little Senegal* é possível vislumbrar suas consequências. No primeiro ela emerge através de uma ideia de posteridade a partir da reinvenção; no segundo, é vista a partir de suas rupturas e fricções, apesar das raízes étnicas compartilhadas entre africanos e negros norte-americanos. Essas situações desencadeadas pela travessia forçada de milhões de pessoas para a América, segundo W.E.B. Du Bois, é “o mais grandioso drama dos últimos mil anos da história da humanidade” (REDIKER, 2011, p. 19). Entre a travessia e o destino, muitas dessas pessoas morriam – estima-se que um total de 5 milhões – e aquelas que sobreviviam (aproximadamente 10,8 milhões) eram lançadas: “nas entranhas sangrentas de um sistema de *plantation* assassino, ao qual esses cativos resistiam de todas as formas imagináveis” (REDIKER, 2012, p. 13). Tal circunstância brutal causou a morte psicológica de muitos indivíduos, mas não foi capaz de impingir uma situação de completo epistemicídio, na medida em que simultaneamente proporcionou, mesmo que de forma imperativa, a invenção de diversos novos mundos gestados nos porões dos navios negreiros. Um outro drama que segundo Rediker (2012):

(...) nascia do conflito e da cooperação entre os próprios cativos, como pessoas de classe, etnias e gêneros diferentes, jogadas juntas indiscriminadamente no horror do convés inferior do navio negreiro. (...) Eles inventavam formas de trocar informações valiosas sobre todos os aspectos de sua condição, o lugar para onde estavam sendo levados e o que os esperava. Ao brutal encarceramento, ao terror e à possibilidade da morte prematura foram capazes de opor uma reação criativa e de afirmação de seu destino vital: inventaram novas linguagens, novas práticas culturais, novos vínculos, e o esboço de uma comunidade entre os que partilhavam o mesmo destino a bordo. (REDIKER, 2011, p.16)

O protagonista de *Orfeu Negro* é, ele próprio, um sambista. A exemplo daqueles envolvidos na fundação de muitas agremiações carnavalescas, não se dedica exclusivamente ao samba, mas também trabalha como condutor de bondes no asfalto. O samba, enquanto ritmo musical, é originado desse tipo de reação, de uma resistência baseada na poesia e corporeidade (MBEMBE, 2001), o que foi evidenciado sem maior surpresa por Édouard Glissant (1989, 2001): “[...] para nós a música, o gesto e a dança são formas de comunicação, com a mesma importância que o dom do discurso. Foi assim que inicialmente conseguimos emergir da *plantation*: a forma estética em nossas culturas deve ser moldada a partir dessas estruturas orais” (2001, p. 162 apud GLISANT, 1989, p. 248).

O samba é, então, um meio de produção intelectual e de se situar no mundo que expressa amores e dores, reunindo em torno de si individualidades ignoradas no cotidiano de uma sociedade que se pretende embranquecer. Na qual é constante uma recusa por reconhecer a própria ancestralidade, pois esta relembra um ato que provoca uma sensação de “vergonha” (MBEMBE, 2001) e, portanto, intenta subjugar ou reprimir o corpo e as expressões dele advindas. Gilroy (2001) afirma:

Os diálogos intensos e muitas vezes amargos que acionam o movimento das artes negras oferecem um pequeno lembrete de que há um momento democrático, comunitário, sacralizado no uso de antífonas que simboliza e antecipa (mas não garante) relações sociais novas, de não-dominância. As fronteiras entre o eu e o outro são borradas, e formas especiais de prazer são criadas em decorrência dos encontros e das conversas que são estabelecidos entre um eu racial fraturado, incompleto e inacabado e os outros. (GILROY, 2001, p. 168)

Essas fronteiras indefinidas aparecem na narrativa de *Orfeu Negro* sob o signo do Carnaval, especialmente nas cenas do desfile da “Unidos de Babilônia” que antecedem o clímax da história, a perseguição e a morte de Eurídice e durante o ensaio da escola no morro, mas que também se fazem presentes por todo o filme em sua atmosfera de véspera de festa generalizada, manifestação que para o seu diretor Marcel Camus significava um acontecimento extraordinário e único da cultura popular brasileira, em que dimensões individuais e coletivas se entremeiam:

Um fato que nunca se salientará bastante é que no Carnaval os negros dançam sozinhos. Dançam por dançar. Para essa gente, com frequência muito pobre, o Carnaval é como que loucura, ao mesmo tempo coletiva e solitária. Eles preparam o Carnaval o ano inteiro, endividando-se, fazendo prodígios de engenhosidade para serem os mais bem apresentáveis durante a festa. Nos dias de Carnaval os negros são tomados por reis (CAMUS, 1959, p.2: Roteiro do filme "Orfeu Negro" apud DIAS, 2011, p.59)

Essa perspectiva é endossada por Mbembe (2001) ao relacionar a música produzida pelos afro-americanos a uma representação e tradução de si mesmos e do mundo em "As formas africanas de auto-inscrição":

Tal como os judeus no mundo europeu, eles têm que "narrar a si mesmos" e "narrar o mundo", e lidar com este mundo a partir de uma posição na qual suas vidas, seu trabalho e seu modo de falar (langage) são parcamente legíveis, pois estão envolvidos em embalagens fantasmagóricas. Eles têm que inventar uma arte de existir em meio à espoliação, mesmo que agora seja quase impossível invocar o passado e lançar sobre ele algum encantamento, exceto talvez nos termos sincopados de um corpo que constantemente é transformado de ser em aparência, de canção em música (Gilroy, 1993; Hall, 1992 apud MBEMBE, 2001, pp.189,190)

A recusa por uma miséria da própria existência mencionada por Mbembe também se dá na representação do Carnaval promovida em *Orfeu Negro*. A altivez, malemolência, engenhosidade e capacidade inventiva dos negros é supervalorizada e evidenciada, mas as mazelas das condições de vida nas favelas, verdadeiros bolsões de pobreza urbanos desde fins do século XIX, não são em momento algum, colocadas em questão. Ao contrário, os barracos em que vivem os personagens aparecem quase como um elemento fetichizado em meio à paisagem natural carioca, mostrados de certa maneira arcadiana e etnográfica.

O olhar etnografado é exultado na sequência em que Orfeu vai a um terreiro de "macumba", buscando se reencontrar com Eurídice, ainda que num plano espiritual. O terreiro remonta às originais casas de candomblé e umbanda, porém numa abordagem indistinta entre as práticas dos diversos cultos brasileiros de matriz africana, criando e reforçando uma generalização já existente sobre tais religiões animistas, traduzidas na equivocada ideia que as resume sob o termo "macumba". Sobre isso, Sandroni pontua que:

As cenas de macumba de Orfeu podem parecer inautênticas se a referência for o candomblé ketu ou o xangô pernambucano de tipo mais tradicional. Todavia, pode ser uma apresentação fiel da macumba carioca, modalidade religiosa mais "sincrética" e menos "africana" que o candomblé da Bahia (SANDRONI, 2008 apud FLÉCHET, 2009, p. 55).

Marcel Camus utiliza o terreiro como um recurso narrativo para representar a descida de Orfeu ao inferno. Uma comparação altamente passível a ser interpretada como pejorativa, mas que substitui a referência a tal momento no enredo da peça *Orfeu da Conceição*, em que a passagem é reimaginada na forma da ida de Orfeu a um clube carnavalesco⁹. O diretor permite, assim, a inserção, mesmo com incorreções, das religiões afro-brasileiras no filme. Ainda na concepção de Anaís Fléchet, os pontos de macumba utilizados como som ambiental da cena ganham um elevado valor documental: "Na medida em que são registros verídicos da musicalidade dos rituais associados aos cultos afro-brasileiros, se tornam documentos etnológicos de primeira importância" (FLÉCHET, 2009, p. 55).

Tal retrato é um elemento sintomático do contexto de produção do filme, pois nessa época as tradições rítmicas latino-americanas, dentre elas a brasileira, exerciam fascínio sobre a França, seguida de uma tentativa de apropriação da sonoridade pela indústria fonográfica francesa. Além disso, a intelectualidade do país buscava uma aproximação com o sul dos trópicos, sendo atraídos pelos rituais das religiões afro-brasileiras e suas referências "pré-modernas" – conceito usado por Gilroy (2001) ao dissertar sobre as expressões artísticas dos escravizados. Essa relação de encantamento foi assim refletida por Henriot (1947):

Os rituais afro-brasileiros fascinavam uma parte intelectualizada do público francês na linha do primitivismo dos anos 1920. O "sangue negro", como era chamado, tinha então um papel muito importante no discurso sobre o Brasil, já que a presença africana era frequentemente ligada ao tema da magia (HENRIOT, 1947, p. 144 apud FLÉCHET, 2009, p. 58).

⁹ Na peça de Vinícius de Moraes, o inferno é metaforizado no clube carnavalesco "Os Maiorais do Inferno".

O filme é uma representação fruto de um pensamento dos tempos do pós-guerra, momento em que a cultura brasileira foi difundida na França como nunca (FLÉCHET, 2009). Tendência estimulada, no campo da intelectualidade pela publicação de ensaios sobre o Brasil por autores franceses, como *Tristes Trópicos*, de Claude Levi-Strauss, em 1955 e *Brasil, Terra de Contrastes*, de Roger Bastide. No campo da literatura, houve a publicação de alguns dos romances de Jorge Amado – autor afamado por supostamente valorizar e divulgar as culturas de matrizes africanas da Bahia, que em seus livros descreve rituais das religiões afro-brasileiras e personagens negros e mestiços de maneira estereotipada e fetichizada (NASCIMENTO, 2020)¹⁰ – em francês, que ganharam uma boa repercussão dentre a crítica (FLÉCHET, 2009). Especificamente em relação ao sucesso da música brasileira em terras francesas, Fléchet disserta:

A música popular brasileira teve um sucesso ainda maior na França do pós-Guerra. Aproveitando-se da moda das danças latinas, iniciada com o tango e a rumba, o samba e o baião foram adotados pelos músicos franceses e adaptados ao público nacional. La samba brésilienne, com letras em francês e ritmo de habanera, virou uma verdadeira moda popular a partir de 1947, contando-se mais de 500 partituras e 2400 discos de samba francês nas coleções da Fonoteca nacional francesa (para o período 1945-60). (Fléchet, 2014, pp. 56,57)

Orfeu Negro seria o ápice desse imaginário francês sobre o nosso país, dizendo muito mais da França da década de 1950 que sobre o próprio Brasil, deixando de fora em seu retrato idealizado e superficial toda a articulação, as disputas e a política que envolvem a produção do Carnaval, principalmente na cidade/cenário do filme, o Rio de Janeiro.

Entretanto, em várias passagens o filme representa um movimento, abstrato e matricizado, essencial para a chegada e a sobrevivência dos negros na América: a dança. Uma vez que essa era “o exercício dos negros” (REDIKER, 2011), desdobrou-se em diversas formas de ressignificação cultural, coletivismo e emancipação, numa conjuntura em que:

(...) a arte, particularmente na forma da música e da dança, era oferecida aos escravos como um substituto para as liberdades políticas formais que lhes eram negadas no regime da plantation (...). Em oposição a suposição do Iluminismo de uma separação fundamental entre arte e vida, essas formas expressivas reiteram a continuidade entre arte e vida. Elas celebram o enraizamento do estético em outras dimensões da vida social. A estética particular que a continuidade da cultura expressiva preserva não deriva da avaliação imparcial e racional do objeto artístico, mas de uma contemplação inevitavelmente subjetiva das funções miméticas da apresentação artística nos processos de lutas rumo emancipação, cidadania e, por fim, autonomia. (GILROY, 2001, pp. 128, 129)

O navio negreiro, entretanto, também proporcionou o conceito de “raça”, que demarca profundamente a experiência do sujeito de pele escura e que condiciona a noção moderna de humanidade. Podemos perceber em *Little Senegal* os problemáticos e violentos reflexos desse conceito emergido da ruptura que a “travessia do meio” significou para os povos de origens africanas. O abismo imposto a uma família é impossível de se remediar completamente, na medida em que os dois lados formados a partir desse abismo se inscrevem em experiências bastante distintas. Uma conjuntura em que de um lado, na América, o “nome do pai” é retirado do indivíduo no momento da sua assimilação ao sistema exploratório, seja ele o de *plantation* na sua definição literal, como no caso dos Estados Unidos, ou o da mineração ou dos engenhos de açúcar, no Brasil.

¹⁰ Em uma passagem de “Jubiabá”, Amado descreve a performance de uma dança ritual de maneira sexualizada e quase circense: “Ela rebola as ancas...Desapareceu toda, só tem ancas. As suas nádegas encham o crico, do teto até a arena. Rosenda Roseda dança. Dança mística de macumba, sensual como dança da floresta virgem. [...] A dança é rápida demais, é religiosa demais e eles são dominados pela dança. Não os brancos, que continuam nas coxas, nas nádegas, no sexo de Rosenda Roseda. Mas os negros sim...dança religiosa dos negros, macumba, deuses da caça e da bexiga, a saia voando, os seios saltando...” (AMADO, apud NASCIMENTO, 2016, p. 146). Assim como o autor descreve o personagem negro que protagoniza a obra, Antônio Balduino, nestes termos: “Era puro como um animal e tinha por única lei os instintos. [...] Era forte e alto como uma árvore, livre como animal, e possuía a gargalhada mais clara da cidade.” (Idem, p. 146). Ver mais em: NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectivas, 2016. Ver também: TURNER, Doris J. *Symbols in Two Afro-Brazilian Literary Works*.

Esse sistema exploratório, nas palavras de Paul Gilroy,

(...) era mais do que apenas um sistema de mão de obra e um modo distinto de dominação racial. Quer ela concentrasse a essência interna do capitalismo ou fosse um elemento residual essencialmente pré-capitalista em uma relação subordinada ao capitalismo propriamente dito, ela fornecia as fundações para uma rede distinta de relações econômicas, sociais e políticas. Acima de tudo, seu falecimento escancarou as questões mais fundamentais da economia, da sociedade e do governo, e tem ocupado um lugar central nas lembranças históricas do Atlântico negro (GILROY, 2001, pp. 124, 125)

A emergência presente na relação de esquecimento do nome e da memória a ele associada – mesmo a anterior ao cativo – se torna irreconhecível após séculos de opressão e omissão bem como a sua filiação a povos africanos se torna imperceptível, a não ser por um registro aparente, a cor da pele. A filiação é construída e reiterada mais pelo olhar e interpretação do Outro do que por uma autoconsciência. Essa relação é endossada por Letort no âmbito da narrativa fílmica:

*À medida que a investigação de Alloune progride e o leva para o norte, o filme deixa um entendimento essencialista da diáspora em direção ao reconhecimento da sua homogeneidade e diversidade. Através do retrato das dificuldades encontradas pelo sujeito pós-colonial em *Little Senegal*, Bouchareb chama atenção para uma diáspora fraturada e interroga o mito Afrocêntrico. (LETORT, 2014, p. 143; tradução minha)*

Assim, percebemos em *Little Senegal* a formação de um paradoxo baseado na ambiguidade e a busca versus uma negação da ancestralidade. Também é observável uma busca pelo retorno às próprias raízes africanas através de um mergulho na história do seu transplante forçado para América versus o assentamento recente e “espontâneo” de indivíduos africanos nos Estados Unidos:

Bouchareb usa a narrativa para revelar/desdobrar a ligação entre duas gerações que se estranham entre si, apesar das suas raízes em comum, evocando duas ondas de formação da diáspora Africana: a geração de Africanos que foram forçadamente removidos do continente e os seus descendentes corporificando uma experiência distinta da “Nova ou contemporânea Diáspora Africana de frequentemente disseminadas, ilusoriamente Pan-Africanas comunidades de diversos grupos étnicos com experiências econômicas, socioculturais e históricas diferentes.” (LETORT, 2014, p. 147; tradução minha)

Em *Little Senegal* a ruptura afro-diaspórica e a desumanização provocada pela escravização são mencionadas em alguns momentos particulares ao longo da história. A primeira é metaforicamente reconstituída quando Eileen, neta da descendente dos antepassados de Alloune, Ida, se recusa a segurar a própria filha recém-nascida no hospital e abandona a criança para voltar a seguir a gangue de seu namorado, a qual ela prefere à própria família.

Por sua vez, a desumanidade da condição de escravizado é retomada pelas imagens que Alloune mostra à Ida ao hospital, para a consternação dela. Nesse momento, tais imagens ganham um significado inverso, na medida em que agora são alvo da sensibilidade e da autoidentificação de Ida a uma memória coletiva, objetos motores de uma reapropriação de uma parte ocultada de seu próprio passado:

As fotografias provêm um momento epifânico no filme: Alloune e Ida se tornam mais próximos ao reconhecer que as imagens abrem uma janela para um passado perdido, que eles ainda podem recuperar/acessar ao dotar as fotografias de identidades, assim subvertendo o sentido do arquivo e subvertendo a intenção original do fotógrafo. (LETORT, 2014, p. 148)

Operação anteriormente evidenciada durante a pesquisa de Alloune em arquivos relacionados à escravatura, quando anúncios ilustrados de jornais sobre a venda de escravos datadas do começo do século XIX são incluídos como elementos da busca pessoal do personagem pela reconstituição de sua própria linhagem, brutalmente apagada pela lógica de que os mesmos artigos são porta-vozes. A partir da intervenção de Alloune, impressionado pelo fato de não encontrar nenhum nome africano dentre os registros, os sujeitos objetificados pela escravatura ganham nomes e, portanto, identidade.

As condições de vida degradantes, impostas por e enquanto consequências do escravismo, também são visualmente representadas nos dois lados do Atlântico. A casa em que Hassan vive no Harlem se encontra em condições precárias, nos fazendo lembrar dos porões e celas da Maison des Esclaves, em um movimento de conexão, “enfatizando que as desoladoras condições do passado perduram no presente” (LETORT, 2014, p. 145; tradução minha).

Dessa forma, *Little Senegal* ressalta as condições de desigualdade e repressão social –consequências socioeconômicas desencadeadas pelo fim do sistema *plantation* – vividos pela população do Harlem, sobretudo a de imigrados, composta principalmente por negros. O bairro é mostrado sob uma perspectiva realista de seu cotidiano: um ambiente caótico, pontuado por diversas tensões e conflitos, o primeiro e principal deles sendo as diferenças entre africanos e afro-americanos. A região se torna palco de uma dura e insensível realidade: “*Little Senegal* não mais representa a ‘mecca para os Africanos’ de Marcus Garvey, evitando os lugares mais simbólicos do bairro para ao invés focar em pontos de comércio mal aparentados, incluindo a garagem e o ponto de taxi que Hassan trabalha” (LETORT, 2014, p. 145).

O Oceano Atlântico é mais um lugar particularmente reinterpretado por Rachid Bouchareb. Aqui ele se converte em uma imagem de renascimento e de uma origem em comum, não como mera referência estética ou parte integrante de um quadro panorâmico ou como elemento característico da exuberância de uma dada paisagem. É utilizado como um fio condutor da narrativa, enquanto ponto de partida das situações desenroladas ao longo do filme, e da própria história da diáspora e das dinâmicas pós-coloniais. Mais uma vez, situado sob olhar de Alloune ao fim do filme, em algum lugar no ínterim entre a partida e o retorno.

4. CONCLUSÃO

Tanto em *Orfeu Negro* como em *Little Senegal* podemos observar a posteridade de contextos socioculturais gerados pela diáspora africana. As expressões e situações romantizadas pelas narrativas dos respectivos filmes subjazem o cotidiano das populações negras nas Américas do Sul e do Norte. Assim, também observamos a monumental e irreparável ruptura que perdura nas dinâmicas sociais de alteridade e autoidentificação a ponto de originar identidades fraturadas, inconscientes ou reticentes sobre o passado que engendrou a sociedade na qual se estabelecem. Este passado fundou a coletividade, moldou as individualidades e, por outro lado, suscitou novas relações e visões de mundo, expressas através da arte, da religião e dos hábitos cotidianos. Gerou culturas que, mesmo fraturadas, inventaram novas formas de pensar e manifestar seus conhecimentos e sentimentos no mundo concreto.

A humanidade retirada no momento da submissão do corpo negro à condição de escravidão renasce a partir da transmissão e prática dos saberes ancestrais, pré-modernos, bem como da sua ressignificação e reinvenção num processo de reassentamento de um modo de viver e sua episteme, as quais facilmente poderiam sucumbir e se autorreprimir diante da opressão do Outro, o branco civilizador, detentor e definidor dos instrumentos políticos e econômicos oficiais.

Tais realidades se dão na esteira de uma lógica pós-colonial e, por sua natureza rizomática, seus caracteres estrutural e estruturante, são alvo de acirrados debates contemporâneos. Essa lógica é delineada por Mbembe:

(...) pós-colonial identifica especificamente uma dada trajetória histórica – aquela das sociedades recentemente emergentes das experiências da colonização e da violência que a relação colonial envolve. Seguramente, o pós-colonial é caoticamente pluralista; todavia ele tem uma incoerência interna. É um sistema específico de signos, em que o poder é espelhado e imaginado auto-refletidamente. O pós-colonial é caracterizado por uma tendência de excesso e falta de produção, bem como distintivas formas de identidades que são multiplicadas, transformadas e colocadas em circulação. Mas o pós-colonial também é feito de uma série de instituições oficiais e uma maquinaria política que, uma vez em funcionamento, constitui um regime de violência. Neste sentido, o pós-colonial é particularmente revelador, e um tanto dramático, palco em que são representados os mais extensos problemas de sujeição. E seu corolário, disciplina. (MBEMBE, 2001, p.102)

A pluralização, reimaginação e circulação de identidades são presentes em ambos os filmes: na cultura de matriz africana expressa em meio ao eterno festejo carnavalesco de *Orfeu Negro*, mesmo imbuído e entoado por uma das maiores manifestações filiadas nacionalmente, o samba; e nos choques culturais que se desenvolvem em *Little Senegal* a partir da tensão instaurada pelo contato entre identidades diversas, as quais representam e reproduzem diferentes sistemas culturais.

O contexto de violência em que se desenrolam os filmes também são sensíveis. A violência latente em *Orfeu Negro* é materializada na presença de um de seus principais cenários, a favela, ambiente que na sua própria constituição é fruto de um violento processo excludente das camadas negras e mais pobres da sociedade. Por sua vez, em *Little Senegal* a violência não ocorre somente na esfera palpável, física (violência da escravização, policial e das gangues), mas também no plano psicológico (a opressão sobre o indivíduo feminino, o choque da redescoberta de um passado, a violência simbólica da ideologia cultural norte-americana de superioridade e sucesso a qualquer custo). A própria existência de *Little Senegal*, área guetificada, é resultado do mesmo tipo de exclusão social que gera os contextos de favelização a que se destina um contingente de pessoas que não consegue se enquadrar no já desigual e violento concerto racial estadunidense.

Conjunturas que em seu problemático e trágico presente e passado originam múltiplas questões e instigam uma numerosa gama de discussões na área dos estudos pós-coloniais fundamentais para que se dê uma consciência em relação às devidas reparações e que sua necessidade seja plenamente admitida para que o imaginário que impulsionou o macrocosmo que produziu e reificou a desumanização e o preconceito sobre o corpo negro seja reconhecido e repensado, porquanto seus alicerces sejam situados e interrogados.

REFERÊNCIAS

- [1]. CHARTIER, Roger. *A História Cultural : entre práticas e representações*. 2ª ed. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Alges : DIFEL, 2002.
- [2]. CHION, Marcel. *A audiovisualização: som e imagem no cinema*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.
- [3]. DIAS, Fabiana Quintana. *Orfeu: do mito a realidade brasileira. Uma análise da trilha sonora dos filmes "Orfeu Negro" (1959) e "Orfeu" (1999) baseados na peça "Orfeu da Conceição", de Vinícius de Moraes*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP: 2011. Disponível em : http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/333162/1/Dias_FabianaQuintana_D.pdf
- [4]. FLÉCHET, Anais. *Um mito exótico? A recepção crítica de Orfeu Negro de Marcel Camus*. in Revista Significação, nº32, 2009. Disponível em : <http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/68091>.
- [5]. FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. São Paulo, SP: Global, 2003
- [6]. GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos; São Paulo: Ed. 34, 2001.
- [7]. LETORT, Delphine. *Close-Up: Postcolonial Filmmaking in French speaking Countries : Rethinking the Diaspora through the Legacy of Slavery in Rachid Bouchareb's Little Senegal*. in Black Camera: An International Film Journal 6, No. 1, 2011, p. 139-153.
- [8]. MBEMBE, Achille. *As formas Africanas de Auto-Inscrição*. in Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº1, 2001, pp. 171-209.
- [9]. MBEMBE, Achille. *On the Postcolony*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, 2001.
- [10]. NASCIMENTO, Abdias.
- [11]. REDIKER, Marcus. *O Navio Negreiro*. tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.
- [12]. SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Orfeu Negro: entre fantasia e realidade*. in Cadernos de Antropologia e Imagem (UERJ), Rio de Janeiro, v. 11, nº. 2, pp. 33-48, 2000.

Capítulo 5

O Jongo no Sul Fluminense: Reflexões sobre história, memórias e direitos desde uma perspectiva interdisciplinar

*Luana da Silva Oliveira
Vanessa Santos do Canto*

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados obtidos no âmbito do projeto de pesquisa “*O ativismo político das comunidades jogueiras no processo de implementação de políticas públicas no Sul Fluminense*”. É resultado de discussões teóricas e metodológicas realizadas ao longo do processo de investigação realizado no âmbito do Programa de Iniciação Científica do UGB (PIC). Dessa forma, apresentamos o perfil socioeconômico dos integrantes da Associação Cultural Sementes D’África, organização não governamental composta por integrantes de dois importantes grupos de jongo de Barra do Piraí, o *Caxambu do Tio Juca* e o *Filhos de Angola* e do Grupo de Jongo de Pinheiral, representado pelo “Centro de Referências e Estudos Afro do Sul Fluminense” (CREASF). Além disso, discutimos alguns limites relativos à implementação de políticas públicas culturais e de seguridade social, a partir de informações coletadas através dos questionários aplicados pelos discentes envolvidos na pesquisa de caráter intersicliplinar.

Palavras-Chave: jongo; memória; direitos culturais; políticas públicas

1. INTRODUÇÃO

*“Tava dormindo
Angoma me chamou
Disse levanta povo
Cativeiro se acabou.”*

(Ponto de jongo de várias comunidades¹¹)

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos art. 215 e 216 dispõe sobre o reconhecimento e a importância de serem preservados e valorizados os patrimônios materiais e imateriais dos diferentes povos que contribuíram e contribuem para a formação do Estado brasileiro. Essa perspectiva aponta para a diversidade e o pluralismo valoriza as diferenças e está relacionada com a redefinição da ideia de nação e de identidade nacional.

Antes do atual texto constitucional, com as restrições colocadas pela prática do tombamento, os valores que pautavam as políticas patrimoniais eram a excepcionalidade, autenticidade, materialidade e permanência do bem a ser protegido. Entretanto, o decreto nº. 3.551, de 04 de agosto de 2000, instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial. No ano de 2005, o jongo foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e foi registrado no livro *Formas de Expressão*, que teve como base a pesquisa realizada pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP). Além disso, é fundamental destacar que esse fato se deve a mobilização política de diferentes grupos jongueiros existentes na região Sudeste do Brasil.

O reconhecimento dos direitos culturais é um passo importante para a efetividade dos direitos humanos. Entretanto, o reconhecimento dos direitos culturais deve ser acompanhado de políticas públicas que garantam a sua efetividade, conforme dispõem o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, ambos de 1966 e reafirmado pela Convenção de Viena de 1993, que afirmam a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

No Brasil, a institucionalização do patrimônio cultural tem como marco a década de 1930, quando o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) foi criado. Contudo, apenas na década de 1970, acontece a introdução da noção de “referência cultural” no campo do patrimônio cultural, e de modo pioneiro, vai sugerir novos critérios de atuação para além do tombamento. A principal contribuição dessa perspectiva foi a ampliação do conceito de patrimônio cultural, que terminou consolidada na Constituição Federal de 1988, no art. 216, que dispõe que “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Assim, o patrimônio visto de forma dinâmica passou a abranger os bens culturais de natureza imaterial ou intangível.

Por sua vez, o decreto nº. 3.551, de 04 de agosto de 2000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial representa um novo momento da política cultural de preservação nacional, uma vez que se beneficia da difusão da noção de diversidade cultural. Arantes (2005) destaca que ao explicitar a diversidade como princípio inerente à identificação dos sujeitos das ações patrimoniais, o texto legal, instituiu que o caráter desse universo de bens é de predominância popular. No ano de 2005, o jongo foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial. Dentre as justificativas desse reconhecimento são destacadas:

... a sua representatividade na tão propalada tese da “multifacetada identidade cultural brasileira”, conforme termos dos próprios documentos produzidos pela pesquisa e mencionados no parecer do IPHAN. Também foram valorizados o seu papel de representante da resistência afro-brasileira, na região Sudeste, assim como seu caráter de referência cultural, como remanescente do legado dos povos africanos de língua bantu escravizados no Brasil. Por fim, outro fator considerado foi

¹¹ Ponto extraído do Dossiê Jongo do Sudeste (Iphan/ MinC, 2005).

a necessidade de apoio do poder público às comunidades que passam por dificuldades econômicas básicas (Mattos & Abreu, 2007, p. 70).

Diante dos argumentos que fundamentam a candidatura e eleição do jongo como patrimônio cultural imaterial, a pesquisa de caráter interdisciplinar está centrada na possibilidade de diálogo estabelecida entre o Serviço Social e a História, a fim de investigarmos a relação existente entre o dever de memória (HEYMANN, 2006), que resulta do não esquecimento da experiência histórica e as reivindicações e lutas de afrodescendentes por direitos de memória e políticas de reparação, a fim de garantir a efetividade dos direitos humanos.

Para realizarmos nossa investigação, no decorrer da pesquisa foram realizados encontros semanais a fim de discutirmos com os discentes que participaram do projeto, alguns documentários historiográficos¹², bem como textos sobre o jongo como patrimônio cultural imaterial (ABREU, 2007; MATTOS & ABREU, 2008). Além disso, debatemos sobre os conceitos de cultura popular (ABREU, 2003), identidade cultural (HALL, 2003), gênero (CARNEIRO, 2003; PEDRO, 2005) e direitos humanos (BARROCO, 2004, 2006; HERRERA FLORES, 2008, 2009). O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar quais são as formas de ativismo político empreendido pelas comunidades jongueiras no processo de implementação de políticas públicas, sobretudo culturais, nos municípios de Barra do Piraí e Pinheiral.

Os objetivos específicos consistiam em resgatar a trajetória histórica, sociocultural e jurídica das comunidades jongueiras dos municípios de Barra do Piraí e Pinheiral; traçar o perfil socioeconômico dos integrantes das comunidades jongueiras de Barra do Piraí e Pinheiral; realizar o levantamento das ações desenvolvidas e políticas implementadas pelos órgãos estatais no processo de implementação de políticas culturais nos municípios de Barra do Piraí e Pinheiral; refletir sobre as relações estabelecidas entre os órgãos governamentais e as comunidades jongueiras no processo de implementação das políticas públicas nos municípios de Barra do Piraí e Pinheiral; investigar de que maneiras são tratadas as demandas relativas à transversalidade das variáveis gênero, raça e classe a partir dos discursos dos atores governamentais e das comunidades jongueiras envolvidas no processo de implementação de políticas públicas nos municípios de Barra do Piraí e Pinheiral.

A relevância da pesquisa pode ser demonstrada a partir de três aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, as demandas sociais pautadas na identidade dos sujeitos podem ser entendidas como novas expressões da questão social (PASTORNI, 2007). Em segundo lugar, faz-se necessário resgatar a processualidade histórica a partir da qual são constituídos os direitos. Neste sentido, a formalização de demandas sociais e políticas públicas pautadas na experiência do passado histórico impõe a necessidade de valorização da memória. Em terceiro lugar, a dinâmica sócio histórica que conforma o sul fluminense e a riqueza cultural da região possibilita a investigação relativa aos processos de implementação de políticas culturais por parte do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, baseadas em leis e documentos oficiais decorrentes de uma nova noção de patrimônio que incorpora o conceito de cultura.

2. MATERIAL E MÉTODO

A proposta de pesquisa apresenta abordagem dedutiva e histórica e possui caráter exploratório (GIL, 2008). Foi desenvolvida em duas comunidades jongueiras localizadas no sul fluminense, especificamente nos municípios de Barra do Piraí e Pinheiral. Os procedimentos metodológicos utilizados no processo investigativo consistiram na realização de levantamento bibliográfico de pesquisas que se relacionem com o tema ora apresentado, pesquisa documental¹³ com o objetivo de se compreender as ações e procedimentos necessários ao reconhecimento de um patrimônio cultural imaterial e de implementação de políticas públicas, programas e serviços nas comunidades jongueiras, reuniões semanais para discutir os textos indicados pelas orientadoras.

Além disso, foram aplicados 07 (sete) questionários junto aos integrantes da Associação Cultural Sementes D'África e 11 (onze) questionários junto aos integrantes do Grupo de Jongo de Pinheiral, com questões agrupadas em: dados gerais do grupo; identificação da pessoa de referência da família; educação; trabalho; características do domicílio; saúde; políticas culturais; programas sociais; associativismo e renda

¹² ABREU Martha. Cultura Imaterial e Patrimônio Histórico Nacional. IN: ABREU Martha, SOIHET Rachel e GONTIJO Rebeca. Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história. Civilização Brasileira, 2007. / ABREU, Martha e MATTOS, Hebe (orgs.) Pelos Caminhos do Jongo/Caxambu: História, Memória e Patrimônio. Niterói: UFF. NEAMI, 2008.

¹³ Foram consultados os documentos: Jongo, patrimônio imaterial brasileiro; Dossiê jongo do Sudeste; Parecer nº 001/GI/DPI/Ipahan.

familiar. Os questionários foram aplicados às pessoas de referência (ou responsáveis) das famílias que, segundo o IBGE é a primeira do identificada no questionário, a partir da qual seriam verificadas as relações de parentesco entre os moradores do domicílio e observadas as estruturas familiares. Esse recurso metodológico foi adotado na medida em que o jongo é uma prática cultural transmitida para as próximas gerações e que possui caráter familiar. Apesar de ter adquirido um caráter mais espectacularizado (ABREU & MATTOS, 2007)¹⁴ nos últimos anos, o jongo ainda permanece sendo praticado no interior do grupo familiar (IPHAN, 2005; OLIVEIRA, 2009, 2013). Dessa forma, pudemos verificar que alguns integrantes das famílias dos respondentes não faziam parte do grupo jogueiro e, dessa maneira, as informações relativas a esses indivíduos não foram consideradas para fins de levantamento e análise dos dados obtidos, ou seja, esse foi o critério de exclusão utilizado.

Pretendíamos, ainda, realizar entrevistas com roteiros semiestruturados a fim de resgatar a trajetória histórica, sociocultural e jurídica das comunidades jogueiras dos municípios de Barra do Piraí e Pinheiral junto às lideranças reconhecidas pelos integrantes dos próprios grupos. Entretanto, não foi possível realizar as entrevistas, pois as lideranças jogueiras estavam envolvidas em vários eventos em virtude da realização das conferências municipais e estaduais preparatórias para a III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (III CONAPIR), realizada no início do mês de novembro de 2013, na cidade de Brasília.

3. BARRA DO PIRAÍ - A ASSOCIAÇÃO CULTURAL SEMENTES D'ÁFRICA

Barra do Piraí é um município localizado na região do Médio Vale do Paraíba, região que se desenvolveu a partir da produção do café. O apogeu da região ocorreu em meados do século XIX, visto que a região produzia noventa por cento do café consumido no Brasil e no exterior. Segundo Oliveira (2013, p. 03), a cidade: “devido à presença da ferrovia e todo o desenvolvimento que essa trouxe em um curto período para o Brasil, representou ‘uma curiosa amostra de um Brasil industrializado’, que não existia na época”. A autora, também esclarece que:

A estrada de ferro trouxe para Barra do Piraí muitos imigrantes e formou no município uma população diferenciada. Foi para a população negra, que trabalhou nas lavouras do café e que com a abolição, em 1888, se viu ainda mais desamparada, uma opção de permanência na região do Vale do Paraíba. Esses negros passaram a ocupar as regiões periféricas da cidade, onde ainda hoje encontramos os núcleos jogueiros do município. Esses núcleos são compostos por variadas famílias que se reuniam para fazer o jongo, também chamado de caxambu ou tambu, como forma de diversão, manutenção e transmissão da manifestação cultural. O jongo é uma herança familiar do tempo da escravidão e expressa através do seu canto uma história de resistência e luta (OLIVEIRA, 2013, p. 03).

Apesar da repressão sofrida ao longo do tempo, o jongo continua a ser praticado basicamente nos círculos familiares, mas ganha nova força a partir do processo de redemocratização do país que possibilitou maior liberdade de expressão (OLIVEIRA, 2013). O novo fôlego obtido pelo jongo enquanto expressão cultural coincide, ainda, com o momento de surgimento e rearticulação de inúmeros movimentos sociais ao final da década de 1970 (tais como os sindicatos, o movimento feminista, o movimento negro e o movimento homossexual) e da promulgação do novo texto constitucional em 1988, que ratificou os novos parâmetros para o reconhecimento de um patrimônio cultural no Brasil. Além disso, é importante ressaltar que esses movimentos passam a articular, a partir dos anos 1990, suas demandas políticas em torno do que alguns autores têm denominado de políticas de identidade e do discurso em prol da efetividade dos direitos humanos.

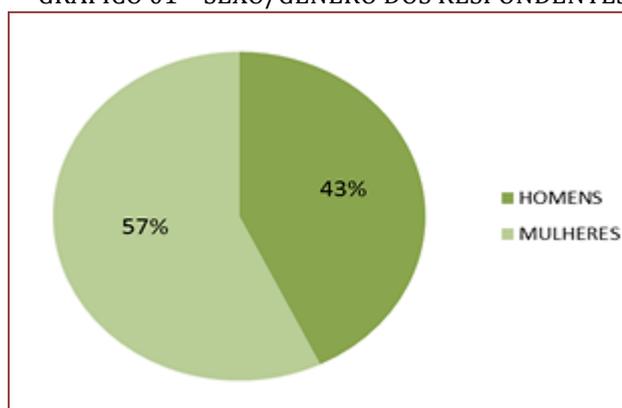
Nesse contexto, a Associação Cultural Sementes D'África surge como resultado de uma trajetória de rearticulação política e de resistência em defesa do jongo. Foi criada em setembro de 2007 e é formada por

¹⁴ Mattos & Abreu (2007, p. 77) refletem sobre os significados do jongo enquanto espetáculo mesmo no século XIX, a partir de relatos dos viajantes. Afirmam as autoras: “Aliás, vários espetáculos: de um ‘bom’ senhor, nas selvagens terras do café; da escravidão, que e justificava pela domesticação daquela aparente barbárie; e do próprio escravo, que exibia sua presença e seus ‘divertimentos’, enquanto guardava para si os significados mais profundos daqueles cantos e danças”. Para uma percepção do jongo enquanto espetáculo e seus rebatimentos sobre essa prática cultural na atualidade, a partir da própria fala dos jogueiros: DVD Jongos, Calangos e Folias. Música Negra, memória e poesia.

integrantes de dois antigos grupos de jongo da cidade de Barra do Piraí, Caxambu do Tio Juca (comunidade do bairro da Caixa D'água Velha) e Filhos de Angola (comunidade do bairro da Boca do Mato). A associação integra a rede de Pontos de Cultura com o projeto "Jongo - História, Sabedoria e Identidade Negra". Possui como principal objetivo divulgar e preservar o jongo de Barra do Piraí e, nesse sentido busca desenvolver atividades que possibilitem a transmissão dos saberes e das práticas culturais e de valorização do jongo, uma das expressões culturais brasileiras de matriz africana.

Foram aplicados 07 (sete) questionários que permitiram obter informações acerca do perfil dos integrantes do grupo de jongo Sementes D'África. Em primeiro lugar, é importante ressaltar que o grupo atualmente conta com cerca de 20 (vinte) integrantes, divididos entre 08 famílias. Responderam aos questionários 04 (quatro) mulheres e 03 (três) homens (gráfico 01). É importante destacar que quatro respondentes correspondem a 02 (dois) casais e 02 (duas) respondentes não informaram as questões relativas à composição familiar. Dessa forma, obtivemos informações acerca de 10 integrantes da Associação Cultural Sementes D'África.

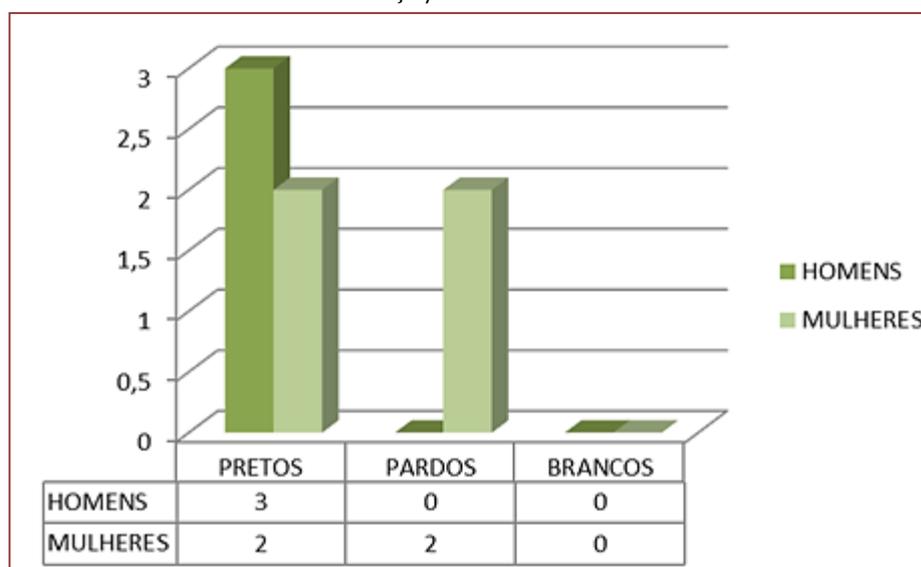
GRÁFICO 01 - SEXO/GÊNERO DOS RESPONDENTES



Fonte: Questionários aplicados em Barra do Piraí.

Os homens possuem idade entre 46 e 60 anos, ao passo que as mulheres entre 45 e 58 anos. Todos os homens se autodeclararam negros, segundo as categorias censitárias do IBGE (pretos: 03) e as mulheres se autodeclararam negras (pardas: 02 e pretas: 02), conforme o gráfico 02.

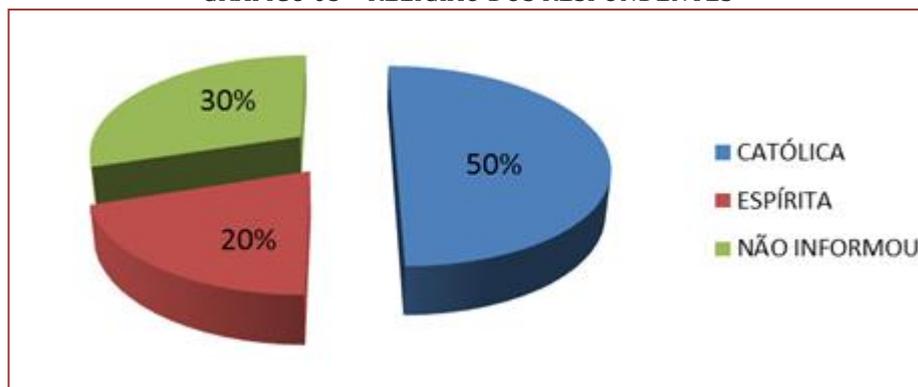
GRÁFICO 02 - RAÇA/COR DOS RESPONDENTES



Fonte: Questionários aplicados em Barra do Piraí.

O gráfico 03 mostra que em relação à religião, 05 (cinco) integrantes informaram serem católicos (50%), 02 (dois) afirmaram ser espíritas (20%) e 03 (três) não informaram a religião (30%).

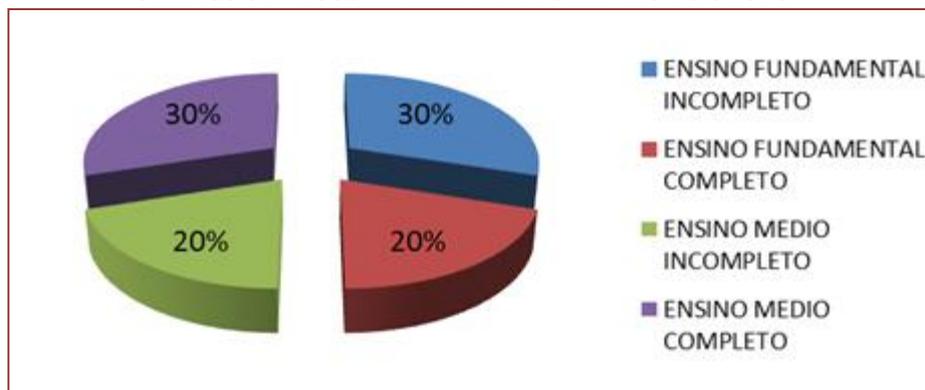
GRÁFICO 03 – RELIGIÃO DOS RESPONDENTES



Fonte: Questionários aplicados em Barra do Pirai.

Em relação à educação, do total de 10 (dez) integrantes do grupo dos quais obtivemos informações, 20% possuem ensino médio completo, 20% dos integrantes informaram possuir ensino fundamental completo, 30% dos integrantes possuem ensino fundamental incompleto e 30% dos integrantes possuem ensino fundamental completo, conforme pode ser observado no gráfico 04.

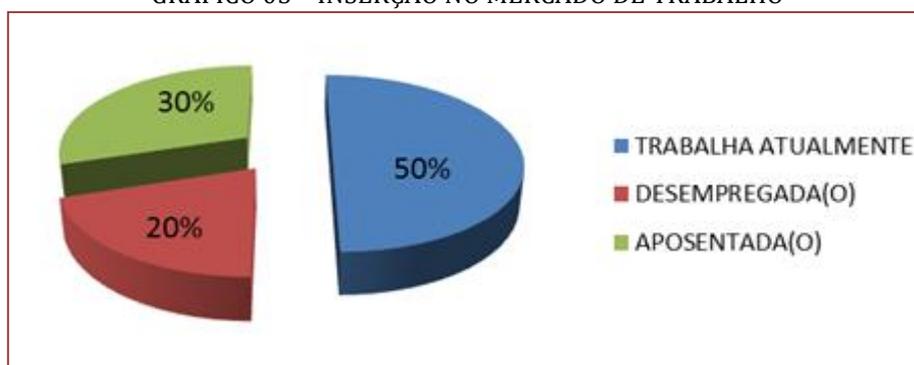
GRÁFICO 04 – ESCOLARIDADE INTEGRANTES DO GRUPO



Fonte: Questionários aplicados em Barra do Pirai.

No que se refere ao trabalho, foram apresentadas profissões como forneiro, cabeleireira, pintor, babá, auxiliar de serviços gerais, servente, do lar e 01 (um) integrante não informou a profissão. O gráfico 05 mostra que dos 10 (dez) integrantes dos quais obtivemos informações, 05 (cinco) não trabalham (50%) e 05 trabalham (50%). É importante ressaltar que do total de integrantes que não trabalham 03 (três) são aposentados (30%).

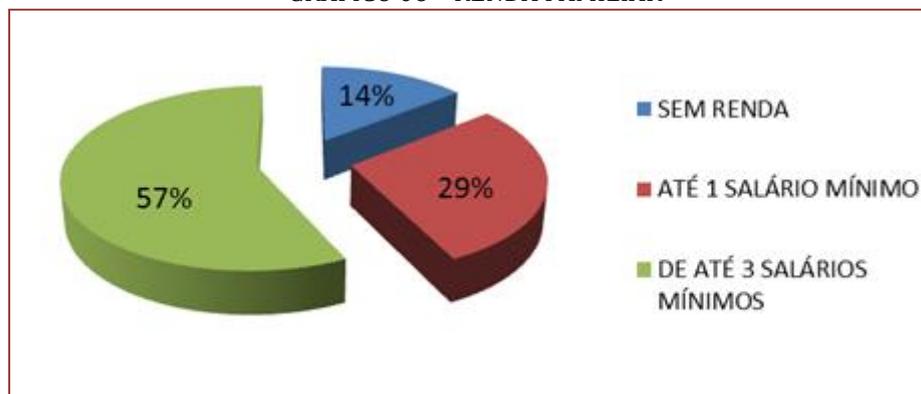
GRÁFICO 05 – INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO



Fonte: Questionários aplicados em Barra do Pirai.

Em relação à renda familiar, 01 (uma) família não possui renda, sendo mantido por parentes, 02 (famílias) recebem até 01 (um) salário mínimo e 04 (quatro) famílias possuem renda de 01 (um) a 03 (três) salários mínimos, segundo informações que constam do gráfico 06.

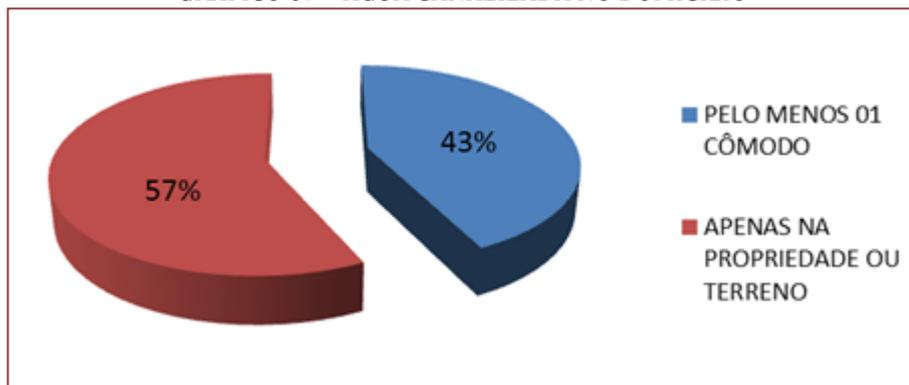
GRÁFICO 06 – RENDA FAMILIAR



Fonte: Questionários aplicados em Barra do Pirai.

Além disso, em relação à situação do domicílio todos afirmaram residir na área urbana, em casa própria, com uma média de 04 (quatro) cômodos. Em relação ao tratamento de esgoto, apenas 03 (três) integrantes responderam que o domicílio é ligado a rede geral. No que se refere à água canalizada, 03 integrantes responderam que a água é canalizada em pelo menos um cômodo (43%) e 04 informaram o domicílio possui água canalizada na propriedade ou terreno (57%), conforme pode ser observado no gráfico 07.

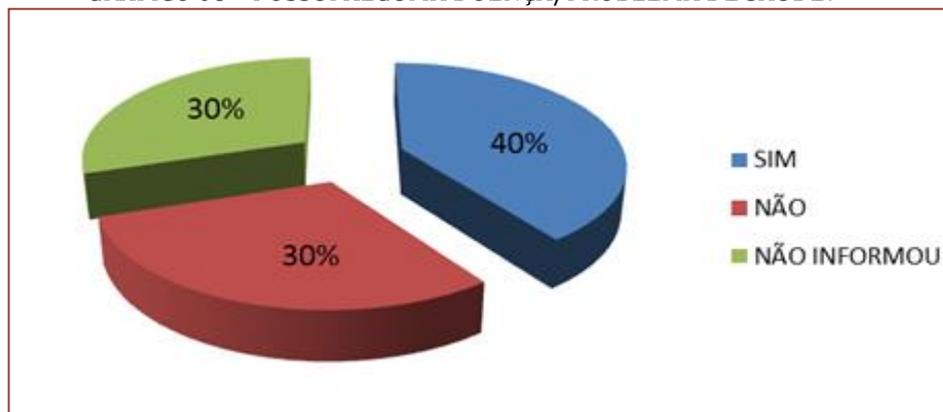
GRÁFICO 07 – ÁGUA CANALIZADA NO DOMICÍLIO



Fonte: Questionários aplicados em Barra do Pirai.

Em relação à saúde, 04 (quatro) integrantes informaram que possuem doenças crônicas e fazem uso de medicação contínua (40%). A hipertensão atinge os 04 (quatro) integrantes, sendo que uma 01 (uma) também é diabética. Além disso, todos afirmaram que além de procurarem os serviços públicos de saúde, também utilizam práticas de medicina tradicional como benzedoiras e ervas medicinais. Ressalte-se que 03 (três) integrantes do grupo informaram que recebem a visita de agentes comunitários de saúde.

GRÁFICO 08 – POSSUI ALGUMA DOENÇA/PROBLEMA DE SAÚDE?

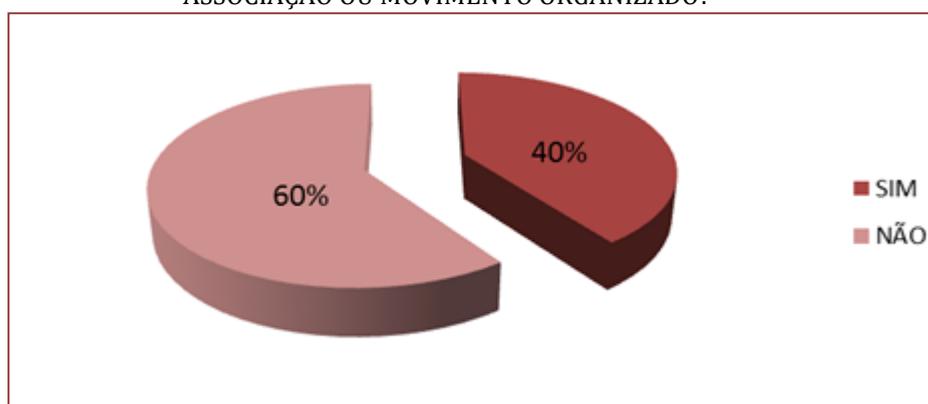


Fonte: Questionários aplicados em Barra do Pirai.

No que se refere às políticas culturais, todos os integrantes informaram que não recebem recursos do IPHAN e destacaram a burocracia como o principal entrave para a captação de recursos a serem destinados ao desenvolvimento das atividades do grupo.

Além disso, a partir das respostas apresentadas nos questionários foi percebido um baixo grau de articulação com outros movimentos sociais. Os integrantes ressaltaram a necessidade de maior união no interior do grupo. Entretanto, importante destacar que 01 (uma) integrante afirmou participar ativamente da rede de Jongueiros do Sudeste, 01 (uma) integrante participa de uma Escola de Samba localizada no município de Barra do Pirai, 01 (uma) participa do polo Audiovisual da Prefeitura e 01 (um) participa da Associação de Moradores.

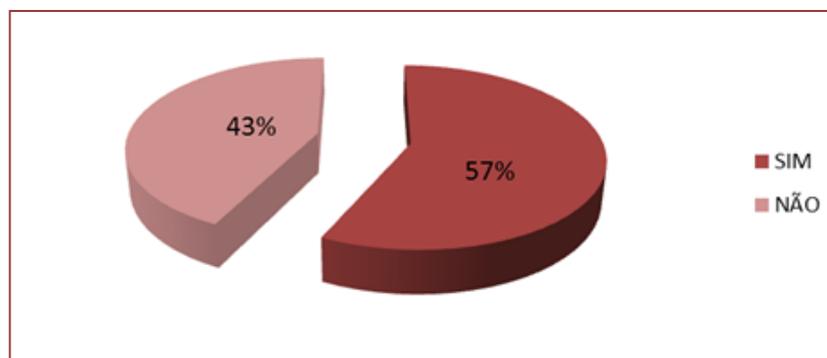
GRÁFICO 09 – ALÉM DO GRUPO DE JONGO/CAXAMBU, VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM OUTRO GRUPO, ASSOCIAÇÃO OU MOVIMENTO ORGANIZADO?



Fonte: Questionários aplicados em Barra do Pirai.

A inserção nos programas sociais do governo também se revelou bastante frágil. Esse aspecto foi bastante ressaltado pelos integrantes do grupo que afirmaram a necessidade de maior inserção do poder público no território. E, em relação aos serviços sócio assistenciais, 57% dos respondentes informaram não conhecer um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) ou um Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e 43% responderam que conheciam o equipamento, conforme o gráfico 10.

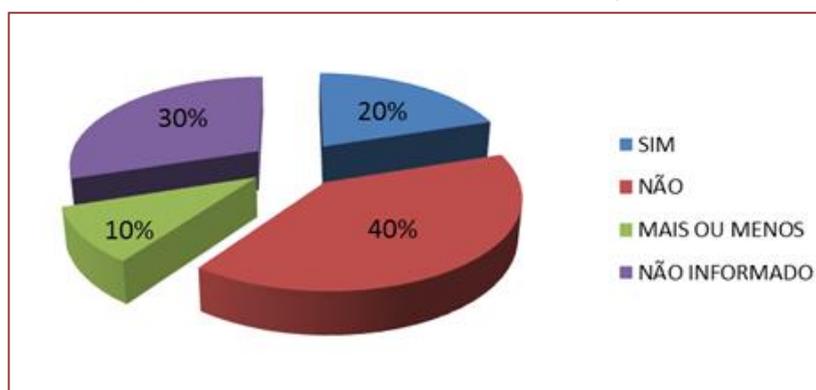
GRÁFICO 10 – CONHECE UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) OU CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS)?



Fonte: Questionários aplicados em Barra do Pirai.

De acordo com o gráfico 11, em relação ao conhecimento sobre as competências e atribuições do(a) assistente social, 01 (uma) integrante afirmou saber mais ou menos o que faz um(a) assistente social, 03 (três) não informaram, 04 (quatro) disseram não saber o que faz um assistente social e 02 (dois) afirmaram saber qual é o papel do(a) assistente social.

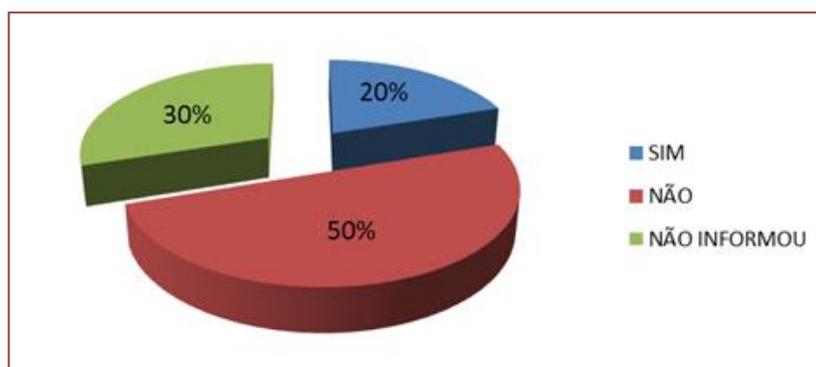
GRÁFICO 11 – VOCÊ SABE QUAIS SÃO AS COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DE UM ASSISTENTE SOCIAL?



Fonte: Questionários aplicados em Barra do Pirai.

Por fim, 05 (cinco) integrantes afirmaram que nunca foram atendidos por um(a) assistente social, 03 (três) não informaram e 02 (dois) integrantes disseram já terem sido atendidos por assistentes sociais, conforme pode ser observado no gráfico 13.

GRÁFICO 12 – JÁ FOI ATENDIDO POR UM ASSISTENTE SOCIAL?



Fonte: Questionários aplicados em Barra do Pirai.

As informações obtidas revelam a necessidade de que a comunidade obtenha mais esclarecimentos acerca das políticas e programas governamentais, bem como em relação ao profissional do Serviço Social, tendo em vista a sua atuação técnica no que se refere à efetividade dos direitos.

4. PINHEIRAL

O Grupo de Jongo de Pinheiral é formado por moradores da comunidade que buscam manter viva essa expressão cultural de origem africana deixada pelos negros escravizados da Fazenda São José dos Pinheiros. Em 1996, foi fundado o “Centro de Referências e Estudos Afro do Sul Fluminense” (CREASF), com o objetivo de preservar a dança de jongo e aprimorar a biblioteca cultural afro brasileira da região. O CREASF integra a rede de pontos de Cultura desenvolvendo atividades em escolas e articulando outros grupos de cultura popular da região. Atualmente, o Grupo de Jongo de Pinheiral conta com cerca de 50 (cinquenta) integrantes.

O município de Pinheiral localiza-se as margens do Rio Paraíba do Sul e seu grupo de jongo possui longa trajetória e militância na área da cultura negra. O grupo atualmente está em processo de reivindicação do título de remanescente de quilombo. De acordo com Mattos e Abreu (2011)¹⁵ é a partir da memória dos antepassados e do patrimônio cultural do jongo que o grupo fundamenta sua reivindicação:

A maior parte descende de escravos de fazendas próximas e migrou para as proximidades do antigo casarão dos Breves, também ramal ferroviário e escola agrícola nas primeiras décadas do século XX, em busca de melhores oportunidades de vida ou expulsos de seus pequenos lotes de terra, emavas sucessivas, após a abolição em 1888.

A área do quilombo pretendida é o que restou da suntuosa sede da fazenda do Pinheiro, local central e de residência do poderoso comendador José de Souza Breves, e seu entorno, com o antigo jardim, os terreiros de café e algumas antigas senzalas reformadas para residências. (MATTOS e ABREU, 2011, p.14)

Nesse sentido, o grupo de jongo de Pinheiral teve sua origem nas terras da Fazenda de São José do Pinheiro, muito rica na plantação de café no século XIX, pertencente à família Breves. Seu histórico e posicionamento nos movimentos políticos e culturais remetem à importantes articulações com diversas organizações, universidades e pesquisadores. A formação e atuação do grupo é baseada na liderança de Maria de Fátima da Silveira Santos, de 57 anos, e suas irmãs Maria das Graças e Maria Amélia, ambas de família de antigos e respeitados jongueiros, todas professoras e com nível superior completo. Reúnem um grupo atuante composto por jovens, adultos e idosos. O trabalho educativo desenvolvido é pioneiro a partir do objetivo de preservar a prática do jongo e divulgar a cultura afro no Sul Fluminense.

Organizados politicamente, formam uma organização não governamental, o CREASF - Centro de Referência e Estudos Afro do Sul Fluminense, fundada em 1998 e engajada nos movimentos sociais e culturais relacionados ao negro:

O quilombo de Pinheiral emergiu então em um contexto de revitalização de um patrimônio histórico e cultural negro inscrito em uma construção senhorial, representante do poder dos proprietários de terras e escravos do Vale do Paraíba. Seus integrantes defendem a manutenção e o revigoramento de uma memória e história afro-brasileira na área, marcada pelo jongo e pela escravidão. Tem como objetivo dar visibilidade a um patrimônio cultural imaterial herdado de seus antepassados escravos e africanos, a partir de um outro patrimônio, arquitetônico e artístico, símbolo dos senhores dos velhos vales do café.

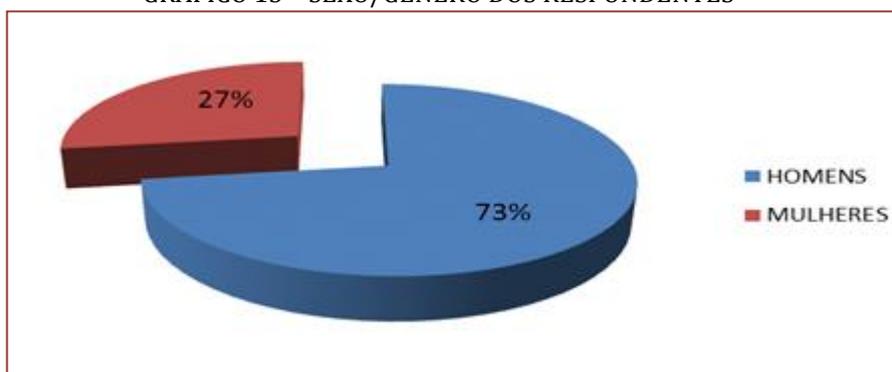
Os quilombolas de Pinheiral reivindicam ser legítimos herdeiros desse patrimônio cultural material, o casarão - construído a partir do trabalho e sacrifício de seus antepassados. Em diferentes períodos a história dos afrodescendentes na região foi ameaçada e esquecida, em função da sua precariedade material de vida. É exatamente esse passado, transformado

¹⁵ ABREU Martha e MATTOS. Hebe. “Remanescentes das Comunidades dos Quilombos”: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação. Revista Ibero-americana, Berlim, 2011.

em patrimônio imaterial da comunidade e bandeira de luta e resistência pela manutenção e reprodução de uma determinada história e memória, que pretendem ver garantidos no antigo território do café, no Vale do Paraíba fluminense e paulista. . (MATTOS e Abreu, 2011, p.15)¹⁶

Foram aplicados 11 (onze) questionários que permitiram obter informações acerca do perfil dos integrantes do grupo de Jongos de Pinheiral. Responderam aos questionários 08 (quatro) homens (73%) e 03 (três) mulheres (27%), conforme o gráfico 13.

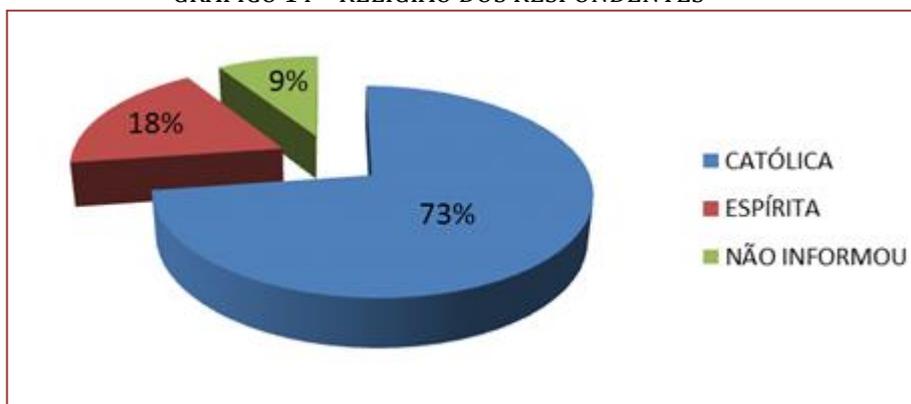
GRÁFICO 13 – SEXO/GÊNERO DOS RESPONDENTES



Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral

O gráfico 14 mostra que em relação à religião, 08 (oito) integrantes informaram serem católicos (73%), 02 (dois) afirmaram ser espíritas (18%) e 01 (um) não informou a religião (30%).

GRÁFICO 14 – RELIGIÃO DOS RESPONDENTES

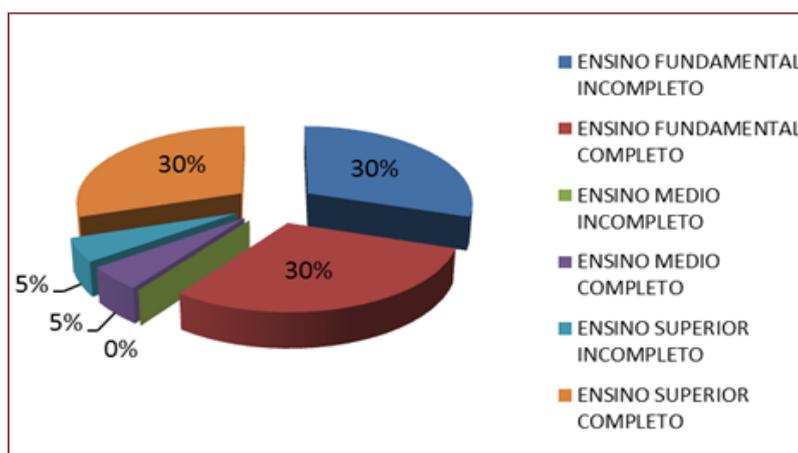


Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

Em relação à educação, do total de 20 (vinte) integrantes do grupo dos quais obtivemos informações, 06 integrantes possuem ensino fundamental incompleto (30%), 06 integrantes informaram possuir ensino fundamental completo (30%), 01 integrante possui ensino médio completo (5%), 01 integrante possui ensino superior incompleto (5%) e 06 integrantes possuem ensino superior completo (30%).

¹⁶ Op. Cit.

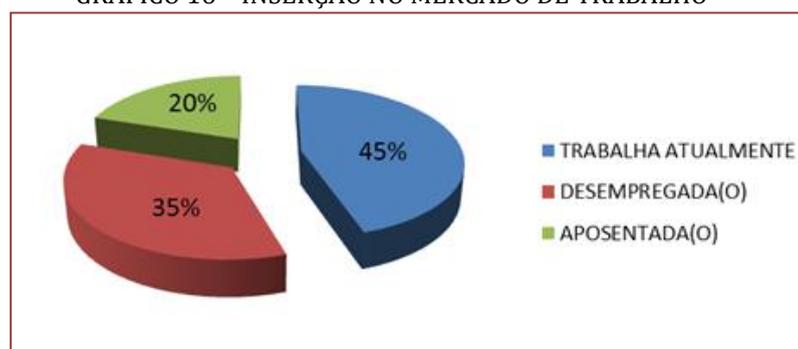
GRÁFICO 15 – ESCOLARIDADE DOS INTEGRANTES DO GRUPO



Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

No que se refere ao trabalho, foram apresentadas profissões como do lar, pedreiro, secretária, mecânico industrial, doméstica, autônomo, professora, balconista, estudante, administrador, gari, monitor escolar. O gráfico 16 mostra que dos 20 (dez) integrantes dos quais obtivemos informações, 45% trabalham e 35% não trabalham e 20% são aposentados.

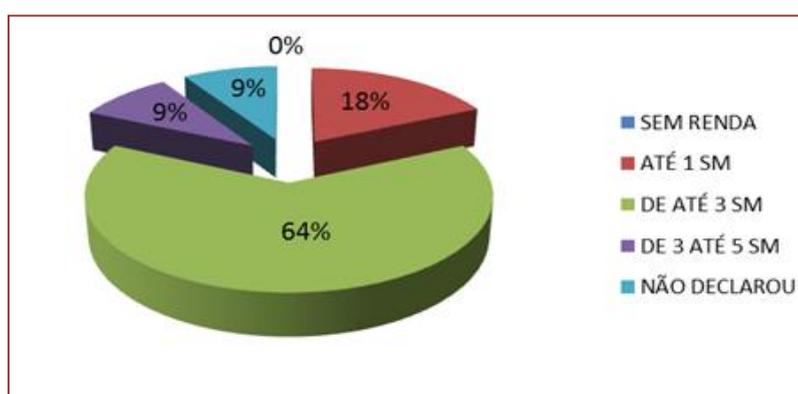
GRÁFICO 16 – INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO



Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

Em relação à renda familiar, do total de 11 famílias pesquisadas 18% apresenta renda de até 01 salário mínimo, 64% das famílias possuem renda de até 03 (três) salários mínimos, 9% possui renda entre 3 e 5 salários mínimos e 9% não informou a renda familiar, segundo informações que constam do gráfico 17.

GRÁFICO 17 – RENDA FAMILIAR



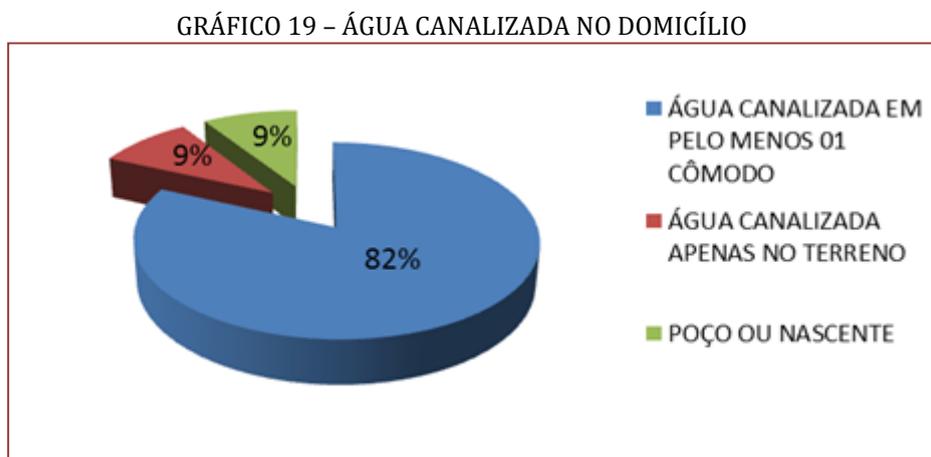
Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

Além disso, em relação à situação do domicílio todos afirmaram residir na área urbana, sendo que 82% dos respondentes residem em imóvel próprio, 9% em imóvel alugado e 9% em imóvel cedido, conforme o gráfico 18.



Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

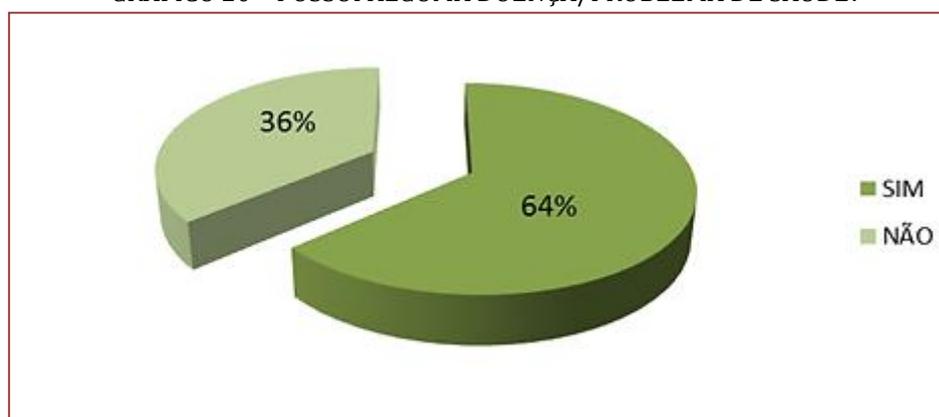
Em relação ao tratamento de esgoto, apenas 03 (três) integrantes responderam que o domicílio é ligado a rede geral. No que se refere à água canalizada, 82% dos respondentes informaram que a água é canalizada em pelo menos um cômodo, 9% água canalizada apenas no terreno e 9% em poço ou nascente, conforme pode ser observado no gráfico 19.



Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

Em relação à saúde, 64% dos respondentes informaram que possuem doenças crônicas e fazem uso de medicação contínua, conforme o gráfico 20. A hipertensão atinge os 05 (cinco) integrantes, sendo que uma 01 (um) também é cardiopata. Além disso, todos afirmaram que procuram os serviços públicos de saúde, sendo que 06 (seis) também utilizam práticas de medicina tradicional como o uso de chás e ervas medicinais. Somente 01 (um) integrante afirmou procurar benzedeiras.

GRÁFICO 20 – POSSUI ALGUMA DOENÇA/PROBLEMA DE SAÚDE?

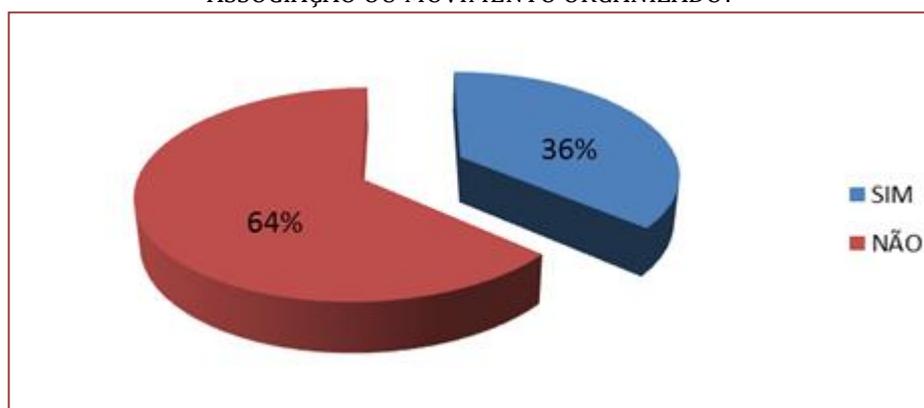


Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

No que se refere às políticas culturais, todos os integrantes informaram que não recebem recursos do IPHAN e destacaram a burocracia e ausência de conhecimentos específicos como os principais entraves para a captação de recursos a serem destinados ao desenvolvimento das atividades do grupo.

Além disso, a partir das respostas apresentadas nos questionários foi percebido um baixo grau de articulação com outros movimentos sociais. 64% dos respondentes não participam de outros movimentos sociais. Dos 36% que informaram participar de outros grupos, tais como blocos de folia, movimento negro, pastoral afro e movimento de juventude.

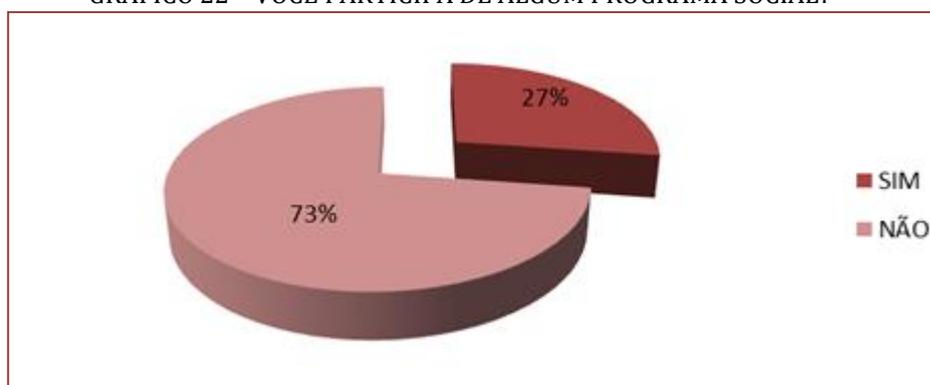
GRÁFICO 21 – ALÉM DO GRUPO DE JONGO/CAXAMBU, VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM OUTRO GRUPO, ASSOCIAÇÃO OU MOVIMENTO ORGANIZADO?



Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

A inserção nos programas sociais do governo também se revelou bastante frágil. Esse aspecto foi bastante ressaltado pelos integrantes do grupo que afirmaram a necessidade de maior inserção do poder público no território. O gráfico 22 mostra que apenas 27% está inserido em programas sociais, nesse caso específico, trata-se do Programa Bolsa Família.

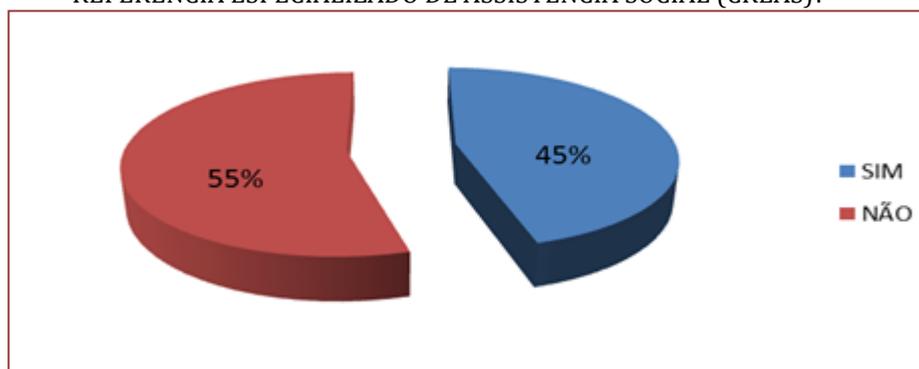
GRÁFICO 22 – VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM PROGRAMA SOCIAL?



Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

E, em relação aos serviços sócioassistenciais, o gráfico 23 mostra que 82% dos respondentes informaram que conhecem um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) ou um Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). Contudo, 60% respondeu que não sabe para que serve o equipamento.

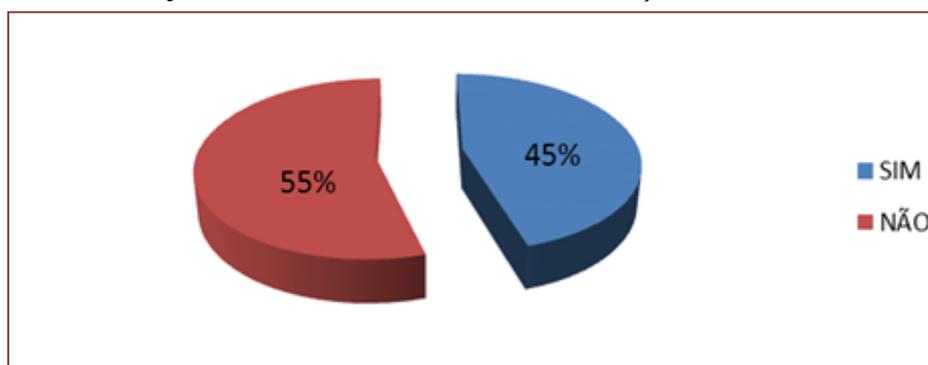
GRÁFICO 23 – CONHECE UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) OU CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS)?



Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

No que se refere ao conhecimento sobre as competências e atribuições do(a) assistente social, o gráfico 24 mostra que 55% dos respondentes disseram não saber o que faz um assistente social e 45% afirmaram saber qual é o papel do(a) assistente social.

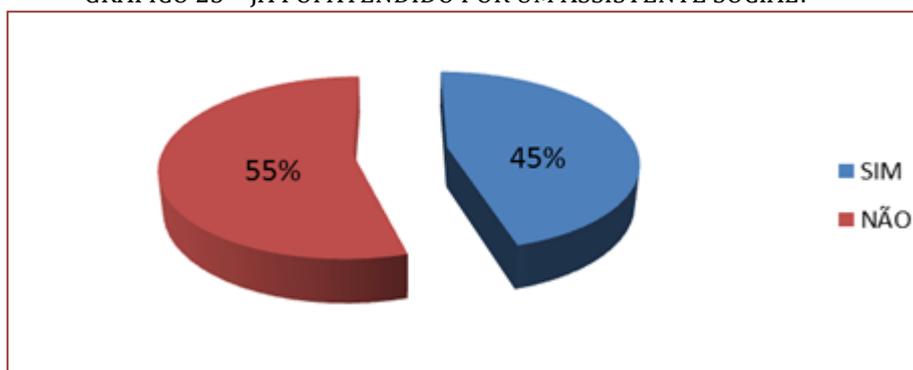
GRÁFICO 24 – VOCÊ SABE QUAIS SÃO AS COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DE UM ASSISTENTE SOCIAL?



Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

O gráfico 25 mostra que 55% dos respondentes já foram atendidos por um(a) assistente social, ao passo que 45% informaram nunca terem sido atendidos por um assistente social. É importante observar que o atendimento se deu majoritariamente em virtude do cadastro e verificação de documentos para possível inserção do integrante no programa de transferência de renda, o Programa Bolsa Família (PBF).

GRÁFICO 25 – JÁ FOI ATENDIDO POR UM ASSISTENTE SOCIAL?



Fonte: Questionários aplicados em Pinheiral.

Pode-se perceber que, no caso de Pinheiral, o conhecimento acerca das competências profissionais dos assistentes sociais está diretamente relacionado à atuação desse profissional junto a alguns integrantes do grupo jogueiro de Pinheiral.

5. DISCUSSÃO

Inicialmente, pudemos perceber que existe uma diferença marcante no que se refere à organização e articulação política dos dois grupos pesquisados. Os dados relativos à faixa etária, renda e escolaridade podem nos auxiliar a compreender essas diferenças.

Inicialmente e segundo as informações obtidas, o jongo ainda é uma dança praticada por indivíduos que se auto identificam como negros (ou seja, é soma dos indivíduos pretos e pardos, de acordo com as categorias censitárias do IBGE), nos municípios de Barra do Piraí e Pinheiral.

De acordo com as informações obtidas junto aos respondentes de Barra do Piraí, o grupo apresenta maior faixa etária e menor grau de escolaridade. Nenhum dos integrantes possuía nível superior e a inserção no mercado de trabalho se apresentou está ligada a atividades que proporcionam baixos rendimentos. Dessa forma, a renda familiar do grupo de Barra do Piraí chega, no máximo, a 03 (três) salários mínimos, sendo que uma família não possui renda.

Apesar do perfil de vulnerabilidade apresentado pelas famílias a partir do que podemos depreender das informações obtidas nos questionários, a participação desses jogueiros em programas do governo é bastante insatisfatória. Nesse sentido, percebemos que apesar de serem potenciais usuários de políticas, programas e serviços sócio assistenciais, esses indivíduos se encontram sob ameaça de violação ou já tem seus direitos fundamentais violados. É bastante alto (57%) o desconhecimento acerca da existência de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) ou Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

No que se refere ao grupo de jongo de Pinheiral, foi percebido que o perfil etário é mais jovem e um maior nível de escolarização entre os respondentes. Apesar de 30% dos respondentes terem o ensino superior completo, a taxa de desemprego é expressiva (45%) e, a maior parte dos indivíduos que trabalham, estão inseridos em ocupações subalternas (apenas uma integrante informou exercer cargo de direção).

Por outro lado, percebemos maior nível de informação acerca dos equipamentos e serviços sócio assistenciais (um dos informantes ressaltou que uma assistente social já foi em Pinheiral para conhecer o ponto de cultura CREASF). Esse dado talvez reflita um maior grau de inserção das famílias vulneráveis no Programa Bolsa Família (PBF). Entretanto, ainda é expressivo o desconhecimento sobre a existência sobre do CRAS e do CREAS, bem como dos serviços oferecidos por esses equipamentos.

No que se refere à saúde é interessante observar que os integrantes de Barra do Piraí, além de utilizarem os serviços de saúde, recorrem às práticas tradicionais de medicina como benzedeadas, chás e ervas medicinais, ao passo que apenas um integrante do grupo de jongo de Pinheiral admitiu se utilizar dessas práticas. É importante ressaltar que a hipertensão é doença crônica que mais atinge os respondentes.

Destaca-se, ainda, que a liderança das mulheres negras em ambos os grupos é algo marcante. Essa informação coincide com estudos recentes que vêm mostrando papel dessas mulheres nas suas comunidades, como lideranças articuladoras das demandas por direitos em diferentes espaços. Apesar de serem agentes históricos de resistência (CARNEIRO, 2003), a presença e importância dessas mulheres nos movimentos sociais somente tem sido objeto de pesquisa mais recente, mesmo nos domínios mais tradicionais que investigam a presença das mulheres na História (PEDRO, 2005).

Outro dado interessante se refere à identificação religiosa. Os integrantes de ambos os grupos se identificaram majoritariamente como católicos. Esse dado é interessante na medida em que apesar de o jongo não ser identificável como uma expressão religiosa, muitas de suas práticas refletem a proximidade com a umbanda. Estudos recentes têm demonstrado que a auto identificação de adeptos de religiões de matrizes africanas com o catolicismo ou espiritismo (kardecismo) talvez seja reflexo da perseguição religiosa empreendida pelo Estado formal e informalmente ao longo dos séculos. Então, essa seria uma forma de fugir aos preconceitos e práticas discriminatórias nos diferentes domínios da vida social.

As dificuldades materiais podem ser apontadas como fatores que explicam o baixo grau de associativismo no interior do grupo de Barra do Piraí. Apesar de ambos os grupos reconhecerem a importância de articulação política, seus integrantes demonstraram baixo grau de associativismo com outros movimentos sociais. Além disso, a participação de alguns integrantes do grupo jogueiro de Barra do Piraí se dá, majoritariamente, em outros grupos voltados à cultura negra. No caso de Pinheiral, alguns integrantes informaram participar do movimento negro da região.

6. CONCLUSÕES

Durante a pesquisa, foi realizada a discussão de documentários historiográficos e de textos sobre o jongo como patrimônio cultural imaterial, os conceitos de cultura popular, identidade cultural e gênero. A partir dessas discussões elaboramos um questionário socioeconômico com o objetivo de traçar um perfil das comunidades jogueiras de Barra do Piraí e sua relação com as políticas culturais e de seguridade social. A análise dos dados coletados em ambos os municípios nos permitiu apontar algumas conclusões gerais. Em primeiro lugar, os grupos jogueiros necessitam que o poder público atue de forma mais intensiva e articulada para que, no nível local, seja garantida a efetividade dos direitos culturais e sociais, sob análise. Em segundo lugar, foi percebido que o Serviço Social possui um papel importante para a garantia desses direitos. Essa afirmação reside no fato de que foi percebido que alguns direitos não são efetivados devido ao desconhecimento demonstrado por parte de potenciais usuários dos serviços sócio assistenciais. Além disso, mostra-se necessário um aprofundamento acerca das demandas desses sujeitos face ao poder público. Essa afirmação e justifica na medida em que o governo brasileiro vem formalizando essas demandas através da elaboração, implementação e execução de políticas públicas de promoção da igualdade racial que devem seguir os princípios e diretrizes estabelecidos pela Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR (BRASIL, 2003) e pelo Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR). E, recentemente foi aprovada a Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, denominada Estatuto da Igualdade Racial, que tem por objetivo reforçar a necessidade de implementação de políticas públicas que diminuam as desigualdades sociais existentes entre os diferentes grupos étnicorraciais que compõem a população brasileira.

Nesse sentido, consideramos que, se por um lado, o reconhecimento do jongo enquanto patrimônio cultural imaterial, que integra os denominados direitos culturais foi fundamental para a sua preservação e renovação, por outro, é preciso esse reconhecimento seja acompanhado de políticas sociais básicas (universais) articuladas às políticas específicas já existentes voltados para os indivíduos desses grupos, conforme dispõe a PNPIR, o PLANAPIR e o Estatuto da Igualdade Racial.

Assim, surgem novos questionamentos sobre a ação do poder público local como ator fundamental para implementação dessas políticas, bem como os desafios colocados aos historiadores enquanto agentes ativos do dever de memória (HEYMANN, 2006) e aos assistentes sociais enquanto profissionais que tem como um dos princípios ético-políticos a promoção dos direitos humanos e da emancipação humana (BARROCO, 2004, 2006).

REFERÊNCIAS

- [1] ABREU, Martha. Cultura Imaterial e Patrimônio Histórico Nacional In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel e GONTIJO, Rebeca. Cultura Política e Leituras do Passado: historiografia e ensino de história. Editora Civilização Brasileira, 2007.
- [2] _____. Cultura popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (orgs.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- [3] ARANTES, Antonio Augusto. Apresentação. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n.º 32, p. 5-11, 2005.
- [4] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out., 1988.
- [5] BARROCO, Maria Lúcia da Silva. Ética, Direitos Humanos e Diversidade. In: Cadernos Especiais. n. 37, 2006, p. 01-13. Disponível em www.assistentesocial.com.br. Acesso em: 10/07/2012.
- [6] _____. Serviço Social, Ética e Direitos Humanos. In: Praia Vermelha, n. 11, 2004, p. 184-194.
- [7] BRASIL. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.
- [8] BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial. Decreto n.º 4.886, de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências.
- [9] BRASIL. Decreto n.º 3.551, de 04 de Agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.
- [10] BARROCO, Maria Lúcia da Silva. Ética, Direitos Humanos e Diversidade. In: Cadernos Especiais. n.º 37, 2006, p. 01-13.
- [11] CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. In: Estud. av., São Paulo, v. 17, n. 49, Dec. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>.
- [12] FLORES, Joaquín Herrera Flores. Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
- [13] _____. Os direitos humanos no contexto da globalização. In: Lugar Comum, 2008, n.º 25-26, p. 39-71.
- [14] GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- [15] GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. In: Educação e Pesquisa, jan-jun., ano/vol. 29, n.º 1, São Paulo: USP, 2003, pp. 97-103.
- [16] HEYMANN, Luciana. O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. Estudos Históricos. Rio de Janeiro; CPDOC, 2006.
- [17] IPHAN. Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional. Jongo, patrimônio imaterial brasileiro. Disponível em: portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=517. Acesso em: 07/09/2012.
- [18] _____. Dossiê Jongo do Sudeste. Rio de Janeiro: Iphan/ MinC, 2005.
- [19] _____. Parecer n.º 001/GI/DPI/Iphan. Registro do Jongo no Livro de Registro das Formas de Expressão do Patrimônio Cultural de Natureza Imaterial. Brasília: IPHAN, 2005. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=548>. Acesso em: 07/09/2012.
- [20] MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Jongo, registros de uma história. In: LARA, Silvia Hunold;
- [21] _____. Remanescentes das Comunidades dos Quilombos: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação. Revista Ibero-americana, Berlim, 2011.
- [22] OLIVEIRA, Luana da Silva. Jongo – de patrimônio familiar a patrimônio cultural brasileiro: permanências e transformações entre tradição e modernidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.
- [23] _____. Entre o silêncio e o reconhecimento oficial: o jongo/caxambu em Barra do Piraí. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2013, Fortaleza. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento e Diálogo Social. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364919693_ARQUIVO_ENTREOSILENCIOEORECONHECIMENTOOFICIAL-Anpuh2013.pdf. Acesso em: 01/12/2013.

- [24] PACHECO, Gustavo (orgs.) Memória do jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein. Vassouras, 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECULT, 2007, pp. 69-108.
- [25] PASTORINI, Alejandra. A categoria “questão social” em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- [26] PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. História, Franca, v. 24, n. 1, 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742005000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 03 Mar. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>.
- [27] DVD Jongos, Calangos e Folias. Música Negra, memória e poesia. Duração: 45 min. Com legendas em português. Direção Geral: Hebe Mattos e Martha Abreu. Rio de Janeiro: UFF, Labhoi, 2008.

Capítulo 6

A resistência negra e quilombola: Um reflexo das memórias históricas da sociedade escravatista do Século XIX

Rubem de Mesquita Valadares

Resumo: Ao falarmos em resistência negra é quase impossível não falar da escravidão, é difícil não pensar nos portugueses, espanhóis e ingleses que superlotavam os porões de seus navios de negros africanos, colocando-os à venda de forma desumana e cruel por toda a região da América. Sobre este tema, é difícil não nos lembrarmos dos capitães-do-mato que perseguiram os negros que haviam fugido no Brasil, dos Palmares, da dedicação e ideias defendidas pelos abolicionistas, e de muitos outros fatos ligados a este assunto. Nesse sentido, buscando realizar uma integração de assuntos estudados, buscar-se-á realizar uma discussão a despeito de conceitos relacionados às memórias, patrimônio e reparações históricas, a partir do sentimento de resistência que há entre negros e quilombolas no Brasil.

Palavras-chave: Memória. Resistência. Escravidão.

1. INTRODUÇÃO

Durante muitos anos a historiografia oficial, ratificando as concepções vigentes, abordava, de maneira conservadora, questões relativas ao processo de escravização existente em nossa sociedade. Neste sentido, o pensamento do período em tela, pelo menos no tocante ao aspecto do dominador, era baseado que o “normal” seriam as relações existentes, nas quais encontravam-se os escravizados. A visão de inferioridade, dos africanos foi a maneira encontrada pelas classes preponderantes para a manutenção de toda a estrutura de exploração, oprimindo, com o uso da institucionalidade legal, qualquer movimento relativo a possíveis discordâncias dos submetidos.

Contribuindo ainda mais nesta ótica na qual uma sociedade conservadora como a nossa construiu suas formatações sociais com bases em premissas introjetadas pela elite dominante, trazemos a visão do Historiador inglês Eric Hobsbawm em obra a Invenção das tradições, onde traz a seguinte explanação em relação às tradições; “consideramos que a invenção das tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização caracterizado por referir-se ao passado mesmo que pela imposição da repetição” (HOBSBAWM, 2005, p.12).

Portanto, os valores que encontramos tidos como paradigmas do período estudado ressaltavam e abordavam sempre o negro como desvalorizado e, por conseguinte, a construção de uma narrativa que apagasse sua histórica resistência, ou seja, a memória destes feitos jamais poderiam ser divulgadas dentro de uma comunidade escravocrata.

Na verdade, o que encontramos em nossa pesquisa está em ressonância ao que foi dito no parágrafo anterior, quando em leitura da obra o Espetáculo das Raças órgãos oficiais e científicos do período como, por exemplo o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (I.H.G.B) dissertar em seus anais ou seja, em artigos de sua responsabilidade uma visão segregacionista em relação ao negros. Em 1891 um deles afirmava categoricamente que “Os negros representam um exemplo de grupo incivilizável” (SCHWARCZ, 2007, p..111). Concomitante com esta linha em 1844 a Revista do instituto Histórico Geográfico Brasileiro trazia; “Não há dúvidas que o Brasil teria tido uma evolução muito diferente sem a introdução dos míseros escravos negros” (SCHWARCZ, 2007, p.112). Reforçando assim visivelmente à marginalidade social deste extrato da população no imaginário da época.

Observando o contexto Histórico relatado percebemos que a semente deste comportamento, em o nosso país, remonta a estruturação de um modelo bastante conservador, nos moldes de uma monarquia e estrutura social baseada no grande latifúndio, no escravismo negro, um país de economia agrária que associou a necessidade de gente para trabalhar no cultivo da agricultura, principalmente no açúcar e no café.

Na atualidade, novos paradigmas em relação à escritura da História e a participação efetiva de vários setores da sociedade organizada nos trazem para a comissão de frente, a valorização dos chamados excluídos de outrora;

A história do cotidiano e a atuação dos homens comuns foram se tornando temas relevantes para os historiadores, visto que camponeses, mulheres, fanáticos, degredados, cativos e inúmeros outros atores, antes marginalizados nas interpretações históricas, tiveram suas ações valorizadas por intermédio de pesquisas voltadas para a identificação dos significados de seus comportamentos e mentalidades (ALMEIDA, 2012, p.154.)

Sendo assim, vem à tona novas interpretações de preservação de Patrimônio e Memória, como por exemplo o patrimônio imaterial que põe estes atores antes marginalizados como protagonistas na construção de nossa identidade cultural; “Emergem com essa noção de patrimônio novas formas de se valorizar e “conservar” memórias do passado antes desvalorizadas, e até mesmo encobertas por uma noção elitista e excludente de história e cultura” (GUILLEN, 2014, p.648)

Neste sentido, propomos a resgatar a memória dos nossos irmãos que desterrados de sua terra natal não só contribuíram na construção da riqueza nacional, mas também em imensa riqueza cultural que passa a ter relação com as novas premissas de patrimônio e memória de nossa história.

2. UM CONTEXTO HISTÓRICO E SUAS RELAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DO PATRIMÔNIO E MEMÓRIA DOS ESCRAVIZADOS

Dentro da perspectiva Mercantilista, na qual deveríamos, enquanto dominados abastecer a economia metropolitana, os colonos usaram o trabalho indígena, na exploração do pau-brasil, que era uma árvore abundante naquele local, e na obtenção das riquezas da terra. Os colonos desenvolveram um tipo de comércio primitivo com índios, denominado escambo, que era a troca de objetos desconhecidos pelos índios, pela extração e transporte do pau-brasil, para os portugueses até o litoral.

Em meados do século XVI, iniciou-se a escravização de negros africanos para o trabalho das lavouras e engenhos de açúcar, pelas dificuldades encontradas pelos colonizadores na escravidão indígena. A sociedade colonial precisava de uma mão de obra “forte”, que não deixasse cair a sua exploração e produção, e assegurar o baixo custo interno da produção.

Contudo essa exploração deu lugar aos engenhos de açúcar, onde os índios foram ainda explorados, e capturados de forma covarde e desumana. Havia mercados de negócios com escravos indígenas, onde os comerciantes organizavam expedições, capturando os índios e conseguindo lucro com a venda desses escravos aos senhores de engenho.

“Os primeiros escravos africanos começaram a ser importados em meados do século XVI; seu emprego nos engenhos brasileiros, contudo, ocorria basicamente nas atividades especializadas”. (MARQUESE, 2006).

A prioridade do trabalho no momento ainda era os engenhos de açúcar do Nordeste, e assim os africanos eram comprados como mercadorias, e claro, os melhores e mais fortes valiam mais do que os mais velhos e fracos.

Segundo Marquese (2006), “Na segunda metade do século XVII, foram introduzidos cerca de 360 mil africanos escravizados no Brasil” A partir do século XVIII teve início também à exploração das minas de ouro, e independente do trabalho que iam fazer, nas minas ou engenhos, os escravos eram tratados da mesma forma, a mais desumana e rentável possível para os senhores.

O cotidiano dos escravizados em senzalas, com pouca higiene, má alimentação e com severa repressão, perseguidos pelos capitães do mato, que trabalhavam nas fazendas para vigiar e resgatar fugitivos, era pautada na negação de seus valores culturais, proibidos de praticar suas religiões de origem, sendo obrigados a seguirem o catolicismo, que era a religião oficial, também tinham que se comunicarem através da língua portuguesa, as mulheres eram escravizadas em trabalhos domésticos, e além dos constantes assédios dos senhores, e ainda eram amas de leite dos filhos das senhoras.

O prestígio dos senhores era medido pela posse de escravos. Na colônia o trabalho impunha-se, de forma inexorável, sobre quaisquer outros fatores. Os negros nunca deixaram de lutar pela sua liberdade, alguns até conseguiam comprar a sua carta de alforria com economias de trocados durante anos, outros acabavam fugindo para as matas formando os quilombos, onde eram livres dentro desse território e podiam praticar sua religião, falar sua língua e exercer sua cultura sem punições. “a construção da sua liberdade era baseada na sua experiência, nas tradições de sua cultura” (CARVALHO, 2010, p. 215).

E a partir do século XIX, a escravidão passou a ser contestada, pois o comércio inglês precisava expandir no Brasil, e necessitava de consumidores que pudessem pagar pelas mercadorias, e como os escravos não recebiam pelos trabalhos, não podiam comprar nada. E aí já começava adentrar no país, a mão de obra imigrante, com a expansão da agricultura, borracha e a atividade cafeeira. Então foi aprovada a Lei Bill Aberdeen em 1.845, que proibia o tráfico dos escravos, onde os ingleses tinham total liberdade em aprisionar navios que faziam esta prática na Inglaterra. E assim com a forte pressão dos ingleses, em 1.850, o Brasil aprovou a Lei Eusébio de Queiroz, acabando com o tráfico negroiro.

A Lei do Ventre Livre, em 1.871, que dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data, em seguida a Lei dos sexagenários, em 1.885, que libertava os escravos que tinham mais de 60 anos de idade e a lei áurea foram mecanismos usados com a perspectiva conservadora que efetivamente mantiveram as estruturas vigentes e segregacionistas, pois os negros não tiveram nenhum acompanhamento e garantias de que eles seriam aceitos na sociedade, e assim continuaram a passar dias difíceis mesmo depois de ter acabado a escravidão.

Geralmente a maioria era analfabeta, não tinham sequer qualquer segurança ou garantia de sobrevivência, alguns tiveram que optar por continuar a trabalhar nas fazendas, vendendo seu trabalho em troca de sua sobrevivência. E o que restou para os outros foi migrar para as cidades, atrás de subempregos, trabalhos informais e artesanatos.

A miscigenação constituída no Brasil, através dessa mistura de raças entre portugueses, índios, africanos e imigrantes, foi o fator constituinte da raça brasileira, com distintas cores, raças, culturas, religiões, culinárias, com uma supremacia branca que carrega o racismo até hoje, e mesmo com a abolição os negros ainda tem bons motivos para continuar a lutar pela igualdade. Para MARQUESE (2006), em razão da dinâmica do tráfico no Brasil, que foi o maior na história do comércio negreiro transatlântico, o escravo africano era uma mercadoria socialmente barata. Foi isso que permitiu a disseminação da escravidão pelo tecido social brasileiro, marcando a particularidade desse sistema escravista.

Segundo Cunha, (2005), A escravidão que era sustentada pelos donos de terras, e pelo poder era apenas moralmente errada, sendo poucas as pessoas que viam em tal prática um ato de selvageria e, mesmo não concordando com a escravatura, as viam como necessária e obrigatória para o desenvolvimento do país tendo assim, de suportá-la. Mesmo depois de declarada a extinção da escravidão no Brasil, o trabalho escravo prosseguiu de forma ilegal, e novas formas de escravidão surgiram em várias regiões, como nas fazendas de café do Sudeste, fazendo vítimas também os imigrantes italianos e japoneses; nas plantações de algodão e açúcar do Nordeste; no extrativismo de borracha na Amazônia.

A escravidão permanece até os dias atuais, no entanto, esta se dá de uma forma diferente. Resultado da desigualdade e da impunidade, ela é uma grave doença social. Em sua forma contemporânea apresenta-se de diversas formas: a prostituição infantil, o tráfico de órgãos, o tráfico internacional de mulheres, a exploração de imigrantes ilegais e a servidão por dívida. E do ponto de vista financeiro e operacional, esta nova escravidão é mais vantajosa para os empresários que a da época do Brasil Colônia e do Império. Pois no sistema antigo, em que a propriedade legal era permitida, saía bem mais caro comprar e manter um escravo.

Os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, em resistência ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação política ideológica de africanos escravizados, e de seus descendentes de africanos nascidos no Brasil.

Em nosso estado tivemos o quilombo urbano do Catucá centro irradiador de resistência negra Contra a escravidão; circundava em seu contexto geográfico a área mais populosa da Província pernambucana, ao Norte do Recife, cortada por muitas estradas e picadas, ela começava nos limites de Beberibe, antigo subúrbio do Recife, passando por São Lourenço, Paratibe até o povoado de Tejucupapo chegando nas proximidades de Goiana. O resgate historiográfico dos chamados esquecidos com a respectiva consideração dos diversos aspectos culturais dos nossos antepassados como patrimônio imaterial traz a quebra da visão de uma memória patrimonial de pedra e cal.

O processo de colonização e escravidão no Brasil durou mais de 300 anos. O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, através de uma lei que atirou os escravizados numa sociedade na qual estes não tinham condições mínimas de sobrevivência, tornar-se livres por intermédio de pagamento, obrigava estas pessoas a entrar no mundo da liberdade completamente pobres, e ainda sujeitas a exploração. Se na teoria, a liberdade significa ter autonomia para circular de um lugar para outro e tomar suas próprias decisões, estas pessoas ainda não eram completamente livres as dificuldades e condições de subcidadania oferecidas aos libertados tem reflexos na nossa atual realidade social.

A recente discussão acerca de cotas raciais nas universidades, por exemplo, é muito importante, pois está relacionada à reparação de desigualdades em parte herdadas da escravidão e das experiências de vida destes recém-libertos. A liberdade precisa ser entendida como um conjunto de experiências vividas. Mesmo para aqueles que se tornavam formalmente livres, seu universo de expectativas e direitos era muito desigual quando comparado a outros setores da população As cotas podem ser um grande instrumento para a justiça social.

A luta hoje diz respeito à ampliação dos direitos à cidadania para os negros, e a distribuição injusta destes direitos tem raízes históricas fincadas na escravidão, Serem comunidades produtivas é um fato social prioritário, pois indica que precariamente ou não produzem a base econômica de sua sustentação; serem comunidades familiares, concentradas ou não, indicam que têm uma organização social que as une num espaço próprio, e que deve ser protegido entre si.

Entretanto, criaram um grau de consciência de sua procedência quilombola, que não se restringe só ao Quilombo dos Palmares do século XVII, que foi destruído por poderosas forças militares coloniais, mas se amplia pela continuidade de uma consciência social de origem que é predominantemente africana. É uma consciência que não busca uma volta à África como ideologia do desenraizamento, mas um movimento que busca sua inclusão no espaço da sociedade nacional. Este é o fato positivo da existência dos quilombos

atuais, em que os seus pertencentes buscam assumir sua cidadania brasileira, e desse modo fugir de sua situação de negros pobres.

Entretanto os quilombos hoje formam uma comunidade rural de pobres. Mas em processo de organização. O resgate destas tradições contribui efetivamente para conhecermos a história do rancor, do preconceito, do racismo, da discriminação, para disseminar a liberdade, a esperança e o compromisso com um Brasil sem desigualdades raciais.

Em 1988, o Artigo 68 da Constituição Federal reconheceu o direito das comunidades remanescentes de quilombos à propriedade de suas terras. O decreto 4.887, de 2003, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho incorporada à legislação nacional em 2004, e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída em 2007, também foram criados para proteger, promover e garantir os direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais dessas populações.

Porém diversas temáticas, como identidade quilombola, a importância do território, religiosidade, engajamento das novas gerações e a luta contra o racismo e pela preservação da memória. Através do Samba de Roda, manifestação cultural que faz parte de um resgate histórico realizado pelos quilombolas. Este espaço em construção está destinado aos diferentes registros da memória dos quilombos.

Desejamos que seja construído, principalmente, com participação ativa de quilombolas e de seus descendentes, a partir de diferentes formas de registro: vídeos, depoimentos, rezas, histórias e causos – que têm sido contados de geração a geração –, fotografias de pessoas, de lugares, de materiais e artefatos de uso cotidiano em diferentes épocas e tantas outras. Compreendemos que preservar a memória de um povo abre possibilidade de documentar sua existência no mundo.

O museu digital constitui uma importante forma de registro e divulgação de memórias, acessível simultaneamente a milhares de pessoas. Almejamos que fatos do cotidiano, invenções, aventuras, desventuras, lutas e conquistas, aqui registrados, possam ser instigantes para todos os visitantes. Atualmente, ainda muito pouco se conhece sobre os quilombos, uma das mais importantes formas de resistência pela vida e liberdade manifestas no Brasil e nas Américas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos as estruturas conservadoras nas quais estivemos pautados durante séculos foram desumanas e preconceituosas onde os negros ficavam à margem da sociedade brasileira.

Neste cenário as entidades governamentais não possuíam políticas oficiais que os valorizassem e os paradigmas apresentados à época visavam a denegri-los como inferiores, sem alma e animais. Por conseguinte as ações da sociedade colonial representavam estes preconceitos e a manutenção da memória dos escravizados estava distante de realçar as suas verdadeiras características de resistência, cultura e identidade.

As leituras realizadas ao longo da disciplina nos trazem a ruptura com paradigmas anteriores de considerar patrimônio apenas os aspectos materiais (patrimônio de pedra e cal) visão de estado nacional com a ideia que a nação tinha passado e era preciso salva-lo do esquecimento. Hoje; “A área do patrimônio estrutura-se de maneira prospectiva em direção ao futuro. A palavra de ordem é diversidade; cultural mas também natural e biológica” (ABREU, 2009, p.45)

Neste aspecto o chamado patrimônio imaterial, juridicamente surgido com o Decreto federal nº 3.551/2000, vem a ser instrumento para pudermos resgatar as memórias do povo negro aqui escravizado. Vários bens culturais foram registrados como patrimônio cultural nacional principalmente aqueles encontrados em comunidades quilombolas, tais como o Jongo no Sudeste, o Samba de Roda do Recôncavo Baiano, o Complexo Cultural do Bumba-meu-Boi do Maranhão, dentre outros. Também foram construídos vários inventários culturais de comunidades quilombolas.

Sendo assim, o surgimento da política de patrimônio imaterial está relacionado ao maior reconhecimento de referências culturais afro-brasileiras e quilombolas, um patrimônio cultural antes marginalizado e relacionado a grupos e povos historicamente desconsiderados, bem como da mudança de perspectiva ligada ao conceito de referência cultural.

O momento atual é de diretrizes conservadoras, no âmbito das atitudes governamentais a nível federal, precisamos estar atentos para a manutenção das conquistas obtidas na inclusão dos nossos antepassados negros como parte integrante da construção de nossa memória e patrimônio.

REFERÊNCIAS

- [1] ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In.; CHAGAS, Mário. (org). Memória e patrimônio ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- [2] ALMEIDA, Maria Celestino de. História e Antropologia. In. CARDOSO, Ciro Flamarion; Vainfas, Ronaldo. (org). Novos Domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2012.
- [3] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- [4] CARVALHO, Marcus Joaquim M. de. Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.
- [5] CUNHA, Ana Luíza Ribeiro. Trabalho escravo no Brasil do século XXI: A redução à condição análoga à de escravo e o direito ao respeito da dignidade humana. 2005. 175 f. Monografia (Bacharelado em Direito) Centro Universitário de Brasília, UNICEUB, Brasília, DF, 2005.
- [6] GUILLEN, Isabel Cristina Martins. Patrimônio e História: reflexões sobre o papel do historiador. Diálogos Maringá. v. 18, n.2, 2014, pp. 637-660.
- [7] HOBSBAWM, Eric; TERENCE, Ranger. A invenção das tradições. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- [8] MARQUESE, Rafael de Bivar. Revisitando casas grandes e senzalas: a arquitetura das plantations escravistas americanas no século XIX. In: Anais do Museu Paulista. História e Cultura Material. Nova Série. 14 (1): 11-57, jan.-jul. 2006.
- [9] SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças; Cientistas, Instituições e questão Racial no Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- [10] PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 3551 de 04 de agosto de 2000. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551, Acesso em; 03 jul. 2020.
- [11] _____. Decreto nº 4880 de 20 de novembro de 2003. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm, Acesso; 03 jul. 2020

Capítulo 7

O velho e o novo: Os investimentos e negócios de Manuel Esteves, um português no Vale do Paraíba Fluminense durante século XIX

Rabib Floriano Antonio

Raimundo César de Oliveira Mattos

Resumo: O presente artigo analisa uma parte da trajetória de Manuel Antônio Esteves, figura histórica do século XIX no Vale do Paraíba Fluminense. A importância do estudo de sua existência proporciona subsídios para se entender as redes de sociabilidades e as ascensões econômicas das elites do Vale do Paraíba Fluminense, área geográfica de importância econômica e política do Império do Brasil.

Palavras-chave: Brasil Império; Cafeicultura; Manuel Esteves; Sociabilidade; Vale do Paraíba Fluminense.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se a discutir o papel de Manuel Antônio Esteves como negociante, investidor e empreendedor ao longo do século XIX, contrapondo, enquanto figura histórica no Vale do Paraíba Fluminense, ao arquétipo do cafeicultor escravista, muito comum na historiografia regional.

“As práticas de escrita de si podem evidenciar, assim, com muita clareza, como uma trajetória individual tem um percurso que se altera ao longo do tempo, que decorre por sucessão. Também podem mostrar como o mesmo período da vida de uma pessoa pode ser ‘decomposto’ em tempos com ritmos diversos: um tempo da casa, um tempo do trabalho, etc. E esse indivíduo, que postula uma identidade para si e busca registrar sua vida, não é mais apenas o ‘grande’ homem, isto é, o homem público, o herói, a quem se autorizava deixar sua memória pela excepcionalidade de seus feitos.” (GOMES, 2004: 13)

O acervo gira em torno de 890 cartas que se distribuem entre as recebidas e as expedidas. As cartas se encontram preservadas na fazenda Santo Antônio do Paiol, propriedade principal do rol de bens pertencentes à Manuel Esteves. Pelos estudos das cartas deixadas por ele, podemos identificar, analisar e compreender alguns dos fatores que vislumbrem a inserção social e a busca pelo enriquecimento, assim como perceber os instrumentos de investimentos que fogem à habitual compra de terras e escravos e das formas de distribuição do patrimônio, colocando-o no patamar de um investidor sagaz, vanguarda de seu tempo.

Muitos portugueses chegaram ao Brasil almejando enriquecer-se, embora nem todos tenham conseguido tal proeza. Manuel Antônio Esteves tornou-se, até onde se sabe, um caso de diferenciação perante aos demais casos de imigrantes no Vale do Paraíba Fluminense. Com base na documentação encontrada, em especial nas cartas¹⁷, desde 1835 que Esteves já mantinha um próspero comércio na Cidade e de Vassouras, realizando negócios com cafeicultores da região à época. Até onde se pode notar, Manoel Antônio Esteves chegou ao Brasil em uma situação mais confortável que os demais imigrantes, com recursos iniciais que deram sustentabilidade aos seus primeiros negócios.

O Rio de Janeiro, conforme demonstrado por Charleston Assis, Leila Duarte & Anderson Mendes, tornou-se um “polo de grande atração para imigrantes europeus, especialmente portugueses, durante aproximadamente cem anos, desde as primeiras décadas do século XIX até o início do século XX.” (ASSIS, DUARTE e MENDES; 2006: 27)

A trajetória de Manoel Antônio Esteves foi marcada pela construção das redes de sociabilidades que o levaram a atingir a cidadania no Império. Manoel Esteves chegou ao Brasil logo após a abdicação de Dom Pedro I. Nasceu em setembro de 1813, na freguesia de Merufe (região do Minho), casou-se em outubro de 1850 com Maria Francisca das Dores, filha de Francisco Martins Pimentel, na Freguesia de Nossa Senhora da Glória de Valença. Como dote herdou a Fazenda Santo Antônio do Paiol, mandando construir nova sede, ficando pronta em 1853. Sede esta, construída com recursos próprios oriundo dos seus ganhos com comércio. Em geral os cafeicultores arranjavam casamentos por alianças, e a abundância de arranjos matrimoniais demonstra o esforço de consolidações políticas econômicas. Naturalizou-se brasileiro, por decreto datado de 10 de novembro de 1865, pois, segundo Beatriz Kushnir, “para os imigrantes portugueses não era tarefa difícil.” (KUSHNIR, 2006: 46).

Porém, mesmo antes de fixar sua residência em Valença, Manuel Esteves já era responsável pelos negócios do sogro. Segundo a carta recebida em 1853, endereçada ao visconde de Condeixa¹⁸,

“Incluso remeto aberta uma carta para seu digno sogro o Sr. Francisco Martins Pimentel, de quem sem nenhuma ordens nem autorização fiz descontar em bilhetes do Tesouro o saldo que o mesmo Sr. Aqui tinha em 31 do mês findo, a fim de lhe ir vendendo algumas cousas, cumprindo assim com nosso dever, procurando meios de dar algum interesse a quem

¹⁷ A primeira data de 1845.

¹⁸ João Maria de Magalhães Velasques Sarmiento (1806-1871), nobre e negociante de grosso trato na praça mercantil do Rio de Janeiro, capitalista e proprietário de bens em Portugal.

também me ajudar. Como pode acontecer que o Sr. Pimentel não esteja ao fato do que são bilhetes do Tesouro, peço a V. S que lhe explique, asseverando-lhe que nenhum obstáculo pode a haver em sacar quando queira, porque com os mesmos bilhetes se cumprirá as ordens com o mesmo desconto pelo tempo que faltar, e sempre fica o prêmio pelo tempo que lhe terá decorrido. Negociante doe-lhe o coração vendo dinheiro parado, e por isso fiz esta operação tomando a mim a responsabilidade por não ter nenhuma". (Carta ao visconde de Condeixa, 1º de jun. 1853)

A rede de negócios de Manuel Esteves, consolidada por sua inserção de estrangeiro na sociedade brasileira, se tornou vasta mantendo negócios com diversos comissários de café e investimentos em um amplo ramo de negócios. Como administrador, Esteves também cuidou dos negócios da marquesa de Valença, Ilídia Mafalda de Souza Queirós, em especial os da Fazenda das Coroas.

Ao falecer, em 1879, aos 66 anos de idade, deixou um patrimônio para seus filhos composta de terras, plantações, escravos, títulos de dívidas, ações, assim como a organização de sociedade comercial (Manoel Antônio Esteves & Filhos).

É inegável que o café teria sido o produto mais importante da economia fluminense durante o século XIX. É uma commodity de boa aceitação nos mercados internacionais, mas devido a sua baixa elasticidade, ou seja, capacidade de reagir rapidamente aos mercados, o produto demora a se equilibrar em relação às variações de preços. Outro fator é a técnica de plantio e produção mais lenta, gerando um prazo entre plantio e colheita de 5 anos. Logo, a resposta do café para a sociedade cafeeira do Vale durante o Império era lenta o que provocava constantes buscas por crédito e empréstimos para fomentar a produção.

O café faz parte de uma importante rede econômica. E no caso brasileiro, esteio da economia. De acordo com Pires, Harold Innis, historiador da economia canadense, teria desenvolvido a Teoria do Produto Principal (Staple Thesis). Para Innis, existe uma conexão direta entre as relações do produto principal e as relações sociais que perpassam uma dada sociedade.

"(...) são as determinações desta com a evolução dos fenômenos sociais, geográficos e culturais, além das modificações que viriam a sofrer como parte da integração das sociedades a o mercado mundial, que se colocavam como centro de análise." (PIRES; 2007: 07)

Innis aponta para a importância de que o processo parte de relações entre os vários fatores produtivos, os elos, na acepção de Pires¹⁹, que conectam todo o processo produtivo e suas relações recíprocas que se estabelecem desde as produções locais às relações de consumo final do produto. A rede, nessa teoria, é entendida na sua totalidade. Assim, universo internacional e da produção local se inter-relacionam. Ao mesmo tempo que era um produto principal, internamente a situação do café e de todos os setores envolvidos na produção se ligavam a uma intrincada rede econômica conhecida como "linkage" ou efeito de encadeamentos. A partir de uma determinada unidade produtiva (ou várias), instaladas em uma dada região, esta gera efeitos "para frente" (prospectivos) e "para trás" (retrospectivos), assim como os efeitos fiscais e financeiros. Os efeitos retrospectivos orientam-se na formação do mercado de matéria-prima, de mão de obra, de insumos em geral e os prospectivos nas comercializações, transporte, embalagens e situações que se tornam realidade após o produto principal ter ficado pronto. Os efeitos fiscais recaem sobre a formação dos impostos que vão ser pagos nas etapas da produção e os efeitos financeiros nas linhas de poupança, crédito e financiamentos advindos das necessidades produtivas²⁰.

Logo, tais encadeamentos geram novas realidades econômicas que promovem novas estruturas de investimento e inversão do capital. Por isso, a inserção da produção de café no vale abriu margem ao aparecimento de "linkages", entre elas as relações de crédito. No contexto geral, o século XIX foi um século de mudanças, não só políticas, como a necessidade da construção de um estado independente, mas também de mudanças econômicas e o reajustamento nos mercados internacionais com a nova commodity em expansão. Essas mudanças levaram a novos arranjos econômicos e as novas necessidades de instituições financeiras. Com a integração do Brasil aos mercados internacionais, ao longo do Império, a economia deixou de ser mercantil e o capital comercial passou a se subordinar a uma acumulação

¹⁹ Op. cit.

²⁰ A rede de encadeamento pode ser melhor entendida nos trabalhos de Albert Hirschman.

capitalista mundial. Levy defende a formação de um sistema financeiro como “pedra angular” no processo econômico da esfera política.

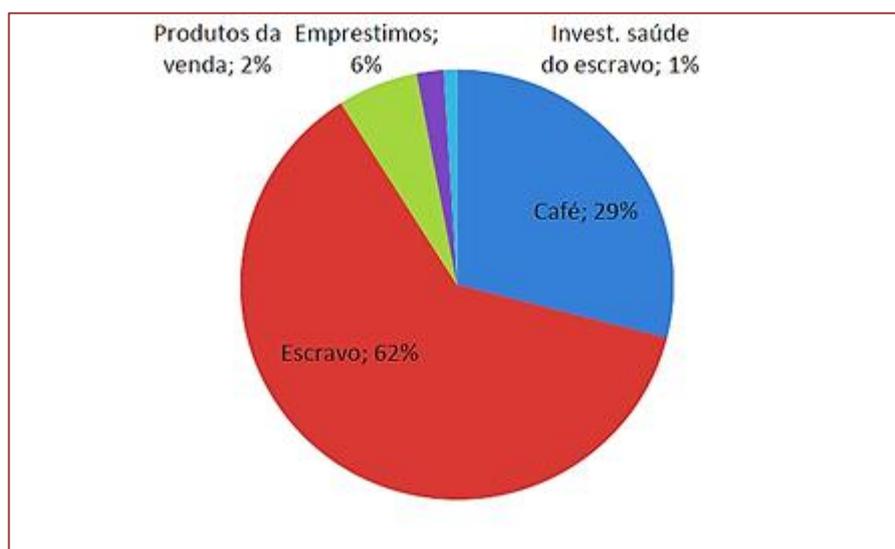
“Há um fluxo constante do capital produtivo reconvertido em capital financeiro, n um contínuo processo de financiamento da reprodução do sistema. O capital financeiro passa a constituir uma parcela do capital total, funcionando de maneira autônoma e assegurando o financiamento das operações econômicas. As disponibilidades monetárias não são mais vendidas ou alugadas como mercadorias e escapam às determinações de equivalência para vincularem-se à produção social, do qual participam através da determinação das taxas de juros.” (LEVY, 1977:04)

Assim sendo, essas negociações entre os que ofertam o crédito e seus tomadores se dão de forma direta ou indireta como, por exemplo, através de empréstimos de dinheiro, de abertura de contas ou de hipotecas, dando suporte aos tomadores desses empréstimos ou crédito no intuito de se manterem dentro da esfera da vida econômica. Assim, ao mesmo tempo, se constituem um mercado formal e um informal.

Nesse mundo de transformação entre o velho e o novo, entre formas tradicionais de economia e acumulação e novas formas de investimentos viveu Manoel Esteves.

Ao compararmos Manoel Antônio Esteves a outros fazendeiros do Vale do Paraíba, podemos ter uma noção de seu patrimônio visto que possui uma média de 600 escravos, pouco menos que o comendador Manoel de Aguiar Vallim que em suas 4 fazendas possui 650 escravos²¹. Enquanto homem de negócios, sua atuação articulava-se em vários campos e era muito variado seus investimentos que se distribuíam entre ações, negócios de escravos, setores administrativos e negócios do café. Ele, ao mesmo tempo que investia em ações, guardava seu dinheiro em bancos como por exemplo no Banco Agrícola do Rio de Janeiro, e não se limitava a comercializar café, conforme Gráfico 01.

Gráfico 01: diversificação dos negócios de Manoel Esteves em 1864



Fonte: Cartas Comerciais de Netto dos Reis à Manoel Esteves. Acervo da Fazenda Santo Antonio do Paiol

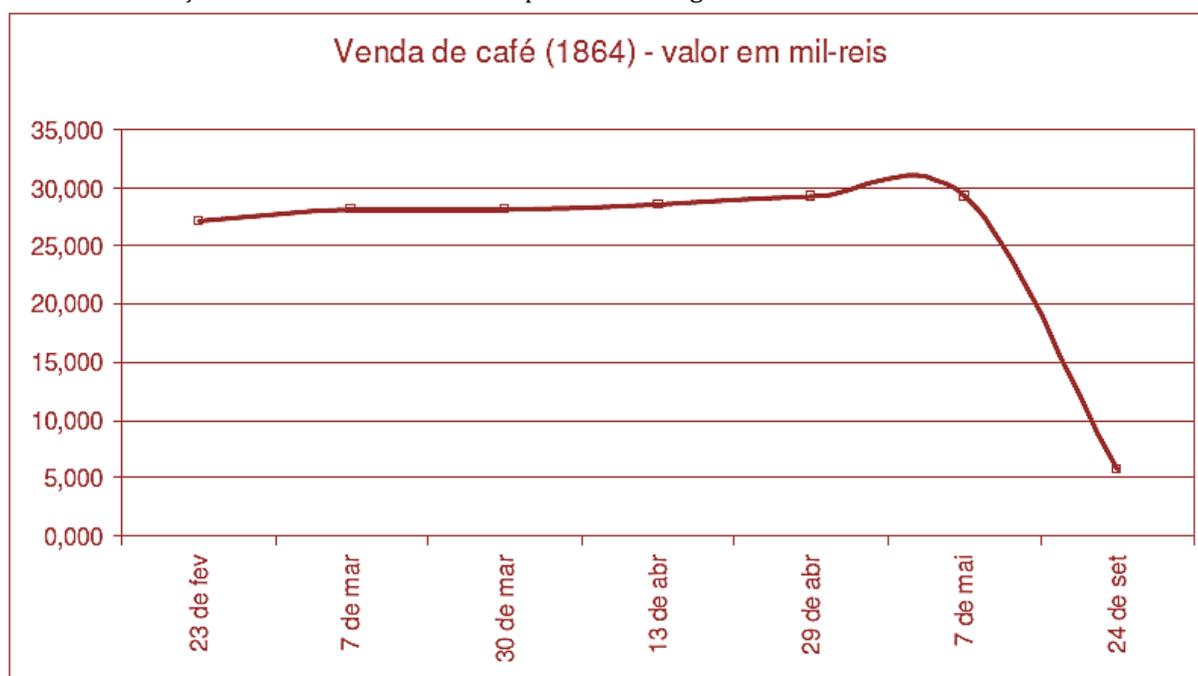
Também tinha um armazém na sede de sua fazenda, Santo Antônio do Paiol onde se vendia vários artigos sob encomenda, ele aproveitava que seus comissários iriam vender suas sacas de café na Praça Mercantil do Rio de Janeiro e lá mesmo compravam suas mercadorias e enviavam de volta, criando uma rede de negociação. Em 1864 ocorreu uma das mais importantes crises do século XIX, a crise de 1864 ou a Crise do Souto. A crise se deu principalmente pela Casa Souto, uma das maiores casas bancárias do Rio de Janeiro ter investido mais de 8.000:000\$000 e teria como dívida junto ao Banco do Brasil mais de 20.000:000\$000.

²¹ Para Iorio “...Fazendas havia em Valença, como por exemplo a de Manoel Antônio Esteves, com 1.100 escravos.”

“Assim, da mesma forma que o aumento de transações comerciais havia lhe proporcionado a expansão da rede a poio e o aumento de contatos nas atividades que desempenhara durante sua ascensão, os registros indicam que, em seu momento de revés o Visconde do Souto também perdeu parte dos seus espaços de atuação e, provavelmente, também foi alijado de parte do suporte de que antes gozava. Sua quebra ocorreu de forma abrupta na manhã do dia 10 de setembro de 1864.” (SAEZ, 20 13:14)

A crise do Souto abalou a economia brasileira na década de 1860 inclusive na variação dos preços do café. As cartas de Manoel Esteves à Netto dos Reis nos mostram mês a mês de 64 o crescimento para preço das sacas de café, enquanto no segundo semestre do ano de 1864, quando o preço é derrubado por completo.

Gráfico 02: Cotação do café em 1864 – arroba por mil-reis segundo as cartas comerciais de Manoel



Fonte: Cartas Comerciais de Netto dos Reis à Manoel Esteves. Acervo da Fazenda Santo Antonio do Paiol

Manoel Antônio Esteves, buscava outras modalidades de investimentos, como no exemplo de caso, teve um ganho de 29:199\$000 em venda de escravos e comércio em geral. Talvez essa tenha sido a salvação na crise de 1864 que solapou muitos investidores e fazendeiros de café. Para confirmar tais afirmações vejamos abaixo uma de suas correspondências do ano de 64.

“confirmando a nossa (...) do seu favor de 10 do corrt abaixo notamos os gêneros de seu pedido que ontem seguiram na imp de 396\$100 que ficam em seu debito, chegou ontem a sua remessa de 68arr com café que fica em corrt, com muita estima notamos 74 arr de açúcar, 1 2 caixas de sabão, 6 arr de salitre, 3 /n enxofre, 3 caixões...”

Essa carta confirma a compra que Antônio Ferreira dos Santos fez para Manoel Antônio Esteves, de gêneros alimentícios e de utilidade para revender em seu armazém, e também uma remessa de café vendida por ele através de seus comissários.

O quadro 01 nos mostra uma atuação múltipla não só do ponto de vista dos negócios como geograficamente, já que Esteves mantinha empreendimentos em Vassouras e em Valença -RJ durante

algum período de tempo. Acreditamos ser um momento na transição tanto dos investimentos como das questões de cunho social e político.

Tabela 01 – Manoel Antônio Esteves segundo o Almanak Laemmert

Ano	Valença	Vassouras
1848	-x-	Negociante; Oficinas Diversas
1849	-x-	Proprietário
1850	-x-	Proprietário; negociante de padaria
1851 a 1853	-x-	Proprietário; Negociante
1854, 1855	Fazendeiro	Proprietário; Negociante
1856 a 1866	Fazendeiro	Proprietário
1867	Fazendeiro com engenho	-x -
1868	Membro da companhia que se propunha a construir a linha férrea D. Pedro II na região	-x -
1869	Membro Diretor da Cia União Valenciana e Fazendeiro	-x -
1870	Membro Diretor da Cia União Valenciana e Fazendeiro	-x-
1871	Membro Diretor da Cia União Valenciana e Fazendeiro	
1872 a 1874	-x-	-x -
1873	-x-	-x -
1874	-x-	-x -
1875	Presidente da Diretoria da Cia União Valenciana, Proprietário Rural, Urbano e negociante	
1876	Presidente da Diretoria da Cia União Valenciana, Proprietário Rural, Urbano e negociante	
1877	Presidente da Diretoria da Cia União Valenciana, Proprietário Rural, Urbano, negociante	
1878	Presidente da Diretoria da Cia União Valenciana, Proprietário Rural, Urbano e negociante, Protetor da Devoção de São Sebastião	
1879	Presidente da Diretoria da Cia União Valenciana, Proprietário Rural, Urbano e Negociante, Provedor da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia	

Seu vínculo com a ferrovia e sua execução também fez a “linkage” econômica atingir e desenvolver o comércio em Valença. Além do comércio, percebemos nas correspondências de um de seus comissários, Netto dos Reis, o relato da compra efetuada de 40 ações liquidadas do Banco Agrícola que se caracteriza como uma modalidade avançada de riqueza.

“A realocação da riqueza entre os diversos ativos ocorreu, em São Paulo, ao longo da segunda metade do século XIX. Os movimentos por nós detectados - o declínio dos escravos vis-à-vis o aumento dos imóveis, o aparecimento de formas avançadas de riqueza, especificamente as ações e secundariamente as contas e letras bancárias (...).” (MARCONDES, 2002)

As ações bancárias de Esteves dividiam-se num portfólio restrito compondo-se de 56 ações do Banco do Brasil e 120 ações do Banco Comercial e Agrícola, contabilizando mais de 1 conto de reis. Os empréstimos a juros também eram parte da atividade financeira. Eram poucos seus devedores, mas variados, que constam pessoas físicas, como Antônio rocha Pereira, à pessoas jurídicas, como A Cia União Valenciana. O valor das dívidas totais no inventário de Manoel Esteves, todos resgatados pela esposa, somavam-se a 482.712\$607, montante superior aos tradicionais lucros do café e venda de escravos de Esteves.

Por último, já que nosso espaço nesse trabalho não nos permite alongar, entre os escravos que Manoel Antônio Esteves comercializava sempre havia os conhecidos pretos de ofícios. Em uma das correspondências, mais precisamente a datada de 24 de agosto de 1864, lemos que ele comprava um

escravo que tinha o ofício de carpinteiro e também comprou a esposa do escravo, essa poderia ser uma forma usada por ele para agradar o escravo e torna-lo fiel a seu amo. Manoel Antônio Esteves em outra correspondência em 6 de dezembro de 1859 ele faz uma compra de um escravo com a ofício de pedreiro, chamado Marcos de Nação Mina, para elucidar tal afirmação eis um trecho da carta em que ele faz a compra do escravo acima citado.

Manoel Antonio Esteves, Valença Rio de Janeiro 6 de dezembro de 1859. "(...) Confirmo a minha última de 24 do passado, servindo o presente de lhe participar que hoje tenho remetido de sua conta (...) de Soares H Melos (...) um preto com ofício de pedreiro, pois mande Marcos de nação Mina, que de sua conta e ordem comprei por 2.040.000 (...) Desejo-lhe completa saúde e toda a sua Família sempre ao seu dispor..."

2. CONCLUSÃO

Podemos concluir que as cartas nos mostraram as relações a qual o comerciante, comissário e negociante e capitalista português Manoel Esteves estava submetido. As informações qualitativas e quantitativas nos permitem estabelecer um mercado em formação com variações de preços pela concorrência, investimentos em mercado de ações, negociações de mercadorias, encadeamentos de empréstimos e por fenômenos tipicamente capitalistas, mostrando uma relação de capital além da plantation escravocrata e da ordem aristocrática.

REFERÊNCIAS

- [1]. ASSIS, Charleston José de Souza; DUARTE, Leila Menezes; MENDES, Anderson Fabrício Moreira. Fontes para o estudo da imigração portuguesa no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro. In: MARTINS, Ismênia de Lima; SOUZA, Fernando (Orgs). Portugueses no Brasil: migrantes em dois atos. Rio de Janeiro: Muiraquitã, 2006.
- [2]. LEVY, Maria Bárbara. História da Bolsa de Valores do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, ABMEC, 1977.
- [3]. GOMES, Ângela de Castro (org.). Escrita de Si. Escrita da História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- [4]. IRSCHMAN, Albert. Desenvolvimento por Efeitos em Cadeia: Uma Abordagem Generalizada. In: SORJ, Bernardo; CARDOSO, Fernando Henrique; FONT, Maurício. Economia e Movimentos Sociais na América Latina. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- [5]. KUSHNIR, Beatriz. Traços lusos nos acervos do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. In: MARTINS, Ismênia de Lima; SOUZA, Fernando (Orgs). Portugueses no Brasil: migrantes em dois atos. Rio de Janeiro: Muiraquitã, 2006.
- [6]. MARCONDES, R. L. O financiamento hipotecário da cafeicultura no Vale do Paraíba Paulista (1865-67). Revista Brasileira de Economia, vol. 56, n° 1, rio de Janeiro, mar de 2002. [HTTP://dx.doi.org/10.1590/s0034-71402002000100006](http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71402002000100006)> acessado em 30/09/2011.
- [7]. MATTOS, R. C. O. M. Imigrantes e sociabilidades no oitocentos – o caso de um comerciante português no Vale do Paraíba Fluminense. Anais do XX Encontro Regional de História. ANPUH. São Paulo, 2010.
- [8]. PIRES, Anderson. Minas Gerais e a Cadeia Global da “commodity” cafeeira – 1850/1930. Revista Eletrônica de História do Brasil. UFJF, Juiz de Fora, jan-jul 2007, vol. 09, num. 01.
- [9]. SÁEZ, H.E.L. O 11 de setembro de 1864 da praça carioca: a crise do Souto e a transformação da economia brasileira. <<http://www.iseg.utl.pt/aphes30/docs/progdocs/HERNAN%20SAEZ.pdf>> acessado em 01/03/2013.

Capítulo 8

Instrução de alunas na primeira metade do século XIX na Vila de Alcântara -MA²²

Ricardo Costa de Sousa

Resumo: O presente texto tem como objetivo destacar a participação de Alunas em Aulas Públicas de Primeiras Letras na Vila de Alcântara na 1ª metade do Século XIX. Para a realização do objetivo proposto, consulte os documentos do Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM) que tratam sobre a instrução no município de Alcântara (MA). O problema se circunscreve na seguinte pergunta: de que forma a instrução de alunas se apresentam nos referidos documentos? A partir dessa delimitação, cabe dizer que a pesquisa se insere no campo da História da Educação sob os pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural. A pesquisa indica que o registro de alunas negras nos mapas de matrícula e lista de frequência são fortes indícios de sua presença, dado a inscrição dos seus nomes no final do documento, bem como por haver a inscrição somente do prenome.

Palavras-chave: Alcântara. Instrução. Alunas negras.

²² Este artigo foi apresentado no Congreso Iberoamericano Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA, 2018). Para essa publicação, realizei acréscimos de informações, bem como exclusões, de modo a qualifica-lo.

1. INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo destacar a participação de Alunas em Aulas Públicas de Primeiras Letras na Vila de Alcântara na 1ª metade do Século XIX. Para a realização do objetivo proposto, realizei uma investigação no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), junto aos documentos da Secretaria de Governo de Instrução Pública. A pesquisa aconteceu, mas especificamente, em mapas de matrícula e lista de frequência, o que permitiu captar o movimento da Educação em Alcântara.

A pesquisa se insere no campo da História da Educação, sob os pressupostos da História Cultural, de modo a evidenciar a presença de alunas em classes de Primeiras Letras ainda no Império, bem como indícios da frequência de alunas negras nessas aulas. Para essa escrita, contei com o aporte teórico de Bastos (2005) para tratar sobre *Histórias e memórias da educação no Brasil*, em especial do ensino monitorial/mútuo no país; Cruz (2008) ao abordar sobre *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*; Faria Filho (2007) ao se referir à *Instrução elementar no século XIX*; Rodrigues (2010) merece destaque ao discorrer sobre *A educação feminina no recolhimento do Maranhão*; Viveiros (1953) quando faz apontamentos da *Instrução pública e particular no Maranhão*; Veiga (2008) ao discorrer sobre *A escola pública para os negros e os pobres no Brasil*, ainda no império.

A pesquisa indica que o registro de alunas negras nos mapas de matrícula e lista de frequência aula não caracteriza, de fato sua presença, como consta a inscrição dos seus nomes no final do documento; e que, nos mapas analisados, se tem apenas indícios da presença de alunas negras em aulas de Primeiras Letras, por haver a inscrição do prenome. Desse modo, o texto se encerra com breves sinalizações que permitem pensar, por um lado, sobre a importância da instrução de alunas no Império e, por outro, sobre a instrução de alunas negras, a partir da documentação, ainda que rara, salvaguardada no Arquivo Público do Maranhão (APEM).

2. ALUNAS EM AULAS PÚBLICAS DE PRIMEIRAS LETRAS NA VILA DE ALCÂNTARA

Alcântara, reconhecida por todas as províncias do Império pelo título “Celeiro do Maranhão” por ser a maior produtora de arroz, algodão e açúcar da colônia portuguesa, possibilitou no século XVII a arrecadação do subsídio literário proveniente das exportações. A arrecadação do subsídio foi importante para a construção e manutenção das escolas na província maranhense, inclusive em Alcântara (VIVEIROS, 1953).

Os problemas com a arrecadação e utilização do subsídio literário foram frequentes, a exemplo das dificuldades relacionadas à precária formação dos professores durante a implantação das aulas régias. Conforme Saviani (2008), a escassez de mestres em condições de imprimir a nova pedagogia dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do subsídio literário para financiar as aulas.

No final do século XVII, o ensino primário nas capitais do Brasil tornou-se deplorável, pois, segundo Moura (2000), os treze anos decorridos entre a expulsão dos jesuítas, em 1759, e o decreto que instituiu o subsídio literário, em 1772, foram de absoluta inanição no campo da educação escolar na Colônia brasileira, devido, principalmente, ao pouco caso das autoridades públicas com a instrução. De acordo com Viveiros (1953) a cobrança do subsídio literário no Maranhão não foi efetuada até 1786, resultando em graves prejuízos aos professores e aos cofres públicos. O governador na época e capitão general, José Teles da Silva, determinou que as Câmaras arrecadassem o referido subsídio para manutenção das escolas na Vila de Alcântara.

Viveiros (1953) afirma que era grande o quantitativo de estudantes que fazia o intercâmbio intelectual de Alcântara para Coimbra, a fim de que os jovens aprendessem as profissões de topografia, hidráulica, medicina, contabilidade e outras. Contudo, em 1800, as Câmaras apresentavam déficit no subsídio literário para manutenção dos jovens na Europa, mesmo depois de ser lançado um novo imposto sobre o algodão. Neste período havia somente uma escola de Primeiras Letras em Alcântara.

Em 1822, com a Independência do Brasil e a partir de acordos políticos de interesse da classe dominante e da promulgação da primeira Constituição do Império, coube à Assembleia Constituinte e Legislativa propor uma legislação particular sobre a instrução pública primária e secundária em todo o país, com o objetivo de organizar a educação nacional.

Segundo a Constituição do Império em 25 de março de 1824, no Art. 179, parágrafo 32, “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”, para dar conta da referida lei no que tange à instrução nacional, principalmente os dois primeiros meses de 1826 foram fecundos em reclamações e iniciativas

em prol da instrução popular (BRASIL, 1824). Contudo, somente três anos após a promulgação da Constituição, foi votada a Lei de 15 de outubro de 1827, cujo espírito era dar realidade a esse princípio constitucional. Essa lei é o primeiro dispositivo legal que aborda a questão de método do ensino no país. A referida Lei determinava:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias. [...] Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. [...] Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. [...] Art. 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento (BRASIL, 1824).

O relatório de Lino Coutinho, Ministro do Império de 1831 a 1836 denunciava os poucos resultados da implantação da lei de 1827 e aborda o mau estado do ensino elementar no país. Ele argumentava que os responsáveis pelos resultados insatisfatórios eram as municipalidades, os professores e alunos. Segundo o Ministro, os gastos e esforços do Estado foram realizados com a finalidade de ampliação do ensino (GUIMARÃES CARVALHO, 2009). A implantação do Decreto de 1827, conforme Bastos (2005, p. 42), “esbarrou em uma série de obstáculos: a falta de adequados prédios escolares e materiais necessários à adoção do método mútuo; [e] o descontentamento dos mestres, pela falta de proteção dos poderes públicos e pela falta de recompensa pecuniária”.

Nesse sentido, pode-se dizer que houve, por parte do Poder Público, um completo descaso com o provimento das escolas, pois, a falta de recursos materiais para a manutenção dos edifícios públicos, a falta de livros didáticos e demais itens necessários para a aplicação do método exigido por lei eram frequentes. Enfim, a referida lei não atingiu o objetivo de “instruir seu povo”.

O Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 teve caráter acentuadamente descentralizador, remetendo a cada Província o poder de elaborar, criar e implementar o seu próprio regimento. Assim, cada Assembleia Legislativa teria a responsabilidade de legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica local, como também legislar sobre a instrução pública, repassando ao poder local o direito de criar estabelecimentos próprios, além de regulamentar e promover a educação primária e secundária (BRASIL, 1834). Dentro desse contexto:

O Estado Imperial brasileiro e as províncias do Império, sobretudo a partir do Ato Adicional de 1834, foram pródigos em estabelecer leis referentes à instrução pública. [...] Ao longo de todo o Império, as Assembleias Provinciais e os presidentes das províncias fizeram publicar um número significativo de textos legais, levando-nos a acreditar que a normatização legal constitui-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução (FARIA FILHO, 2007, p. 137).

De igual modo, ocorreu no Maranhão a criação de leis para a instrução pública. Uma delas se refere ao veto à instrução pública de escravos e libertos. Nesta perspectiva, a instrução seria gratuita para todos os cidadãos, com exceção de negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres. Um exemplo desse veto está presente no processo de admissão na Casa dos Educandos Artífices – CEA, no qual era necessário comprovar:

At. 1º. § 1º. Que é pobre e desvalida; § 2º. Que não é maior de 18, nem menor de 12 anos; § 3º. Que se acha em condições sanitárias satisfatórias. Art. 2º. A prova do 1º quesito será dada por meio de certidão ou justificação de idade: e a do 3º por meio de um exame de sanidade feito pelo facultativo da casa. A justificação deve ter lugar na falta ou insuficiência do atestado e quando tornar-se impossível a apresentação da certidão de idade. Art. 3º. Não poderão ser admitidos, ainda que se mostrem compreendidos nas condições do artigo 1º e seus

§§: § 1º Os meninos que não tiverem sido vacinados; § 2º Os escravos (MARANHÃO, 1841).

A preocupação do Estado para com os pobres e desvalidos fica evidente no processo de admissão na CEA. Entretanto, relega ao abandono a população escrava, impedindo-a de adquirir instrução e aprendizagem de ofícios. A referência a alunos pobres está presente na Relação de alunos da Aula Nacional e seus adiantamentos dada à Ilustríssima Câmara da Vila de Alcântara pelo professor João de Deos Soares de Mello.

Cabe destacar que, para os alunos e alunas referenciados como pobres, no Maranhão, na época do presidente da Província Eduardo Olímpio Machado, restavam as aulas públicas de Primeiras Letras, conforme estabelecia a Lei de Instrução Pública do Império, ou, mesmo em caráter caritativo, as iniciativas de congregações religiosas ou irmandades para a instrução de uma população desvalida.

No documento presente na Mapoteca 04 da Câmara Municipal consta a Relação de 33 alunos e alunas da Aula Nacional, datado em 1831, com entradas entre os anos de 1824 e 1830, com média de 19 faltas por aluno. As faltas eram, conforme esclarece o documento “motivada[s] por causa da maior parte dos alunos serem muito pobres, e serem obrigados segundo a necessidade, de irem ajudar a seus pais desmancharem as suas rocinhas, a fim de terem alguma farinha, [...] as faltas são motivadas, por causa de moléstias Sarampal” (ALCÂNTARA, 1831, [s.p]).

Para Cabral (1984), a instrução da população maranhense, em especial da população livre, vivenciava um momento de crise, o que contribuiu sobremaneira para, primeiro, um quantitativo reduzido de professores que tinham más condições de trabalho; segundo, um baixo quantitativo de alunos em idade escolar frequentando as aulas de Primeiras Letras. Esse quadro era agravado pelas longas distâncias que os alunos precisavam percorrer para assistirem às aulas, bem como pela recusa dos pais em dispensá-los das atividades agrícolas.

Observações como essas estão presentes em outros mapas, nos quais se evidencia o grande quantitativo de faltas motivadas por doenças ou por necessidade de ajudar os pais na lavoura. Portanto, o que se observa é a extrema pobreza vivenciada pelas famílias alcantarenses, dificultando a frequência escolar desses alunos e alunas referenciados como “pobres”.

Conforme Veiga (2008, p. 06) para “os estudos do século XIX podemos acrescentar a escola pública como um dos espaços de presença das crianças pobres e particularmente de produção da identificação “aluno pobre”. Cruz (2008) relata que o presidente da província, Eduardo Olímpio Martins, tinha uma preocupação quanto à instrução pública dos mais pobres e desvalidos; enfim, de todas as classes de cidadãos. Entretanto, excluía os escravos, pois não eram considerados cidadãos, conforme determinava a legislação provincial.

Outra informação que merece destaque é que dos 33 nomes presentes no documento, 06 são alunas (sexo feminino), inscritas no final da lista. São elas: Maria Theodolinda de Mello, Candida [ilegível] de Mello, Emilia Alexandrina Leite, Irene Alves Leite, Rosa Francisca Castelimo e Lourença [ilegível] Alves Leite. Das 06 alunas, Rosa Francisca Castelimo teve 28 faltas e Lourença [ilegível] Alves Leite, 44 faltas (ALCÂNTARA, 1831, [s.p]). Em relação às observações que seguem na lista, estas dizem respeito ao saber escrever e contar – em sua maioria diminuir. Desse modo, o saber ler, escrever e contar vão agregar outros conhecimentos e valores, como rudimentos de gramática, de aritmética, conhecimentos em tradução e rudimentos de conhecimentos religiosos. Para Bastos (2005, p. 39):

O programa de ensino compreende, para os meninos, a leitura, a escrita e o cálculo; para as meninas, a costura. Cada matéria ensinada nas escolas mútuas repousa sob um programa preciso e detalhado [...] Por exemplo, as oito classes de escrita e leitura são: ABC, palavras ou sílabas de duas letras, de três letras, de quatro letras, de cinco letras, lições de palavras de muitas sílabas, leitura da Bíblia, seleção dos alunos que melhor leem na 7ª classe. Em Aritmética, combinação de unidades, dezenas, centenas, etc.; soma; soma composta; subtração; subtração composta; multiplicação; multiplicação composta; divisão; divisão composta; redução; regra de três; prática.

É importante abordar que a instrução para as mulheres era basicamente voltada aos cuidados domésticos e que eram raras exceções daquelas que aprendiam a ler e escrever, como acontecia, por exemplo, nos conventos portugueses. A esse respeito, ao tratar sobre o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, instituição maranhense de reclusão feminina do Período Colonial e Imperial, Rodrigues (2010,

p. 90) ressalta que “a igreja oferecia educação para as mulheres leigas por meio do Recolhimento de N. Sra. da Anunciação e Remédios [onde o] aprendizado baseava-se apenas na leitura e na escrita, além de noções de aritmética e prendas domésticas”.

O documento também faz o registro da presença, de modo regular, de meninas nas aulas de Primeiras Letras, principalmente no que se refere à aprendizagem da aritmética. Desse modo, pode-se concluir que as alunas se inscreviam no mesmo currículo dos alunos e que, segundo o documento não havia diferenças entre os currículos das escolas de Primeiras Letras para meninos e meninas, pois ambos compartilhavam dos mesmos conteúdos. Nesse sentido, segundo consta no Art. 11º, da Constituição do Império, efetivou-se a criação de escolas de Primeiras Letras, não somente para meninos, mas também para as meninas na Vila de Alcântara.

Contudo, é provável que alunos e alunas não frequentassem as mesmas classes, horários e salas, apesar do registro sinalizar a frequência de ambos em uma mesma aula, pois, ainda que o documento anterior registre a presença de alunos e alunas na mesma sala em 1831, grande parte da literatura só vai apontar a instalação de aulas mistas no Brasil a partir de 1870. Os demais documentos analisados fazem o registro em separados, de alunos e alunas que frequentavam as escolas de Primeiras Letras.

Diferentemente, do que é apresentado no documento anterior cujo registro aponta uma única lista de alunos e alunas – classe mista, o documento presente na Mapoteca 06 da Instrução Pública traz apenas informações sobre alunas que frequentaram a classe de Primeiras Letras, com entradas que se dão entre os anos de 1833 e 1836, totalizando 20 alunas matriculadas, as quais eram acompanhadas pela professora Ana Joaquina de Seixas Correa.

No mapa pesquisado faço destaque somente o primeiro nome da aluna Ignacia, enquanto as outras têm registro de nomes compostos ou de nomes e sobrenomes. No mapa ainda consta que, em termos de aproveitamento, todas as alunas estão “bem”, contudo a professora discrimina a frequência das alunas como “regular”. Outra informação mencionada no mapa diz respeito à conduta moral das alunas, considerada “boa” para todas. A turma era dividida entre as classes de “leitura, aritmética e gramática” (ALCÂNTARA, 1836, [s.p]). Novamente, a aritmética está presente no currículo das aulas de Primeiras Letras para as alunas no primeiro quartel do século XIX. Assim, a apresentação desse mapa informativo sobre as alunas da Vila de Alcântara permite inferir que naquele ano já existia uma preocupação das autoridades com a instrução pública para as mulheres.

Todavia, Abrantes (2004), ao escrever sobre a instrução feminina na Província Maranhense, alerta que os discursos sobre a instrução de alunas não representam mudanças estruturais dos papéis que se reservavam à mulher na sociedade maranhense, pois, antes de tudo, visava à manutenção da ordem social em três aspectos: filha, esposa e mãe. Nesse sentido, para além da submissão, do recato e da moral cristã prescritos para sua instrução, era necessário que a mulher se apresentasse bem publicamente. Logo, a instrução para as mulheres também se circunscreve, não somente à domesticação do pensamento, mas também do próprio corpo.

Em relação ao nome da aluna Ignacia, presente no documento ciado não foram encontradas informações que possibilitem dizer se era uma aluna branca ou negra. Contudo, Cruz (2008, p. 174) sugere que:

Em apreciação da documentação sobre a instrução pública no Maranhão, identifica-se uma série de mapas de turmas das vilas onde havia aulas de Primeiras Letras. Nestes mapas, praticamente não se evidencia a cor da pele dos alunos, embora haja entre seus nomes, muitos alunos registrados apenas pelo prenome. A ausência de sobrenomes é um indício de origem escrava destas crianças, pois [...] era comum ao escravo só possuir o primeiro nome, herdando do senhor algumas vezes o sobrenome no ato da alforria.

A pesquisa tenta apontar que, mesmo não discriminando a cor e o *status* de livre ou escrava, as informações contendo apenas o prenome são fortes indícios de que houve, nessa classe, alunas negras frequentando as aulas de Primeiras Letras na Vila de Alcântara. Ainda, com referência à instrução para as mulheres, consta na Secretaria do Governo de Instrução Pública, na Mapoteca 06 um mapa informativo da matrícula de 32 alunas que ingressaram nas aulas de Primeiras Letras entre os anos de 1835 e 1841, sob a orientação da professora Ana Joaquina de Siexas Correa.

O documento informa que todas as alunas estão “bem em aproveitamento”, mas a frequência é caracterizada como “regular”. Em relação à conduta na aula, todas as alunas estão “bem”. É possível observar que na primeira classe foram matriculadas 12 alunas em leitura e 05 em aritmética; e que na

segunda classe foram matriculadas 17 alunas em leitura e 08 em aritmética (ALCÂNTARA, 1841, [s.p]). A organização desses dados se dão por recomendação do método Lancaster, que, de acordo com Bastos (2005, p. 36):

O aluno é integrado a uma classe, depois de averiguado seu conhecimento. A classe tem um ritmo determinado de estudo e um programa a desenvolver de leitura, escrita e aritmética. Por exemplo, a leitura, para os menores da primeira classe, consiste em aprender o alfabeto e traçar as letras sobre a areia; na segunda classe, os alunos são iniciados nas sílabas de duas letras, que escrevem sobre a ardósia; na terceira, fazem a combinação com três letras; na quarta, trabalham as palavras com várias sílabas; na quinta, começam a ler, somente na sexta classe leem corretamente.

Contudo, ao apreciar o documento datado em 1841, me chama a atenção a referência de duas alunas matriculadas pelo prenome “Barbara e Libania”. As demais alunas têm entradas diferenciada e somam-se 18 com nomes compostos e 11 com nomes e sobrenomes. As alunas Barbara e Libania se situam na segunda classe de leitura, mas não constam informações sobre sua presença na classe de aritmética. Os dados permitem inferir que, das 32 matriculadas, 19 alunas não estão inscritas na classe de aritmética e que, das 13 escritas, 05 estão na primeira classe e 08, na segunda (ALCÂNTARA, 1841, [s.p]).

Outro documento pesquisado está condicionado na Câmara Municipal, mapa informativo das alunas da aula de Primeiras Letras. Neste último mapa, consta informações de 12 alunas matriculadas entre os anos de 1833 e 1835, turma sob a responsabilidade da professora Anna Joaquina de Seixas Correias. Essa documentação está salvaguardada na Mapoteca 04 e datada em 31 de março de 1835 (ALCÂNTARA, 1835, [s.p]). A turma foi avaliada com aproveitamento (bom); frequência (regular); e conduta (boa). Tais informações se aplica para todas as alunas. O diferencial desse mapa é a apresentação da filiação, posto que informa que cinco alunas foram matriculadas pelos pais e sete, pelas mães. Alguns sobrenomes das mães das alunas são provocativos, a exemplo de Maria de Jesus e Maria Joaquina dos Santos, pois ambos carregam indícios de serem mulheres negras. Neste sentido, mesmo com os indícios encontrados nas análises desses mapas, torna-se necessário realizar estudos com outros cruzamentos, que incluam, por exemplo, certidões de batismo para confirmar tais indícios.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre a participação de alunas em aulas públicas de Primeiras Letras na Vila de Alcântara no 1º quartel do século XIX foi empreendida à luz do campo da História da Educação, campo este que possibilitou o debruçar em uma documentação acondicionada no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), a qual trata de informações sobre a Instrução Pública na Vila de Alcântara. A documentação exigida pela Inspeção Pública permitiu a análise e compreensão de uma dada realidade circunscrita em um tempo passado.

Assim, foi consultada e analisada a documentação do acervo da Secretaria de Governo, na Mapoteca 06 de Instrução Pública e na Mapoteca 04 da Câmara Municipal de Alcântara salvaguardadas no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM). A imersão nesses dados permitiu captar o movimento da Educação em Alcântara a partir de mapas e listas de alunas e alunos. Informações estas que fazem entender que a Lei de Instrução Pública, ainda no Império permitiu que Vila de Alcântara fizesse parte de um projeto nacional de instruir a população brasileira.

A pesquisa procurou, primeiramente, apontar indícios de que alunas frequentaram a mesma classe que alunos ainda no período do Império brasileiro e que meninos e meninas eram amparados por um único currículo. Em seguida, a pesquisa sinaliza indícios da frequência de alunas negras em aulas de Primeiras Letras, pois a literatura pesquisada informa que a ausência de sobrenomes é evidência de que alunas negras frequentaram as aulas públicas na Vila de Alcântara, mesmo havendo legislação que vetava sua inscrição nas escolas.

O texto apresentado possibilita aos pesquisadores que atuam no campo da História da Educação um maior conhecimento acerca de documentação histórica acondicionada em Arquivos Públicos. Contudo, é importante ressaltar que foram apresentadas apenas sinalizações de que alunas frequentaram a mesma classe que os alunos e que houve a presença de alunas negras em aulas de Primeiras Letras no primeiro quartel do século XIX.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRANTES, Elizabeth Sousa (2004). Educação Feminina em São Luís - Século XIX. In: Costa, Vagner Cabral (org.). *História do Maranhão: Novos Estudos*. São Luís: EDUFMA.
- [2] BASTOS, M.H.C. (2005) O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, M.H.C. *Histórias e memórias da educação no Brasil* (orgs). Vol. II. Petrópolis: Vozes.
- [3] CABRAL, Maria do Socorro Coelho (1984). *Política e educação o Maranhão*. São Luís: SIOGE.
- [4] *Câmara Municipal*. (1831). Alcântara. Aula Nacional da Câmara da Vila de Alcântara: regs. 031, (map 04). Arquivo Público do Estado do Maranhão.
- [5] CRUZ, Mariléia dos Santos (2008). *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*. Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- [6] FARIA Filho, Luciano de (2007). Instrução elementar no século XIX. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Filho, Luciano de Farias & Veiga, Cynthia Greive (org) *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica.
- [7] GUIMARÃES CARVALHO, María Elizete (2009). Independência e educação: recortes do processo educacional brasileiro nas primeiras décadas do império (1822-1836). *História Caribe*, vol. V, n. 14.
- [8] *Instrução Pública*. (1835). Alcântara. Mapa informativo das Alunas de 1ª letras: reg. 029, (map 06). Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM).
- [9] *Instrução Pública*. (1836). Alcântara Mapa informativo das alunas da Aula de 1ªs letras do 4º trimestre do corrente ano: reg. 029, (map 06). Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM).
- [10] *Instrução Pública*. (1841). Alcântara. Mapa informativo das alunas da Aula de 1ªs letras pertencentes ao 2º trimestre do corrente ano: reg. 118, (map 06). Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM).
- [11] *Lei de 25 de março de 1824*. (1824). Constituição Política do Império do Brasil (1824). Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Recuperado em 01 janeiro, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.
- [12] *Lei n. 105 de 23 de agosto de 1841*. (1841). Maranhão. Cria a casa dos educandos artífices. In: Coleção de leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão. Maranhão: Tipografia Constitucional, 1848.
- [13] *Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834*. (1834). Alterações e adições da Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Recuperado em 30 dezembro, 2017, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>
- [14] MOURA, Laércio Dias de (2000). *A educação católica no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- [15] RODRIGUES, Maria José Lobato (2010). *Educação feminina no recolhimento do Maranhão: o redefinir de uma instituição*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil.
- [16] SAVIANI, Demerval (2008). *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 11ª ed. Campinas – SP: Autores Associados.
- [17] VEIGA, Cynthia Greive (2008). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13 n. 39.
- [18] VIVEIROS, Jerônimo de (1953). *Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão*. Revista de Geografia e História. São Luís.

Capítulo 9

Tocantins colonial: Das descobertas de ouro ao início da educação: Necessidade de repensar o processo de formação continuada

Wátila Mislá Fernandes Bonfim

Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque

Hermínia Nunes da Silva

Marilene Nunes de Sousa Lima

Luciano Cardoso Lima

Resumo: O presente artigo se propõe a descortinar sobre a formação continuada de docentes no Tocantins, enfocando os primeiros tempos da prospecção aurífera e a formação dos julgados e arraiais, na tentativa de dar voz aos docentes que atuam na Educação Básica. Este trabalho é de cunho qualitativo e priorizou-se para a execução do mesmo, intensa revisão bibliográfica acerca de Goiás colonial, e Tocantins, quando a exploração de ouro ditava todas as relações entre as pessoas e com o Estado, bem como revisão bibliográfica sobre formação de docentes. A metodologia compõe-se de estudo de caso e aplicou-se questionário aberto aos docentes que atuam no 5º ano. Percebeu-se com este trabalho o pouco cuidado dos representantes da coroa portuguesa e dos líderes locais no que tange à educação e cultura, algo restrito a poucos homens e dificuldades por parte da escola e órgãos responsáveis pela formação continuada de professores para pensar o ensino de História em um viés interdisciplinar. O trabalho ainda está em andamento e ocorreu em uma escola da rede municipal de Dianópolis-TO.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. História do Tocantins.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a investigar sobre o processo de formação continuada de professores que atuam na Educação Básica, especificamente do 5º ano no município de Dianópolis-TO e de como todo esse processo às vezes se apresenta linear e cartesiano. Essa problemática tem dificultado o fazer pedagógico do professor que acaba não tendo condições para repensar sua prática à luz da interdisciplinaridade.

Para isso, foi necessário um resgate sobre o contexto histórico do período colonial do Estado do Tocantins no sentido de provocar reflexões sobre os programas de formação continuada dos docentes, a fim de que possam ser repensados e contextualizados de modo interdisciplinar.

Desta forma, a princípio apresentaremos o período colonial no Tocantins, com suas descobertas de ouro, e suas consequências para a formação sociocultural do Estado. Em seguida, analisar os acréscimos e fragilidades da formação continuada. De que modo essas práticas podem permitir de maneira eficiente que os discentes consigam conectar os conhecimentos teóricos com a realidade em que vivem, pois é necessário conhecer o passado para compreender o presente, e desse modo, vislumbrar o futuro.

2. AS DESCOBERTAS DO OURO

De acordo com historiadora Apolinário (2007), um dos maiores problemas enfrentados pelos primeiros desbravadores que tentavam se estabelecer nas minas, não só do Tocantins, mas também de Goiás, foi a falta constante de alimentos, pois não se preocupava a princípio em plantar roças para a subsistência. Isto é, o valor da terra estava na quantidade de ouro existente, e não no que poderia produzir como frutas ou legumes.

Após a descoberta dos primeiros veios auríferos em 1725, Bartolomeu Bueno da Silva funda o primeiro arraial goiano, o arraial de Sant'Anna. Ficava entre morros no sopé da serra dourada, próximo às nascentes da serra dourada. O ouro passou a ditar a vida e os sonhos de reinóis e brasileiros, mineradores e comerciantes, vendedores ambulantes e tropeiros, mucamas e negras de tabuleiro, ourives e pedreiros, falcadores e escravos, além dos indígenas, expulsos de suas terras (Palacín, 1994).

Inicialmente, de acordo Parente (1999), tudo girava em torno do garimpo, pouco se preocupando com roças, fato que como nunca inflacionara os preços de todos os víveres, exorbitantes nas minas do Brasil, inclusive em Goiás. Próximo ao arraial de Sant'Anna - que mais tarde veio a se chamar Vila Boa, em homenagem ao seu descobridor Bartolomeu Bueno - outras povoações emergem rapidamente, próximas aos córregos e rios, era o chamado ouro de aluvião, predominante em Goiás. Formam-se então: Barra, Ferreiro, Ouro Fino, Santa Rita. Mais tarde, por volta de 1729, surge o arraial de Santa Cruz; em 1731, surge aquele que rivalizaria em força econômica e cultural com a capital Vila Boa - o arraial de Meia Ponte, atual Pirenópolis.

Quase na mesma época, afirma Palacín (2008), na região Norte, são descobertas as minas do Tocantins, tão ricas que ao se criar o imposto de capitação (este incidia sobre a cabeça de cada escravo de um plantel) foi-lhes determinada uma taxa muito mais alta por escravo daquela cobrada na região Sul. Considerada a região de maior densidade, são fundados: Maranhão (1730), Água Quente (1732), Traíras (1735), São José (1735), Cachoeira (1736), Crixás (1734). Outrossim, o imposto cobrado nas minas do Norte, nesse período, era de uma oitava e meia mais alta que as minas do Sul.

Eis que nos últimos anos da década de trinta, novos e ricos descobertos urgem na região mais ao Norte, próximo à Bahia: Natividade e Almas (1734), São Félix (1736), Pontal (1738), Arraias (1739), Cavalcante (1740), Pilar (1741). Daí por diante novas minas vão rareando. Já na década de quarenta dos setecentos ocorreram três descobertos importantes: Carmo (1746), Santa Luzia (1746), Cocal (1749). O arraial de Conceição é datado de 1741, mesma época de Chapada da Natividade (1740). Príncipe está datado de 1770. O arraial do Duro, surgiu a partir da criação dos primeiros aldeamentos indígenas da capitania de Goiás após 1750. Porto Real, por volta de 1791. (PALACÍN, 1994).

Os Governadores goianos são incentivados a promoverem a mineração goiana, D. Marcos de Noronha, João Manuel, Antônio Carlos Furtado de Mendonça, José Almeida Vasconcelos, Luís da Cunha Menezes. Todos estes organizaram alguma expedição em prol do soerguimento econômico das minas.

Foi o ouro que deu origem à capitania de Goiás e determinou-lhe o progresso no século XVIII, seu predomínio durou cerca de cinquenta anos, compreendendo as fases de ascensão, apogeu e início de declínio, que em longo relutando evoluiu para a simples e incerta falcagem (SALLES, 1992, p.13).

Até o ano de 1804, a Capitania de Goiás, desmembrada de São Paulo desde 1749, tinha os seguintes julgados e arraiais, muitos, hoje extintos (SALLES, 1992).

3. CULTURAS E LETRAS

Conforme Chain (1978), o panorama cultural da capitania goiana ficou relegada ao segundo plano pelo governo metropolitano. Os colonos letrados se contavam pelos dedos. Não havia institutos oficiais de ensino. Só mais tarde, em 1772, se fundam, a custa do subsídio literário, na Metrópole e nas colônias, as Escolas Menores.

Se no restante da colônia, e principalmente nas regiões próximas ao litoral, a instrução era limitada, apenas sabendo os homens ler, escrever e contar, em Goiás, capitania isolada dos centros intelectualizados por dificuldades diversificadas, a situação cultural era realmente pouco significativa.

Assim, além da localização distante em relação às outras regiões, com vias fluviais precárias, e uma atividade comercial realizada através de tropas que passavam por meras trilhas rumo aos centros de maiores recursos, o desenvolvimento cultural goiano, vinculou-se à oscilante economia regional, condicionada à desfavorável localização geográfica, ambas sofrendo desvantagens impeditivas do regular intercâmbio com os centros mais desenvolvidos, além de sujeitas às injunções governamentais.

No período colonial, a economia mineratória de cunho eminentemente exportável pouco produziu em benefício da terra. A preocupação do governo metropolitano, em relação à colônia, estava mais voltada para a arrecadação dos impostos, sob suas múltiplas modalidades, quais sejam: direito de entradas, dízimos, passagem dos rios, arrematação de ofícios, venda de carnes verdes e outros, ficando a cultura relegada a plano secundário (CHAIN, 1978, p.63).

Ou seja, o objetivo central de todas as ações do governo metropolitano era a busca por ouro. Assim, não houve nas primeiras décadas de exploração nem nas minas do sul, e muito menos nas do norte (atual Tocantins), preocupação com o desenvolvimento cultural da população.

Em 1751, se estabeleceram nos aldeamentos indígenas do Duro e Formiga (região onde hoje se encontra o município de Dianópolis), padres jesuítas originais da Bahia. Cabia a estes se estabelecer entre os nativos Akroá e Xacriabá, ensinando-lhes além da língua portuguesa e do latim, hábitos e costumes ditos “civilizados”. Todavia, a influência religiosa será quase única do clero secular, considerando que a permanência dos jesuítas na região fora de curta duração, pois se viram expulsos pelo Alvará de 03 de setembro de 1759 do Brasil (Chain, 1978).

A expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas se deu em 1759 e, em Goiás, a oficialização se efetivara no governo de Dom João Manuel de Melo. Em 1760, as ordens para o governo local eram que todo jesuíta encontrado na região fosse preso, sequestrado e remetido a cidade do Rio de Janeiro com toda a segurança.

Em 1772, de acordo Chain (1978), começou a ser cobrado o subsídio literário, imposto que incidia sobre a carne e a aguardente, era destinado à sustentação das Escolas Menores. Conforme as determinações da Lei, de 1772, as Escolas Menores seriam responsáveis pela ministração dos fundamentos necessários para ler, escrever e contar.

Entretanto, somente na década de 80 dos setecentos se tem notícia da chegada de professores a Goiás. Até então, a região, quanto ao seu aspecto cultural, restringira-se às notícias recebidas do restante da colônia por intermédio dos tropeiros e mascates que, com suas mercadorias, passavam por ela e através da correspondência oficial da Corte. Não se encontrou até o presente momento nos lugares mais prósperos de Goiás como Vila Boa e Meia Ponte no sul ou em Natividade e Arraiais no norte, a presença de livros nos Inventários do século XVIII ou princípio do XIX, ao contrário da capitania de Minas Gerais, onde haviam muitas bibliotecas particulares.

Os homens mais cultos de Goiás eram os elementos do clero, que se achavam em situação de destaque. A maior parte dos habitantes era analfabeta, mesmo entre as classes mais abastadas. O primeiro mestre que chegou ao antigo norte, atual Tocantins, no ano de 1800, foi o padre Lourenço Nunes do Vale, que lecionou

as Primeiras Letras, com um ordenado de 400 mil réis anuais. A primeira escola, também surgiu em Natividade, por volta de 1830.

Apenas no fim do século XIX e início do século XX, é que o ensino passa a existir de fato, e para muito poucos, em cidades como Arraias, Natividade, Porto Nacional (antigo Porto Real e Imperial), e Dianópolis (antigo Duro).

Destarte, é possível imaginar o quão fechada e elitista era a sociedade colonial tocantinense, formada por mineradores, comerciantes, escravos, alforriados, burocratas e poucos letrados. O governo lusitano, tampouco as autoridades locais nunca se interessaram em incentivar a educação e cultura para as classes mais pobres, que desse modo possuíam ainda menos oportunidades de ascensão sociocultural.

4. O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é um processo essencial na vida de qualquer profissional, e em especial na dos professores. Todavia, diante da crise que nosso país vem atravessando seja política, econômica, e socialmente, sobretudo nesse período de pandemia (Covid-19), é necessário repensar cada vez mais como esse processo precisa ser planejado.

Diante disso, faz-se urgente repensar sobre a formação do professor e reconstruir os saberes docentes relacionados à sua prática, no nosso caso, especificamente ao ensino de História na Educação Básica. O espaço de formação continuada muitas vezes tem sido negligenciado, e por consequência impossibilitando reflexões e aprendizados ao longo da vida.

Para Candau (1996), esse processo de formação não pode ser desenvolvido de forma banal e tecnicista, mas sim considerar a formação reflexiva e coletiva envolvendo parcerias e colaboradores entre as escolas e as universidades. Na verdade, a formação continuada precisa atender as necessidades da equipe escolar. Nóvoa (1992), por sua vez, compreende que para vencer essa crise na educação são necessárias mudanças significativas no sistema educacional e no contexto escolar. Falta um deslanchar no sentido de pensar algo novo para os modelos que estão posto como verdades, ou seja, repensar novas formas de organizar os espaços educativos. É fato que esse espaço precisa conseguir articular teoria e prática, ou seja, que haja interação ente os saberes e o saber-fazer, as experiências do professor, de maneira que faça emergir para a consciência do professoro que pode ser desconhecido por ele ou às vezes nem percebido.

É interessante que essa mudança tão sonhada e almejada seja realizada com segurança e que considere o contexto em que a escola está inserida, devendo fugir das soluções de moda que requerem apenas um pensar tecnicista. Pimenta (2013), concorda com Nóvoa (1992), ao lembrar que muitas vezes conceitos pedagógicos são considerados descartados e são retirados até de alguns documentos governamentais e isso gera um processo de banalização do fazer do professor. Para a autora citada acima, falar em formação é falar de condições de trabalho, de valorização profissional, de plano de carreira docente.

Ciente disso, essa reflexão emerge também no sentido de questionar posturas rígidas, de pensamento linear e de perspectiva positivista, para que dia a dia possa se construir uma prática interdisciplinar. No que diz respeito ao ensino de História na Educação Básica, essa perspectiva também não é diferente. O professor de História mais do que nunca precisa contextualizar os fatos e relacioná-los com o presente, fazendo assim uma inter-relação entre o momento atual e o período anterior.

É preciso modificar o modelo centrado no conteúdo, das carteiras enfileiradas e da metodologia de aula somente expositiva. Na sociedade digital de hoje é necessário repensar outras formas de ensinar e de dialogar com os alunos. O papel do professor nesse caso, é de mediador, mas não de alguém que deixa o processo “laissezfaire”, mas alguém que saiba aproveitar o conhecimento de mundo e de lugar do aluno, e que possa que se articular com o conhecimento científico.

Nóvoa (1992), explica que é necessário considerar também que para se formar esse professor reflexivo, não basta apenas oferecer recursos sofisticados, porém muito mais que isso, é preciso que sejam disponibilizados espaços para essa reflexão. Partindo do ponto de vista deste tema, um bom programa de formação continuada de professor de História também considera essas observações. No caso do Tocantins, é preciso também conhecer o passado colonial que esse Estado viveu, e perceber como ele influenciou algumas coisas no presente e na atualidade. Assim, nosso aluno terá condições de repensar sobre o passado e perceber como o homem no presente se constrói como sujeito no espaço, e com isso ter uma postura mais consciente de seu papel no mundo.

5. METODOLOGIA E RESULTADOS ALCANÇADOS

Considerando o objeto desta pesquisa, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa ancorada nas ideias de Gil (2010), optando-se pela técnica de estudo de caso em uma escola da rede municipal de Dianópolis. A escola situa-se na zona urbana de Dianópolis, no setor Cavalcante e atende alunos da Educação Básica até o 5º ano possuindo 327 alunos. Assim foram escolhidos todos os professores que atuam no 5º ano, que são apenas 03 (três) professores para responderem ao questionário aberto. Devido a pandemia, não teve-se condições de realizar entrevistas com esses docentes, como estava previsto.

Inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o contexto histórico do Tocantins, fazendo um recorte e por isso optou-se pela análise do período colonial que descortina sobre o início da mineração e da educação nesse Estado, em que se percebeu que desde o início da construção deste Estado, não houve preocupação por parte das autoridades públicas em investimentos na educação. Isso ficou constatado por Chain (1978), citado no item 1.2 deste artigo, bem como nos depoimentos relatados no questionário enviado aos docentes.

Assim ao analisar o posicionamento dos professores observou-se que do total de professores pesquisados, no quesito *“como ocorre o processo de formação continuada”* todos foram unânimes em afirmar que a formação continuada ocorre pelo planejamento e execução da secretaria municipal de educação e não pela equipe da escola; no quesito *“relate sobre as condições de trabalho”*, os professores consideraram ser necessário ter condições melhores de trabalho e maior investimento na educação e na formação, melhores salários também; 02 (dois) professores relatam que às vezes a escola quer fazer algo diferente, mas suas ações acabam não ocorrendo por falta de materiais, de estrutura e até mesmo pela rotina engessada que a escola vivencia cotidianamente. Daí não tem tempo para parar e refletir sobre o processo formativo.

Vale ressaltar também que todos os professores informaram que não há programa de formação continuada. Ocorre formações, mas são assuntos isolados e conforme a solicitação da gestão e realizadas pela equipe da secretaria municipal. Assim, os resultados revelam que é necessário que haja um programa de formação continuada e que não contemple apenas assuntos relacionados à avaliação da aprendizagem, Projeto Político Pedagógico, alfabetização, mas que também trate sobre os processos de ensinagem relacionados ao saber e saber fazer dos que atuam com a Disciplina de História. Essa análise possibilitou também perceber, que os professores compreendem ser essencial a formação continuada, mas que ela é também um momento em que professor é coparticipante desse processo e que formação continuada envolve políticas públicas, valorização profissional e melhores condições de trabalho.

Na análise de dados foi considerado aquilo que estava presente na escrita dos questionários apresentados aos sujeitos pesquisados, tendo assim uma descrição do que eles vivenciam na prática e como interpretam essas experiências. Nesse caso, a pesquisa ainda está em andamento e ocorreu no início desse ano, porém com o advento da pandemia e das normas de isolamento social, não podemos realizar entrevistas e participar de formações continuadas que foram canceladas. Em linhas gerais, a investigação aponta que há muitos desafios que precisam ser vencidos sobre essa temática e que essa situação tem sido um problema no país. Consciência política e social pode ser um bom caminho.

6. CONCLUSÃO

Este estudo permite perceber a importância de políticas públicas na formação docente. Na defesa de uma escola pública, é necessário acentuar a necessidade de mais investimentos e mais atenção para com aqueles que estão implicados no “chão da escola”. Cabe levantar a hipótese de que essas formações precisam se tornarem um espaço de reflexão sobre a prática docente, sobre o fazer pedagógico para que o professor tenha condições de ter criticidade docente do seu papel social.

Ser professor em um país como o Brasil, é um enorme desafio devido a grande desvalorização e más condições de trabalho que esse profissional sofre. Dessa forma, há que se pensar que a escola precisa construir espaços coletivos de diálogos e também de enfrentamentos para que a formação continuada não seja apenas um processo tecnicista e mecânico. Realizar boas práticas pedagógicas na sala de aula demanda também um pensar interdisciplinar e que foge dos padrões cartesianos do ensino tradicional. Esse olhar contextualizado e de análise sob ângulos diferenciados na sala de aula é fundamental para se pensar sobre os caminhos que a História vem percorrendo.

Conclui-se que é necessário recuperar o diálogo e o trabalho coletivo nas escolas e se atentar para que a função docente não se torne burocratizada e tecnicista, mas que o papel social do professor floresça, que

ele pense e reflita. Ser professor é dialogar, ter relação interpessoal e acima de tudo, ser consciente do seu exercício da cidadania e compromisso com a comunidade em que está inserido.

REFERÊNCIAS

- [1]. APOLINÁRIO, JucieneRicarte. *Escravidão negra no Tocantins Colonial: vivências escravistas em Arraias (1739-1800)*. Goiânia: Kelps, 2007.
- [2]. CANDAU, V. M. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: REALI, A.M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. SãoCarlos: EdUFSCar, 1996. p. 139-152.
- [3]. CHAIN, Marivone Matos. *Sociedade colonial goiana*. Goiânia: Oriente, 1978.
- [4]. GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- [5]. NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1992.
- [6]. _____. *História de Goiás*.Goiânia: Editora da UCG, 1998.
- [7]. PALACÍN, Luís. *O século do ouro em Goiás*. Goiânia: Editora da UCG, 1994.
- [8]. PARENTE, Temis. *Fundamentos históricos do Tocantins*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.
- [9]. PIMENTA, Selma Garrido. *Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores*. In: *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia, Kelps, 2013.
- [10]. SALLES, Gilka Vasconcelos Ferreira de. *Economia e escravidão na Capitania de Goiás*. Goiânia: Cegraf, 1992.

Capítulo 10

A Filosofia medieval e suas consequências para a História

Rafael Cavalheri Peres

Wanderson Emanuel dos Santos

Valéria Zanetti

Resumo: Este artigo, baseado na história social, com ênfase na história cultural, cuja abordagem se insere no estudo da filosofia histórica, apresenta a história do pensamento filosófico medieval, bem como algumas discussões acerca das mudanças ocorridas no modo de compreender a fé, relatando o panorama de como tais discussões influenciaram na transição da Idade Média para a Idade Moderna. Propõe-se compreender a relação entre o poder temporal e atemporal vigentes na época, partindo do pensamento filosófico de Platão e Aristóteles; cujas reflexões filosóficas consistem na base das duas grandes escolas de pensamento do período medieval, a Patrística e a Escolástica, adentrando nas diferentes formas de conceber a fé e passando pelas famosas querelas dos nominalistas e realistas.

Palavras-chave: História, Filosofia, Fé, Razão, Teologia

1. INTRODUÇÃO

Desde a história da filosofia antiga é possível perceber o surgimento gradual de um Deus único e que dê sentido a tudo que existe. Tal atividade já se deixava perceber nas formas platônicas de um bem absoluto e na sua ideia de Demiurgo, uma espécie de criador do cosmos. A palavra “demiurgo”, para os gregos, significava artesão. Nesse sentido, Platão utilizava o termo de modo a designar um artesão que teria criado todo universo. Já nas obras de Aristóteles, a ideia primitiva de um Deus é apresentada em seu livro, intitulado *Metafísica*, onde a ideia de um Ser Supremo, entendido como Motor Imóvel, o primeiro movente, a causa não causada, ocupa o centro de sua filosofia.

Com o triunfo cristão, coube aos novos intelectuais a tarefa de conciliar a fé e a razão, onde a Patrística, os chamados pais da fé, que se debruçaram sobre este tema, ocupam um papel de destaque, tendo como seu principal mentor Santo Agostinho. Os pais da fé tiveram como base os textos de Platão e as cartas paulinas. Segundo o filósofo francês Etienne Gilson (Apud BOTELHO, 2015), Platão se ofereceu como aliado do cristianismo em vários pontos importantes,

Por exemplo, na doutrina de um arquiteto universal; na ideia da providência divina; na existência de um mundo suprassensível e divino de que o mundo sensível não é mais que a imagem; na noção da alma e de sua superioridade ao corpo; na iluminação da alma por Deus; na crença de que a alma está presa ao corpo e que é preciso lutar para dominá-lo; na ideia da imortalidade pessoal e na esperança de uma vida além-túmulo (p. 137-138).

As cartas de Paulo também corroboram com a ideia do dualismo platônico, podendo ser percebida em alguns de seus versículos no novo testamento bíblico, como por exemplo, *“Pela fé, entendemos que os mundos, pela palavra de Deus, foram criados; de maneira que aquilo que se vê não foi feito do que é aparente”* (Bíblia Sagrada, 1995, Hebreus,11:3); e *“Não atentando nós nas coisas que se vêem, mas nas que se não vêem; porque as que se vêem são temporais, e as que se não vêem são eternas”*. (Bíblia Sagrada, 1995, 2 Coríntios 4:18). Fica evidente nos escritos de Paulo a presença da ideia de um mundo sensível e um mundo suprassensível. Por exemplo, *“[...] aquilo que pode ser visto [...] daquilo que não se vê.”*, *“[...]coisas que se veem, mas nas que se não veem; porque as que se veem são temporais, e as que se não veem são eternas”*.

Outra grande escola filosófica do período medieval foi a Escolástica, que trouxe consigo uma maneira própria de se entender a fé e a razão. Esta escola, diferente da Patrística, sofreu mais a influência do filósofo grego Aristóteles, cujos textos eram proibidos até então. O principal mentor da Escolástica foi São Tomás de Aquino, que conseguiu dar uma roupagem cristã aos textos de Aristóteles. Tal ato foi de extrema importância para a divulgação do pensamento aristotélico. Por duas vezes, em 1211 e 1215, o papado proibiu as obras de Aristóteles, até que o papa Gregório IX permitiu a sua divulgação desde que fossem retiradas dos livros as ideias que ameaçavam os dogmas religiosos. Sendo assim a importância de Tomás de Aquino, nesse sentido, foi a de alterar a filosofia de Aristóteles, conseguindo fazer com que ela corrobore com o pensamento cristão e tornar boa parte dos escritos aristotélicos permitidos na Europa.

Outro pensador importante da Escolástica, anterior a Tomás de Aquino, foi Santo Anselmo, que teve fundamental importância na disputa entre o poder temporal e o poder espiritual na Inglaterra, onde Anselmo tenta convencer o rei Guilherme II da supremacia do poder atemporal.

“[...] sua participação política foi orientada pela ideia de que o Estado está para a Igreja assim como a filosofia está para a teologia e a natureza está para a graça” (ABRÃO, 2005, p.56).

2. METODOLOGIA

A pesquisa se amparou na literatura filosófica e histórica. Para entender melhor a história e a transição de tais pensamentos, contamos com a obra de Bertrand Russell, Prêmio Nobel em 1950, *“História do Pensamento Ocidental”*; O livro da escritora Baby Abrão (2005), *“Grandes Filósofos”*, *“A Odisseia da Filosofia”*, escrito por José Francisco Botelho (2015), bem como, também, a Bíblia Sagrada (1995).

Também foi utilizado o livro *“As Cruzadas”*, do historiador medievalista Hilário Franco Júnior (1989), para compreender a formação das ordens mendicantes, das quais pertenceram Duns Scott e William de Ockham, pensadores de fundamental importância para a compreensão das mudanças de pensamento que o artigo se propôs a estudar, como uma consequência às cruzadas.

3. DISCUSSÃO/RESULTADOS

Dentre as discussões filosóficas mais importantes do período, destacam-se a tentativa de harmonizar a fé e a razão, e as discussões sobre a “essência”, responsáveis pelas querelas entre realistas e nominalistas. O primeiro desafio, porém, foi o de solucionar o problema do maniqueísmo, muito presente nas demais religiões. Este dualismo entre o bem e o mal como sendo equivalentes não poderia ser compatível com o monoteísmo cristão, onde Deus, o Todo Poderoso não poderia se equiparar igualmente com o mal. Um dos primeiros a tentar solucionar este problema foi o teólogo Lactâncio, argumentando que o Diabo, responsável pelos infortúnios humanos, era uma espécie de agente necessário à ordem universal, uma vez que, se o livre arbítrio humano não sofresse nenhuma tentação malévola, um tédio monstruoso dominaria a criação (BOTELHO, 2015).

O argumento de Lactâncio, porém, não conseguiu solucionar de vez o problema do maniqueísmo. O filósofo que conseguiu responder, enfim, a este problema, foi Agostinho de Hípona, posteriormente conhecido como Santo Agostinho. Para Agostinho o bem pode ser mensurado gradualmente, sendo Deus o grau máximo do bem. Então, Agostinho nega que o mal seja uma coisa, sendo simplesmente a ausência e a privação do bem:

Vejo um buraco na parede; mas posso dizer que o buraco existe por si mesmo? Se não houvesse parede ao seu redor, não haveria o buraco. Assim é o mal: um espaço vazio, uma brecha na bondade, o Nada misturado ao Tudo, o Não Ser misturado ao Ser. Se eu pregar uma picareta e começar a bater na parede, estarei diminuindo algo que existe de fato; mas abrir um buraco não significa construir um buraco. Apenas a parede pode ser construída. Deus construiu o universo e conferiu livre arbítrio à humanidade; alguns de nós, contudo, escolhemos brandir a picareta (BOTELHO, 2015, p. 141).

Além de solucionar o problema do maniqueísmo, negando a realidade ontológica do mal, Agostinho também deu a sua contribuição para com a questão do conflito entre fé e razão. Segundo o filósofo, a razão é fundamental para que se chegue à verdade, porém, a razão por si só é manca, isto é, a razão sem a presença da fé não é capaz de nos trazer a luz da verdade. Sendo assim, para chegar à verdade, Agostinho atribui valor tanto para fé como para razão, onde a verdade não seria possível de alcance, sem que houvesse a presença de ambas: fé e razão. Tal postura fica evidente em uma de suas frases mais famosas: "Entende para que acredites; acredita para que entendas".

A visão de fé proposta por Agostinho foi amplamente aceita, mas com o surgimento da Escolástica, outros filósofos se debruçaram sobre este tema e trouxeram uma nova perspectiva. O principal autor dessa mudança foi o filósofo Tomás de Aquino que, ao retomar os textos de Aristóteles, tentou racionalizar a fé, isto é, tentou provar racionalmente a existência de Deus.

Tomás de Aquino, ao retomar os textos de Aristóteles, além de revolucionar o pensamento medieval, acabou sendo o responsável por trazer outros problemas teológicos à tona. O problema começou com a retomada das discussões aristotélicas sobre a essência. Aquino deu uma nova roupagem a ideia de essência proposta por Aristóteles:

Para Santo Tomás, as essências constituem universais que tornam inteligíveis os seres particulares. Desse modo, o conhecimento só poderia dar-se no domínio das essências universais, aquelas formas mediante as quais são determinados todos os seres individuais (ABRÃO, 2005, p. 76).

Deste modo, o que para Aristóteles era meramente conceitual, Aquino transforma em uma verdade universal e intangível. Tal visão se tornou predominante na Escolástica, porém, a visão Escolástica, embora muito aceita na França e em seus arredores, não foi tão bem aceita entre os ingleses. Dentre os ingleses que discordaram da visão tomista, destacam-se Duns Scott e William de Ockham.

Enquanto em Paris a filosofia escolástica atingia seu ponto maior de desenvolvimento com a síntese tomista entre as verdades da revelação bíblica e os conceitos da razão aristotélica, no arquipélago britânico o pensamento medieval trilhava rumos bem diferentes. Radicados numa experiência de vida à margem da Europa continental - não obstante todos os pontos comuns -, os ingleses seguiram caminho próprio no domínio das ideias, como se através delas tentassem expressar suas peculiaridades econômicas, sociais e políticas e seus desejos de

afirmação autônoma, diante das pretensões universalizantes do pensamento continental, romanizado. (ABRÃO, 2005, p. 74, 75)

Para Scott (apud ABRÃO, 2005), tanto a visão da essência, como a de fé e da razão, de Tomás de Aquino, eram equivocadas. Segundo Scott a verdade encontrar-se-ia nos textos bíblicos, sendo assim dependentes somente da fé e da revelação. No que diz respeito as essências, Scott afirma que elas também são individuais, ou seja, não existem apenas essências universais responsáveis pelos indivíduos, o que existem são essências individuais que juntas compõe as essências universais. Nesse sentido, as essências, além de serem individuais, também são universais. Assim Duns Scott revela seu conceito de *estidade*, teoria que afasta da filosofia a preocupação exclusiva com as essências universais e transcendentais, formulando o início de uma concepção que atribui estatuto de ciência ao *aqui e agora*. Assim, Duns Scott (ABRÃO, 2005) evidencia a valorização da experiência:

Para Duns Scott, a fé, o amor e a ação têm maior importância para a salvação do que a ciência; a verdade encontrar-se-ia nos textos bíblicos tal como interpretados pela tradição da Igreja, cujas decisões estariam isentas de qualquer possibilidade de erro. [...] Duns Scott contrapõe-se a essa tese (agora, a tese de Tomás de Aquino sobre as essências), afirmando que o universal e o individual estão contidos indiferentemente na essência. Isso significa que o real não é pura universalidade, pois esta fragmenta-se nos diferentes indivíduos. Por outro lado, significa também que o real não é pura individualidade, o que pode ser comprovado pelas ideias gerais. As essências não seriam, portanto, apenas universais, mas também individuais. É o que revela o conceito de *estidade*, a mais original contribuição filosófica de Duns Scott (p.75,76).

Os elementos de dissolução da Escolástica contidos no pensamento de Duns Scott foram levados ainda mais adiante pelo seu discípulo William de Ockham. Ockham foi um franciscano rebelde, cujas teses costumavam estar em oposição à ortodoxia papal. Ockham afirmava que *"assim como Cristo não veio ao mundo a fim de tomar dos homens seus bens e direitos, o vigário de Cristo (o papa), que lhe é inferior e de modo algum o iguala em poder, não tem autoridade ou poder para privar os outros de seus bens e direitos"* (ABRÃO, 2005, p.77).

Ockham (Apud ABRÃO), baseando-se na teoria da *estidade*, elaborada por Scott, trilha um novo caminho e vai até suas consequências finais. Ockham retira das essências universais qualquer realidade objetiva, afirmando que elas apenas existem para o intelecto humano. O filósofo, assim, retira a essência universal dos objetos e a coloca no sujeito observador, onde tais essências são produzidas por estes. Esta visão acabou dando luz a expressão "nominalismo", referente aos adeptos da teoria de Ockham, onde os universais são apenas palavras usadas para dar nomes. Em oposição aos adeptos desta teoria, surgem os "realistas", que diferente dos nominalistas, acreditavam na realidade objetiva dos universais. Nesse sentido, Ockham traça um caminho que até então não tinha sido traçado.

A teoria da *estidade*, elaborada por Duns Scott, tinha dado um passo para a negação da realidade dos universais; Ockham não titubeou em percorrer o novo caminho até suas últimas consequências. Em última instância, ele retira dos universais toda e qualquer realidade ontológica. Afirma que os universais não tem realidade objetiva, existindo apenas no intelecto humano e como algo produzido por ele; não tem realidade nem nas coisas individuais, nem mesmo na mente divina. Os universais são, portanto, apenas palavras (em latim, *nome*, donde a expressão "nominalismo" para a teoria de Ockham). (ABRÃO, 2005, p.78)

O nominalismo trouxe consigo algumas transformações, onde toda a ciência passava a ser um conhecimento empírico dos indivíduos e só eles poderiam constituir a verdadeira realidade, conhecida primordialmente no plano da experiência. Esta consequência consistiu no abismo criado entre o conhecimento científico e o religioso, descrito por Abrão (2005),

A fé não poderia encontrar qualquer apoio na razão, pois os dois campos seriam indiferentes e alheios um ao outro. A teologia não seria, portanto, uma ciência racional, e Deus não teria nenhum interesse para a filosofia. Ciência e religião eram duas vias paralelas, "duas verdades" independentes (p. 78).

Assim, com o Ockhamismo, a tentativa da filosofia Escolástica de formular uma visão universalizante do mundo chegava ao fim, e surgia uma nítida expressão da dissolução do espírito medieval. Deste modo a filosofia conquista a sua independência, deixando de ser serva da teologia e abrindo caminho ao espírito da modernidade.

4. CONCLUSÃO

Como consequência da filosofia medieval para a modernidade, podemos destacar a independência da filosofia, que, por sua vez, abriu caminho para o surgimento de um conhecimento científico e, também, para as reformas religiosas que estariam por vir. As ordens mendicantes como consequências das cruzadas, como aponta Hilário Franco Júnior (1989), influenciaram toda Reforma Protestante que viria com Martinho Lutero e todos os outros reformadores da Igreja. É possível notar semelhantes características entre ambas, como por exemplo, o caráter de oposição às ideologias da Igreja, que acabou consolidando seu rompimento com a Reforma Protestante. Tais oposições podem ser identificadas nos escritos de alguns monges, como o exemplo de Ockham (Apud ABRÃO) quando faz referência ao “vigário de Cristo”. O filósofo Bertrand Russell (2001) também aponta Santo Agostinho como um precursor da teologia protestante, por enfatizar o aspecto individual: “*Ao enfatizar o aspecto individual, Agostinho é um precursor da teologia protestante*” (p. 182).

Podemos perceber outra semelhança com a reforma de Lutero no pensamento de Duns Scott, onde a fé, amor e ação tem maior importância para a salvação. Sendo assim quando Lutero propõe a salvação pela fé ao invés das indulgências, é clarificada a base teórica do pensamento de Duns Scott, porém a salvação para Lutero só é alcançada mediante a fé, desprezando o papel do amor e das ações, argumentados por Scott.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRÃO, Baby. Grandes Filósofos: Biografias e Obras. São Paulo: Nova Cultura, 2005.
- [2] BÍBLIA SAGRADA. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.
- [3] BOTELHO, José Francisco. A Odisseia da Filosofia. São Paulo: Abril, 2015.
- [4] HILARIO JUNIOR, Franco. As Cruzadas. 6. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- [5] RUSSELL, Bertrand. História do Pensamento Ocidental. 4. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

Capítulo 11

A Educação Jesuítica

Jociene Araújo Lima

Mila Oara de Souza Barroso

Reobe Rogers Costa Felinto

João Vítor Guilherme de Souza

Alessandro Teixeira Nóbrega

Resumo: O texto exposto é parte do resultado da Pesquisa sobre a História da Educação Brasileira no Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Linguagem (GEPEL). A pesquisa foi registrada como História da Educação: Brasil Colônia 1500-1822. O objetivo é realizar uma série de pesquisas que contemplem a educação brasileira no período colonial até a década de 90 do século XX. Tem-se as aulas em sala como o norte direcional da pesquisa. Essa parte da pesquisa foi realizada através de estudo bibliográfico. A intenção foi compilar um material didático que una as referências bibliográficas mais recentes sobre a História da Educação Brasileira no período colonial em um único material que possa ser usado como referência nas salas de aulas da disciplina de mesmo nome na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Palavras-chave: História da Educação Brasileira. Educação colonial no Brasil. Estudo bibliográfico.

1. INTRODUÇÃO

A História da Educação Brasileira no período colonial (1500-1822), possui uma quantidade imensa de referências bibliográficas. Porém, não é possível encontrar um livro que reúna as informações em um único material bibliográfico. Com base nas aulas ministradas na UERN na disciplina de mesmo nome, foi possível constatar a falta de integridade das referências bibliográficas que tratam do assunto de maneira equitativa em informações educacionais. Nesse sentido, a pesquisa pensou em sanar essa lacuna com uma série de pesquisas que possam contemplar a História da Educação Brasileira da colônia até a década de 90 do século XX. Para isso, a pesquisa iniciou-se pelo estudo sobre a educação no período colonial do Brasil.

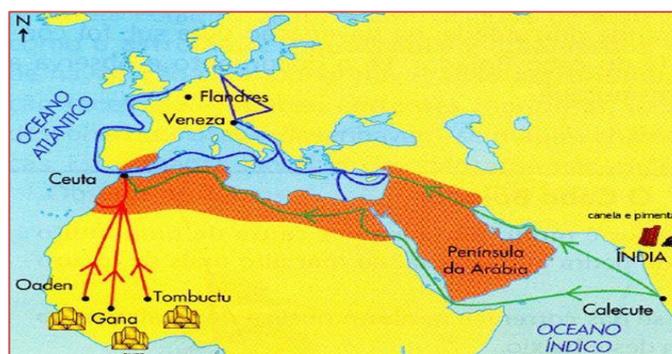
A pesquisa usou o método do estudo bibliográfico e pretende, ao final, produzir um material didático (um livro) que possa servir para as aulas de História da educação brasileira na UERN. De maneira mais completa, reunir as informações das pesquisas mais recentes dessa área em um único material e mais hodierno.

2. PORTUGAL, PIONEIRA DAS GRANDES NAVEGAÇÕES

Antes de iniciar o estudo propriamente dito sobre educação, questionamos por que o Brasil foi colônia de Portugal e não de um outro país ou mesmo, principalmente, de outro país europeu. No início do século XV, Portugal era um pobre reino dependente da agricultura e pesca de subsistência. As recentes guerras contra os muçulmanos que habitavam por muito tempo as terras ibéricas desenvolveram nos portugueses um sentimento de nacionalismo e o desejo de desenvolver-se economicamente.

Por sua localização geográfica, grande parte do seu território está voltada para o oceano Atlântico, a região que depois será denominada de Portugal já era um local importante para as rotas comerciais marítimas. É essa região, a Península Ibérica, dominada por vários povos e somente muito tempo depois uma parte dela será chamada de Portugal. Muitos desses povos têm o domínio da navegação justamente devido a essa localização privilegiada. Essa troca cultural vai influenciar também o desenvolvimento marítimo de Portugal.

Imagem 1 - Localização geográfica²³



Essa posição geográfica juntamente com as condições econômicas, sociais e políticas benéficas, permitiram ao país se tornar uma potência marítima. A parte da Península Ibérica então que vai ser denominada de Portugal, posteriormente, tornou-se um importante entreposto comercial.

Nos povos que vão dominar a região depois conhecida como Portugal, desenvolve-se um setor social dedicado para o comércio marítimo. Enquanto o comum era a dedicação à agricultura entre esses povos. Sendo esse o princípio da burguesia mercantil.

Em sua origem, a expansão marítima portuguesa esteve associada aos interesses mercantis da burguesia do reino, ávida na busca de lucros por meio do comércio marítimo com outras regiões, sobretudo com o

²³ Fonte: Site Toda Matéria. Segundo Bezerra (2018), no mapa, as partes em laranja representam os territórios muçulmanos; a linha em vermelho representa a rota do ouro; a linha em verde, das especiarias; em azul, a rota utilizada pelos mercadores venezianos e genoveses.

O Oriente. O Estado estava em crise, sem dinheiro, pela falta de materiais agrícolas e a expansão do protestantismo na Europa. Era oportuno a essa burguesia apoiar o poder real no empreendimento da expansão marítima, por meio das navegações oceânicas e dela extrair seus benefícios.

Esse setor social, a burguesia mercantil, nas disputas de sucessão da Coroa, vai se perfilar ao lado dos candidatos a monarcas que tenham inclinação ao comércio marítimo. Com o desenvolvimento dessa burguesia mercantil, ela vai afastar a influência da nobreza, até assumir o seu lugar ao lado do Rei, é o surgimento e estabelecimento do absolutismo. Isso conduzirá, futuramente, a um dos monarcas a realizar o que ficou convencionalizado chamar na história de “as grandes navegações”.

Em 1415 o rei D. João I, da casa de Avis, organizou uma expedição até à cidade de Ceuta, no Marrocos, norte da África, conhecida por seu destaque comercial. Os portugueses buscavam mercadorias e ouro. Era o mercantilismo que marca essa época. Admirados com a quantidade de riquezas encontradas, a intenção era dar continuidade ao processo de expansão marítima como vetor para o crescimento econômico, mas também de expansão do cristianismo e conseqüentemente o combate ao islã. Por esses motivos religiosos é que alguns historiadores afirmam que as “grandes navegações” possuem um caráter de cruzada.

Henrique, O navegador, sucessor do trono, foi responsável por viagens ao longo da costa africana, estabelecendo postos comerciais, realizando trabalhos etnográficos e mapeamentos. Era o embrião de um intenso trabalho feito durante décadas até que as Índias fossem alcançadas via mar. As rotas terrestres eram bloqueadas pelos mulçumanos e o comércio de especiarias indianas era monopolizado pelas cidades italianas de Gênova e Veneza. Outro fator que influenciava o descobrimento de alguma rota alternativa até as Índias era a busca de um suposto reino de Preste João, denominação designada a um reino cristão no Oriente. Isto possibilitaria o combate aos árabes em duas frentes.

Sobre a influência de D. Henrique, monarca que é a favor das ciências e, sob sua iniciativa, foi fundada a Escola de Sagres, que reuniu diversos mestres como cartógrafos, astrônomos e marinheiros que possuíam conhecimentos mais avançados do que se sabia na época sobre a arte de navegar.

Essa escola não era física, mas sim de pensamentos e ideais. Foi na Escola de Sagres que foi realizado, em 1418, o início dos estudos e projetos de viagens oceânicas. Foi nela que foram aprimoradas embarcações como a caravela e aperfeiçoados os instrumentos náuticos necessários a longas viagens, como a bússola e o astrolábio, que haviam sido inventados no Oriente.

Em 1460, o sobrinho de D. Henrique, D. João, o príncipe perfeito, é coroado rei e restabelece o plano de navegação pelo litoral africano. É designada ao navegador Diogo Cão a missão de retomar esse trabalho. Em duas expedições, Cão percorre mais da metade da costa africana, chegando até a Namíbia, o seu limite. Não se sabe ao certo a causa de sua morte.

Outro navegador de destaque e de crucial importância neste processo foi Bartolomeu Dias, que chegou a contornar o continente africano e viu que era sim possível chegar às Índias usando esta estratégia. Porém, por falta de suprimentos e o quanto os seus marinheiros haviam se desgastado, ele foi obrigado a voltar. No trajeto passou pelo ponto que ele o nomeou de Cabo das Tormentas, no Sul da África, e que o rei João o rebatizou de Cabo da Boa Esperança, pois simbolizava que enfim o comércio de especiarias indianas poderia ser alcançado.

Um ponto interessante na viagem de Bartolomeu Dias é que em determinado momento ele se afastou da costa e navegou mais para o centro do Atlântico, evitando os ventos contrários a rota desejada e em busca daqueles que o impulsionassem mais na direção certa. Este movimento foi crucial, a chave, para a passagem rumo ao oceano Índico. Não se sabe ao certo se ele já tinha conhecimento de que isto era possível, como salienta Crowley (2016).

O rei D. João morre em 1495 e não consegue ver seu sonho realizado, continuando com o mesmo autor. O príncipe D. Manuel assume a coroa e é mais um rei a dar continuidade ao trabalho iniciado no passado, por Henrique, O navegador. Neste momento, Portugal já era um grande centro comercial, todo o trabalho de navegação – que está além dos citados aqui – enriqueceram o país e eram uma grande fonte de renda (CROWLEY, 2016). Isto explica um pouco de onde eram tirados os recursos para o investimento em sucessivas expedições, além do absolutismo e a união com a burguesia mercantil.

D. Manuel investiu em embarcações mais evoluídas do que as caravelas, as naus. Eram mais resistentes e maiores. Sem contar que eram verdadeiras máquinas de guerra. Aproveitou-se então do desenvolvimento da Escola de Sagres.

A esta altura, os mapas já eram mais atualizados e as técnicas de navegação mais desenvolvidas. Vasco da Gama foi o comandante que iria chegar às Índias, sacramentando a nação portuguesa como a primeira

nação europeia a contornar o continente africano pelo oceano atlântico chegando ao oceano Índico e às Índias. Ou seja, a circunavegação da África.

A navegação chegada ao Brasil em 22 de abril de 1500, comandada por Pedro Álvares Cabral, foi consequência, como se constata, de uma insistente e intensa política de expansão marítima colocada em prática ao longo de muitos anos pela monarquia portuguesa. Fez parte desse empreendimento de busca de mercadorias e ouro ou prata. De expansão do cristianismo em combate ao que os católicos denominavam de heresias, como as outras religiões, as muçulmanas e as várias denominações protestantes.

2.1. A CHEGADA DOS JESUÍTAS AO BRASIL

Tendo em vista que a Coroa Portuguesa desejava a colonização das terras brasileiras, combater o protestantismo e expandir o catolicismo, e estando ciente que havia forte resistência por partes dos nativos para a colonização dessas novas terras, resolveu enviar para a colônia os jesuítas membros da Companhia de Jesus, pois estes se configuravam em uma congregação religiosa de estrutura rígida, centrada na hierarquia e fundada na religião.

Dessa forma, a Coroa Portuguesa consegue a colonização com êxito: a colonização das terras e a expansão do catolicismo. Assim, tem-se os jesuítas como sendo os primeiros homens na história da colonização brasileira a dar início a uma educação sistemática, baseados nos ensinamentos religiosos e em uma concepção tradicional de pedagogia.

Compreendendo as sequências dos fatos, tem-se como objetivo de estudo identificar que influências essas práticas de ensino – pelos jesuítas – estabeleceram nos espaços educacionais e nas práticas de educação nos dias atuais.

A história da educação no Brasil, durante o período colonial, iniciou-se com a chegada dos padres jesuítas, membros da Companhia de Jesus (congregação religiosa do cristianismo) enviados para colônia pela Coroa Portuguesa no ano de 1549. A razão pela vinda da Companhia de Jesus, no então “novo mundo”, se dava com o propósito de combater o protestantismo, expandir o catolicismo, povoar as novas terras e quebrar a resistência indígena.

Essa resistência se deu porque os portugueses que vieram para colonizar as novas terras se depararam com um número expressivo de nativos. Paiva (2000, p. 45) afirma que:

Havia índio demais para tão poucos portugueses. Como eles se assentariam na terra e produziram nela, com tanta gente inimiga por perto? (...) Tinham de sair a campo e lutar contra os índios e sabiam que isso era pôr a vida em risco. E isso era a toda hora. Havia que sobreviver. Era uma ameaça permanente, fosse do ponto de vista da segurança, fosse do ponto de vista cultural.

As tentativas de colonizar a terra através da construção das feitorias, ocupação militar, logo demonstrou-se insuficiente. Era preciso fazer com que os índios brasileiros aceitassem a presença e dominação portuguesa.

Com isso, a Coroa portuguesa que desejava colonizar as novas terras, decidiu então enviar os jesuítas à colônia, pois a mesma conhecia a Ordem religiosa e sabia que os jesuítas cumpririam a missão que lhe fossem encaminhadas.

A Companhia de Jesus foi então escolhida para ser enviada às novas terras por se portar como membros da sociedade portuguesa que tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia semelhante à militar e fundada na mais sincera devoção religiosa (PAIVA, 2000). Para além deste, a Companhia destacava também pela obediência e disciplina severa e rígida.

Chegados às novas terras, os jesuítas da Companhia de Jesus, sobre o comando do padre Manuel da Nóbrega, começaram a pôr em prática a sua missão, pois:

Dele dependeria (...) o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas (...) (Mattos, 1958; apud Ribeiro, 1992, p. 20).

Desse modo, para cumprir a sua missão, os jesuítas foram gradativamente realizando ações que propiciaram essa aculturação dos indígenas, de forma que todo seus conhecimentos, comprometimento e disciplina foram fatores determinantes para o êxito.

2.2. A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO PERÍODO COLONIAL E SUAS REPERCUSSÕES PARA EDUCAÇÃO NOS DIAS ATUAIS

Tendo alcançado com êxito sua missão de colonização e aculturação, logo os jesuítas trataram de construir escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar. O canto também era um meio bastante utilizado.

Atuando com formas de ensinamento severos (PAIVA, 2000), suas práticas apresentaram-se numa perspectiva de ensino tradicional, onde baseavam-se na repetição, memorização, hierarquia, disciplina e castigos. Apesar disso, Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 173) falam sobre o projeto educacional que era desenvolvido pelos jesuítas na colônia e afirmam que:

O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira.

Dessa forma, essa transformação social que o autor supõe, pode ser compreendida pelas influências educacionais deixadas pelos jesuítas, pois além de transformar a cultura indígena, influenciaram a cultura da população brasileira profundamente.

Isso porque embora tenham passado mais de quinhentos anos da chegada dos portugueses ao Brasil, ainda podem ser vistos elementos deixados pelo ensino dos jesuítas nos dias atuais.

Carvalho et al. (2008, p. 8) nos mostra que:

Os jesuítas tiveram grande influência na organização da sociedade brasileira e coube a eles orientar a população, desde os filhos dos senhores de engenho, colonos, escravos e índios, na fé cristã, na disciplina do corpo e do silêncio, nos valores morais, nas artes eruditas e nos costumes europeus. Aos índios coube, em especial, a catequese, a leitura e escrita e o idioma de Portugal.

Para isso, foi necessário que os padres jesuítas ocupassem um papel central neste modelo de formação educacional, priorizando o ensino das crianças como as primeiras e principais preocupações por parte da Companhia. Foi uma ação de aculturação forte e intensa e compreendia uma ação na sociedade ao qual se pretendia formar aqui no Brasil (CARVALHO, 2008).

Em se tratando das escolas construídas pelos jesuítas, o ensino das artes passa a ser ministrado nos colégios durante o século XV ao XVII. Formavam-se simples sala de aula ao colégio moderno, e que não se configurava apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude visando moldurar a sua moralidade.

Assim, tornou-se um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral. Dessa maneira, “pode-se dizer que a escola moderna foi uma invenção a serviço do ensino, mas, em especial, de vigilância da disciplina e da moral” (CARVALHO, et al, 2008, p. 8).

Dessa maneira, pode-se observar que a disciplina e moral, descritas pelo autor anteriormente, apresentam como características de uma pedagogia tradicionalista deixada pelos jesuítas. A pedagogia tradicional ainda é uma tendência muito forte nas escolas brasileiras, visto que, “o ensino tradicional apresenta como uma de suas características os exercícios intensivos de repetição para a memorização mecânica” (MARQUES, 2014, p. 75).

Atualmente, para impedir os maus tratos que eram aplicados aos alunos, referentes ao ensino tradicional, existem leis que amparam as crianças, abolindo essas práticas (como foi o caso das palmatórias e castigos severos por parte dos educadores até metade do século XX) dentro e fora do espaço escolar. No entanto, o que se pode ver nos dias atuais é que:

Os mecanismos de punição e vigilância têm assumido contornos muito mais sutis. Diferentemente do século XVI, a vigilância e a punição têm se manifestado por meio da mídia, da política, dos discursos da igreja, dos modelos/padrões de consumo, que acabam por revogar as melhores formas de lidar com a diversidade de culturas, de classe social, de maneiras de ser, das questões relativas a gênero, raça, etnia, sexualidade. (CARVALHO et al, 2008, p. 12)

Nessa perspectiva, o que se compreende é que o aluno e/ou a criança, mesmo nos dias atuais, ainda são punidas por uma sociedade “tradicional” que julga a cor, classe social e outros.

Outras características da pedagogia tradicional, ainda podem ser vistas, ou seja, permanecem ainda nos espaços escolares, como é o caso da organização das salas. As carteiras ainda permanecem enfileiradas estando relacionadas à ordem e disciplina – características dos jesuítas –, assim como também, estando ao fundo da sala, pois inicialmente são encontradas mesas para os professores a frente, demonstrando como sendo o professor, o ser de maior conhecimento da classe e o centro da educação.

Tendo em vista as construções dos primeiros colégios e escolas que foram erguidos no Brasil, ainda no período das missões, e observando o processo de catequização que deixou como marca a implantação do catolicismo no país, pode-se ver a influência da religião para dar nomes a esses estabelecimentos escolares, como por exemplo, tem-se a Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, localizada no município de Grossos/RN, que além de seu nome de cunho religioso, traz consigo uma imagem religiosa como ícone central da escola.

O que é muito comum em várias escolas da região nordeste, mas também do nosso país, e além disso, disponibiliza a disciplina de ensino religioso inserido na grade curricular dos alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Amsberg (2009, p. 5) mostra que “[...] nos anos quinhentos os Colégios Jesuítas foram amplamente decorados com estatuárias de santos e ícones da Igreja Católica, ressaltando e criando ambientação propícia à meditação e direção da fé religiosa ao cristianismo [...]”.

Desse modo, a escola citada anteriormente, configura-se apenas como um exemplo nos dias atuais. O uso de nomes com cunho religioso trazido pela congregação religiosa dos jesuítas (cristianismo) influenciaram nomes de pessoas, lugares e a diversas outras escolas, colégios e instituições, espalhadas por todo Brasil.

Na perspectiva de elencar mais exemplos sobre as influências deixadas pelos jesuítas para a educação e suas práticas atuais, Carvalho et al (2008, p. 13), ainda destaca que:

Muito da proposta educacional jesuítica se percebe presente nos diferentes estabelecimentos de ensino, sejam eles públicos ou privados. É uma constante, no interior das escolas, o interesse e ocupação para com a formação de valores, a imposição de uma disciplina do corpo, da perseverança nos estudos, de hierarquias e, pedagogicamente, estratégias didáticas como: o aluno “líder”, exemplo a seguir e delator, a memorização, a competição, o silêncio, etc.

A presença de discentes colocados como líderes é algo comum não apenas nas escolas, mas também se configura nas instituições de ensino superior.

Considerar que hoje, faz-se necessário a seleção de professores para ocupar a vaga de professor nas redes públicas e privadas de ensino, também se configura como uma característica do ensino jesuíta, visto que, o texto de Silva (2000, p. 5), assegura que “os jesuítas eram extremamente rigorosos na seleção dos professores, onde só era permitido lecionar a partir dos 30 anos”.

Considerando a utilização das artes como instrumento de ensino presentes nos espaços escolares, pode também ser exemplo de propostas de ensino vindas desde os jesuítas, visto que, dentre seus métodos utilizados cabia a arte da poesia, canto e teatro como atividades-meio para o processo de catequização. Uma influência no que se refere ao conhecimento artístico, que ainda está presente em sala de aula.

Também se configura como característica, o próprio ensino de leitura e escrita no idioma Português, substituindo inteiramente as línguas indígenas e naturais do Brasil, estabelecendo o português como idioma oficial do País.

Compreende-se também como uma característica que advém desde os ensinamentos dos jesuítas, o fato de que o ensino já se tornava um instrumento de:

Distinção de classe e exclusão social. O fato de a grande maioria da população não ter acesso à cultura, saúde, lazer, alimentação e educação de modo geral, revela que muito da tradição dos antepassados continua presente na organização da sociedade brasileira, sejam nas práticas pedagógicas realizada na grande maioria das escolas; nas diretrizes legais que orientam e organizam o ensino; nos discursos sobre a educação atual. (CARVALHO et al, 2008, p. 10)

A sociedade brasileira ainda apresenta preconceitos de classe e cor, no entanto, é de responsabilidade da escola conscientizar os alunos em uma sociedade igualitária. Contudo, o referido estudo consegue apresentar elementos que comprovam, que mesmo nos dias atuais, ainda é percebido a forte influência do ensino dos jesuítas na educação brasileira.

O contexto histórico da educação brasileira mostra que apesar da chegada dos jesuítas na colônia (Brasil) ocorrer no ano de 1549, é possível ainda perceber a presença das práticas dos jesuítas no contexto educacional atual, como se mostra a organização do espaço escolar, com a prática de muitos educadores tradicionalistas que ainda atuam nos espaços escolares.

Assim, ainda se percebe que as influências deixadas pelos jesuítas – há quase 500 anos – perpetuam em um espaço que deveria apresentar diálogo com o aluno, pois compreendemos este (diálogo) como sendo o real sentido da educação contemporânea.

3. MÉTODO DIDÁTICO JESUÍTICO: A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Ao abordar o modelo de ensino jesuítico conseguimos perceber o quanto os mesmos tinham uma preocupação em conseguir o melhor do homem, e esse melhor seria a perfeição, sempre pautando-se a partir das palavras de Deus. Seus princípios eram tidos como rigorosos, porém isso fazia com que seu objetivo/missão de catequizar as pessoas fosse eficaz.

Percebendo esse ensino e sabendo de toda sua eficiência, a nobreza de Portugal envia os jesuítas para a missão de colonização nas terras até então recém-encontradas. Assim, por volta de 1549 a Companhia de Jesus desembarca no Brasil, e o que seria inicialmente só uma forma de assegurar que as terras não fossem tomadas por outros, se torna o início de um período que marcou a história da educação brasileira profundamente.

A partir desse momento, uma longa jornada de transmissão de uma nova cultura iniciou-se, além de um novo sistema de escolarização. Então, se antes os indígenas não possuíam uma preocupação em relação a uma educação escolar formal e institucional, agora os jesuítas traziam isto e iniciavam assim, sua missão. E para que essa missão obtivesse o sucesso esperado, a questão referente ao método didático dos jesuítas foi fundamental, já que os mesmos tinham a educação como um meio mais significativo para instrução de seus alunos e catequização dos índios.

Como todo sistema de ensino, o dos jesuítas também contava com uma estrutura de ensino que requisitaria a construção e organização de normas, de metodologias, de currículo, de conteúdo, de avaliação, entre outras coisas. Todos esses pontos se encontravam presentes no *Ratio Studiorum*, que era um documento que passou a ser a partir do ano 1599, o responsável por estabelecer como todas as escolas jesuíticas iriam seguir os mesmos princípios, unificando assim sua educação.

Então, no que se refere a essa estrutura de ensino dos jesuítas, o ponto que irá ser tratado agora é a avaliação de aprendizagem do período colonial, utilizados pelos jesuítas.

Atualmente um dos grandes desafios que a escola brasileira vêm encontrando é de mudar sua forma de avaliar, com a inserção das avaliações de larga escala na escola, avaliar o aluno em atividades do dia a dia em sala de aula está sendo cada vez mais difícil. E essa forma de avaliação utilizada em muitas escolas atualmente segue heranças bem antigas da nossa história da educação brasileira.

A tradição de realizar exames e avaliações didáticas na escola é uma prática que foi trazida e aprimorada nos séculos XVI e XVII com a chegada dos jesuítas no Brasil e, desse modo, houve configurações das atividades pedagógicas produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (séc. XVII), incorporando as avaliações como prática obrigatória.

O documento incorporado pelos jesuítas no ano de 1598 tem um capítulo inteiro reservado à definições de leis e regras de como deveriam ser avaliados os educandos em sala de aula, ou nas atividades de catequese. Este capítulo leva o título de “Exames escritos e orais”, e aqui os jesuítas instalam no Brasil a

cultura avaliativa que conhecemos até os dias atuais e que tem ganhado cada vez mais repercussão no país.

O método avaliativo utilizado pelos jesuítas incentivava o aluno a dividir seu aprendizado em três momentos: estudo, repetição e disputa. Os exercícios escolares da época se associam, na contemporaneidade, à Pedagogia Tradicional, com um método de compreender a educação como sinônimo de evangelização e catequização. A preleção, a lição de cor, a composição e os desafios foram alguns dos métodos em que os jesuítas escolheram para difundir, através de tarefas direcionadas, sua cultura cristã-ocidental.

Com todos esses exercícios postos aos alunos, o mínimo esperado pelos jesuítas é um excelente rendimento. Desse modo, aqueles alunos que não obtivessem bons rendimentos passavam a sofrer castigos. Castigos esses que iam desde físicos, mas também incluíam reviver todo o conteúdo de novo, além de ser forçado a fazer uma nova avaliação e provar que adquiriu determinado conhecimento.

Também não era aceitável que o educando trocasse de lugar ou permanecesse na sala após concluída a avaliação, então deveria a prova ser entregue ao professor e se retirar da sala, só tendo permissão de retornar após a conclusão de todos para o recebimento do resultado final da avaliação.

Algumas das regras dispostas são segmentos que presenciamos até hoje nas escolas. Regras estas que recebem algumas críticas pois segundo alguns estudiosos e, levando em consideração a realidade na nossa educação, não necessariamente dão conta de avaliar precisamente a qualidade ou aprendizado do aluno.

É comum ainda presenciarmos práticas que inibem, no dia da avaliação, a consulta de materiais sobre o conteúdo ou aprendizagem que vai ser avaliado na prova. Esta atividade tinha o objetivo na época de trabalhar uma das principais metodologias educativas jesuíticas que era a memorização.

Para os jesuítas, uma pessoa só aprendia os preceitos religiosos ou vida em comunidade se houvesse a memorização das leis e regras a serem seguidas e, por isso, as provas e processos avaliativos dos jesuítas poderiam ocorrer de duas formas: escrito ou oral. O educando teria que levar horas e horas decorando o conteúdo da prova e fazê-la, colocando tal qual estava disposto nos materiais ou nas falas dos padres jesuítas.

Problematizando esta atividade acima citada, percebemos que esta prática atualmente não garante a aprendizagem do aluno. Paulo Freire (2010), um dos mais importantes educadores brasileiros, destaca que o processo de memorização ou ‘decoreba’ do aluno “castra” o interesse em detrimento à memorização mecânica do ensino, podendo a liberdade, o desenvolvimento, e a capacidade do aluno se aventurar pelos caminhos do saber, de modo a não formá-lo e sim a domesticá-lo.

Outro efeito muito visto do pensamento jesuítico que ainda é enfrentado atualmente é a diferenciação do ensino de acordo com o status social. O cidadão do mais alto grau deveria desenvolver características específicas a fim de comandar a economia da região e, naturalmente, alcançar o mais alto estágio social. Já os cidadãos de nível social mais baixo deveriam obter conhecimento apenas para desenvolver as habilidades da obediência em determinada função.

Essa prática perdura até os dias atuais, mudando somente sua nomenclatura. A classe mais alta, em regra, desenvolve suas habilidades nos cursos de ensino superior, enquanto a camada social com o espaço destinado à obediência acaba aprendendo um conhecimento limitado através dos cursos tecnicistas²⁴. Freyre (2006) ilustra isso ao afirmar que o espaço do indígena no modelo pedagógico jesuítico era restrito ao tripé: contar, ler e escrever.

Outro ponto que foi bastante difundido entre os jesuítas e até os dias atuais vemos na educação são as premiações por bom rendimento escolar. Mesmo não sendo criação dos jesuítas, os mesmos tornaram este ato de premiar algo de muita importância, além do que esses prêmios oferecidos serviram de incentivo para que o aluno se esforçasse ao máximo para ter um destaque ao fim do ano escolar.

Esse ato de ser reconhecido pelo seu esforço escolar/acadêmico com o passar dos anos continua presente em algumas escolas do Brasil. Até mesmo as escolas passaram a receber premiações se tiverem bom desempenho em determinada avaliação externa. Por mais que seja algo que a priori seja positivo e incentive o aluno a estudar mais, deve-se ter cuidado para não se tornar uma concorrência desnecessária para ser o melhor, e que ao invés de beneficiar o aluno, atrapalhe seu processo de aprendizagem.

²⁴ No Plano Educacional inicial dos jesuítas comandados por Manuel da Nóbrega, denominado “Regimentos”, constava “o aprendizado profissional e agrícola” para os índios (Ribeiro, p.22).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é possível afirmar que grandes partes das metodologias e práticas de avaliações que temos na educação atual vem de herança da educação jesuítica, que apesar de ter sido em um período de repressão e subordinação do Brasil ao ditames da cultura europeia em geral, e portuguesa em particular, ainda mantém suas práticas tradicionais, que inibem o estudante.

Pensando criticamente nestas práticas de avaliação e métodos de ensino, percebemos o quanto uma mudança se faz necessária e urgente. Precisamos romper com essa metodologia na educação brasileira, imposta pela história de uma sociedade elitista, que prolifera a desigualdade.

Neste contexto, Perrenoud (1993) traz que mudar a forma de avaliar pode ter como consequência mudar todas as escolas, todos os seus métodos de ensino, inferimos. Ou seja, é preciso mudar a prática, romper com método passado e se engajar na luta por uma educação emancipadora e se for preciso mudar a escola.

REFERÊNCIAS

- [1] ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith (org). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. - São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999. 203 p.
- [2] AMADO, Janaina.; FIGUEIREDO, L.C. O Brasil no Império Português. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- [3] AMSBERG, Dagmar. Os Jesuítas e sua influência no ensino. Blogspot Mania Colorida. São Paulo, 2008. Disponível em: http://maniacolorida.blogspot.com/2010/03/os-jesuítas-e-sua-influencia-no-ensino_28.html?m=1. Acesso em: 01/11/2020.
- [4] BEZERRA, Juliana. Conquista de Ceuta. A expansão marítima portuguesa. Toda Matéria, 2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conquista-de-ceuta/>. Acesso em: 15/12/2020.
- [5] BORGES, V. Pacheco. O que é história. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- [6] CARDOSO, C. Flamarion. Introdução a História. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- [7] CROWLEY, Roger. Conquistadores: Como Portugal forjou o primeiro império global. São Paulo: Planeta, 2016.
- [8] CARVALHO, Carim; et al. Educação jesuítica: contexto, surgimento e desdobramentos. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 7, n. 2, nov. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/not/Desktop/474-1565-1-PB.pdf>. Acesso em: 25. ago. 2017..
- [9] ENGELS, Friedrich. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. 8. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- [10] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2010. 253 p.
- [11] FREYRE, Gilberto. Casa - Grande & Senzala. 51ª edição. São Paulo: Editora Global. 2006. 728 p.
- [12] GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1987.
- [13] GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. RAE- Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- [14] LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 315 p.
- [15] _____. Metodologia científica. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010. 312 p.
- [16] _____. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1992. 214 p.
- [17] LEONEL FRANCA, S.J. O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum” Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/brcol012.htm. Acesso em: 01 set. 2020.
- [18] MARQUES, Antônia Batista. A formação da habilidade de explicar no contexto do ensino médio: o que dizem os livros? O que pensam os professores? (trabalho de tese) - Natal, RN, 2014.
- [19] MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Sobre Literatura e Arte. 4. ed. São Paulo, Global, 1986.
- [20] MATTOS, Luiz Alves de. Primórdios da Educação no Brasil: o período heróico (1549-1570). Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1958.
- [21] PAIVA, José Maria. 500 anos de educação no Brasil. Organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Farias Filho, Cynthia Greive Veiga - Belo Horizonte: Autêntica, 2ª edição, 2000, p. 43 a 60.

- [22] PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano, NÓVOA, Antonio (Orgs.). Avaliações em educação: Novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1993, p. 171-191.
- [23] PLEKHÁNOV, G. A Concepção Materialista da História. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- [24] RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação Brasileira: a organização escolar. (Coleção educação contemporânea) Autores associados, 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- [25] SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1978.
- [26] SHIGUNOV NETO, Alexandre; Maciel, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Acesso em: 25. ago. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/not/Documentos/pedagogia%202%20per%C3%ADodo/artigo%20de%20estudopdf>. Acesso em: 02/09/2020.
- [27] SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000. 279 p.
- [28] SILVA, Shirley Macielle da Silva; SALES, Tayná da Silva; SIMÃO, Rubiassa de Santana; SANTANA, Luana Paula de Amorim. A educação jesuítica no Brasil Colônia e sua herança contemporânea. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID2919_17082016171627.pdf. Acesso em: 25. ago. 2017.

Capítulo 12

Laicidade: Uma análise histórico-dedutiva sobre os dogmas religiosos e a sua influência no legislativo brasileiro contemporâneo

Gabriele Bertoncello de Couto

Letiusa Torres Petzold

Alberto Barreto Goerch

Resumo: O presente artigo objetiva analisar a interferência do religioso no espaço público, especificamente o legislativo brasileiro contemporâneo, estudando quais são as consequências dessa aproximação entre Estado e Igreja e o confronto com a laicidade, que é compreendida como um princípio primordial e indispensável para a garantia da Democracia. Para tanto, foi utilizado o método de abordagem dedutivo, uma vez que a pesquisa partiu da conceituação e contextualização histórica geral acerca da laicidade, para, a partir de uma ampla análise, aprofundar-se sobre o tema de acordo com a presente constituição e por fim, analisar bibliograficamente a influência do religioso dentro do espaço legislativo. O método de procedimento utilizado foi o histórico, pois consistiu em buscar investigar a relação entre Estado e Igreja, bem como os processos e acontecimentos que influenciaram um processo de laicização, a fim de compreender os motivos que decorrem a interferência do religioso no espaço público e verificando as semelhanças e divergências do passado com o contemporâneo. Concluiu-se, por fim, que os dogmas religiosos estão intimamente ligados à cultura brasileira desde a colonização, e, portanto, muitos políticos buscam sua legitimidade dentro da esfera religiosa, ferindo o princípio da Laicidade e fazendo-se com que seja insuficiente a mera separação formal entre o público e privado, trazendo a necessidade de ir mais além e garantir a imparcialidade da matéria religiosa na esfera pública.

Palavras-chave: Bancada Evangélica. Congresso Nacional. Estado laico. Laicidade. Religião.

1. INTRODUÇÃO

Apesar de a atual Constituição trazer em si a separação entre Estado e Igreja e o princípio da laicidade, ainda se faz presente no congresso uma forte presença da influência de dogmas religiosos específicos, seja durante o processo eleitoral, onde muitos candidatos optam por buscar uma legitimidade fora do espectro político e dentro do espectro religioso, ou já no exercício do cargo onde os participantes de determinadas denominações religiosas trabalham para tentar garantir seus próprios interesses de acordo com seus ideais.

O Brasil possui, em sua câmara, noventa parlamentares que constituem a bancada evangélica, e dispõe assim, de uma significativa representatividade. Entretanto, mesmo considerando o direito a liberdade de expressão e de crença, – este último também proveniente de um princípio de laicidade – nota-se que por vezes dificulta-se, por parte da bancada religiosa, a tramitação de leis que contrariem os dogmas religiosos.

Portanto mesmo ao considerar o Brasil como um Estado laico, é inegável que o mesmo sofre com inúmeras intervenções na criação de normas das quais não fazem parte dos regimentos das igrejas. Essas interferências acabam por prejudicar a autonomia estatal que é fundamental para um Estado Democrático de Direito.

1.1 LAICIDADE: DELINEAMENTOS CONCEITUAIS

Antes de entrar em um conceito de laicidade propriamente dito, faz-se necessária uma prévia definição de secularização a fim de realizar a distinção com o princípio de um Estado laico, mesmo que muitos doutrinadores acabem usando os termos e os definindo como sinônimos.

Conforme afirma César A. Ranquetat Jr (2008) a Secularização estaria ligada mais diretamente ao Direito Canônico e a passagem de um religioso regular a um estado secular, existindo um fenômeno social de secularização decorrente da modernidade, onde o direito, a filosofia, a arte e outros campos da vida social começam a deixar de ter por base valores religiosos e começar a ter valores seculares, fazendo assim recuar certas concepções sacrais do mundo.

A secularização acaba por se tornar responsável pelo enfraquecimento de um monopólio religioso de uma religião em específico, onde os dogmas religiosos deixam de se tornar a base da estrutura da vida social. Nota-se, contudo, que mesmo ao se confirmar a ocorrência desse fenômeno, encaramos, por outro lado, um retorno ao fundamentalismo religioso e a uma dessecularização, com o religioso mais uma vez penetrando o espaço público.

A laicidade, por sua vez, é derivada de laico ou leigo, que em sua etimologia significa povo ou gente do povo. Esse termo exprime uma oposição àquilo que é clerical ou religioso. (CATROGA, 2006 apud RANQUETAT JR, 2008). Da mesma forma que a secularização, deve ser contextualizada historicamente e analisada de forma individual, afastando a universalização desses fenômenos que apresentam diversos estágios de concretização.

No Brasil a laicidade é um princípio presente, embora indiretamente, na Constituição da República. Na prática a laicidade possui diferentes estágios de efetivação, e tem como propósito garantir a liberdade que separa a esfera pública – onde se exerce a cidadania – da esfera privada, garantindo a não imposição de convicções de um grupo em detrimento de outro.

Segundo Daniel Sarmiento (2007) a laicidade trabalha como uma via de mão dupla, uma vez que não visa apenas proteger o Estado de influências indevidas provenientes da igreja, mas também proteger as diferentes religiões de intervenções abusivas do Estado em suas questões internas.

Dessa maneira, a laicidade trata-se de um fenômeno político e não um problema religioso, porque vem a emanar do Estado e não da igreja (BRACHO, 2005. Apud RANQUETAT JR, 2008).

Pode-se dizer então, de forma elementar, que em virtude do pluralismo de religiões, o estado laico tende a evitar alianças entre as igrejas e o governo, considerando-se neutro (LASMAR, 2016. Pág. 30). Ademais, o Estado laico busca a autonomia de decisões livre da influência religiosa, tendo por objetivo a garantia das liberdades individuais e de crença.

Ao seguir essa mesma linha, encontra-se um importante conceito de laicidade expresso na Declaração

Universal da Laicidade no Século XXI²⁵, apontando que

Artigo 4º: Definimos a laicidade como a harmonização, em diversas conjunturas sócio-históricas e geopolíticas, dos três princípios já indicados: respeito à liberdade de consciência e a sua prática individual e coletiva; autonomia da política e da sociedade civil com relação às normas religiosas e filosóficas particulares; nenhuma discriminação direta ou indireta contra os seres humanos.

De acordo com o presente artigo entende-se que as liberdades individuais, bem como a liberdade de crença, vem a ser uma consequência de um princípio de laicidade, uma autonomia política frente a forças religiosas e um caráter de não-discriminação.

Todavia, segundo Marco Huaco (2008. Pág. 42) a laicidade possui um caráter ainda mais profundo, elencando um conteúdo de princípio jurídico que a situa em um patamar superior às liberdades de pensamento, consciência e religião, tendo por elementos:

a) a separação orgânica e de funções, assim como a autonomia administrativa recíproca entre os agrupamentos religiosos e o Estado, b) o fundamento secular da legitimidade e dos princípios e valores primordiais do Estado e do Governo, c) a inspiração secular das normas legais e políticas públicas estatais, d) a neutralidade, ou imparcialidade frente às diferentes cosmovisões ideológicas, filosóficas e religiosas existentes na sociedade (neutralidade que não significa ausência de valores, mas sim imparcialidade perante as diferentes crenças), e e) a omissão do Estado em manifestações de fé ou convicção ideológica junto aos indivíduos.

Tais elementos compreendem-se por indispensáveis para uma concreta efetivação do princípio da laicidade na sua forma absoluta, uma vez que representam meios a serem postos em prática pelo Estado. Assim, é crucial que:

- a) Tanto o Estado quanto a religião exerçam apenas o que compete a suas respectivas funções, sendo um na esfera pública e o outro na esfera privada. Bem como uma autonomia recíproca, ou seja, ambos livres da interferência alheia dentro da sua área de atuação.
- b) Os princípios que regem um Estado devem estar fundamentados secularmente, e não mais em princípios religiosos. A legitimidade dos valores primordiais de um governo não deve estar submissa a dogmas clericais ou religiosos.
- c) Seguindo a mesma linha do tópico anterior, as leis e políticas públicas devem prover de uma inspiração secular, ou seja, afastarem-se de influências religiosas.
- d) Demonstrar neutralidade e imparcialidade diante de diferentes crenças e visões filosóficas, sem beneficiar uma ou outra religião em específico.
- e) O Estado deve se manter omissos no que diz respeito a manifestações de fé perante aos indivíduos.

Compreende-se que também que a maior ou menor presença das características citadas acabam por exprimir o grau de laicidade de um Estado.

Igualmente, faz-se de extrema importância que, mesmo que se leve em consideração as definições e conceituações de laicidade, deve-se ter em mente que não se deve generalizá-la nem universalizá-la, pois a mesma deve ser contextualizada histórica e socialmente. (RANQUETAT, 2008. Pág. 5)

Ademais, é significativo considerar que, mesmo que Estados laicos adotem tais medidas de cisão entre esfera pública e religião, existem Estados que não possuem a separação formal e mesmo assim adotam medidas democráticas. Assim sendo, é possível um estado que não é laico não depender da legitimidade de instituições religiosas, enquanto um Estado formalmente laico estar condicionado a uma ou mais Igrejas do país. (BLANCARTE, Roberto. 2008. Pág. 20)

Percebe-se então, a funcionalidade do princípio da laicidade não como uma simples separação entre Estado-Igrejas, mas sim, um processo de transição e legitimação para obter essa cisão e autonomia do

²⁵ A presente declaração foi apresentada no senado francês em 9 de dezembro de 2015, durante a comemoração do centenário da separação Estado-Igrejas na França

espaço público. Por conseguinte, compreende-se a liberdade religiosa e o pluralismo como consequência da laicidade, mas não obrigatoriamente dependentes dela.

Ainda segundo Roberto Blancarte (2008, Pág. 31), o Estado laico não deve ser confundido como uma instituição anticlerical ou anti-religiosa, tendo em vista que é no Estado laico que surge as garantias de liberdade religiosa, bem como liberdade de crença e culto.

Dessarte, compreende-se que a relação entre estado e igreja não se trata de uma contraposição de um sobre outro, mas sim de uma mútua autonomia entre os dois poderes, não implicando, necessariamente, em um confronto. (CURY, Carlos Roberto. 2013. Pág. 285)

2. RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE ESTADO E IGREJA NO BRASIL

Considerando o Brasil como um país culturalmente plural, reconhece-se a existência de dezenas de religiões diferentes. Contudo, será explorado nesse capítulo basicamente as origens e a relação do estado com as religiões cristãs e suas subdivisões, por serem a maior influência religiosa no território brasileiro desde o descobrimento.

O cristianismo surgiu a partir do judaísmo, e desde o seu nascimento até boa parte da idade média os cristãos eram perseguidos. Em 313 d.c, Constantino, Imperador de Roma, promulgou o Édito de Milão que visava acabar com a perseguição aos cristãos e mais tarde, em 380 d.c promulgou o Édito de Tessalônica, que transformava o cristianismo na religião oficial do império.

A partir disso o catolicismo passou a ascender fortemente e durante a Idade Média, já controlando todas as esferas da sociedade fixando um conceito de direito com base na ética cristã, inclusive era considerada a mais poderosa ordem jurídica e organização social da Idade Média (Wieacker, 1967, pág. 67 apud MADEIRA, Lígia Mori, 2010. pág. 6).

Dessa forma, a Igreja possuía uma forte supremacia, pois ainda que se aplicasse o direito Romano Vulgar, – direito romano aos romanos e direito germânico aos germânicos – as instituições jurídicas possuíam forte influência do direito Canônico, que possuía predominância escrita e um caráter unitário.

A relação Estado-Igreja em território brasileiro sempre se deu como um fenômeno natural desde a colonização, uma vez que Portugal, trazendo consigo uma vasta carga de eurocentrismo, introduz a força sua cultura e crença aos indígenas habitantes dessa terra, através dos Jesuítas, que vinham na missão de civilizar e evangelizar os “selvagens”.

Tal dependência orgânica entre Igreja e Estado perdurou-se por todo o período colonial e imperial, sendo a Igreja Católica considerada religião oficial, representada pelo instituto do Padroado Régio Português, que se tratava de um acordo da Igreja com a monarquia portuguesa, unindo o “trono e altar” na esfera pública, tendo o Estado o dever de proteger o catolicismo, bem como descobrir novas terras e cristianizar outros povos. (ORO, 2005.).

Ainda, segundo Alderi Souza de Matos (2010, Pág. 2), a interdependência entre os dois poderes ocorria mutuamente, uma vez que o Estado pagava por todas as despesas custeando os navios, pagando o clero e construindo as igrejas enquanto, ao mesmo tempo, interferia fortemente em vários âmbitos da vida da igreja, recolhia os dízimos e aprovava os documentos.

Seguindo esta mesma linha, Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro (2006, Pág. 3.) afirma que a Igreja Católica, com uma ideologia de “salvação” juntamente a um grande exército de servidores, atuou efetivamente na colônia e possuiu lugar de destaque.

A Igreja não apenas influenciava na educação, como assumia o papel principal. Dessa forma, apresentava caráter desigual e discriminatório, uma vez que apenas a pequena parcela da população (os brancos filhos de fidalgos) possuíam o direito de ir ao colégio, e, mais tarde, completar seus estudos no Reino. Aos não-brancos que representavam a maioria da população, era ensinado apenas uma alfabetização rudimentar, ensino profissionalizante, cristianização e catequese (CASIMIRO, 2006. Pág. 4).

Pelo seu relevante papel na educação e no “controle de almas” das pessoas, a Igreja passou a se tornar um importante instrumento para veicular a idéia geral de obediência ao Estado (FAUSTO, 1996. Pág. 35). Construindo, também, na nossa sociedade, princípios morais religiosos advindos do cristianismo que se impregnaram na sociedade civil e que se perpetua até os dias de hoje.

Durante os séculos XVI e XVII, ainda em período colonial, duas regiões brasileiras foram invadidas pela França e pela Holanda, onde muitos europeus que chegavam ao Brasil eram protestantes. Contudo, com o

período de Contrarreforma, houve uma mobilização ainda mais forte para a expulsão dos invasores. Por outro lado, o crescimento das religiões protestantes no Brasil teve seu fortalecimento durante o período imperial.

Com a promulgação da Constituição Imperial de 1824, embora ainda tenha assegurado a Igreja Católica como religião oficial do Estado, foi dada às outras religiões a liberdade de culto de forma privada. A medida visava a importância de atrair imigrantes europeus, ainda que os mesmos enfrentassem problemas a respeito da educação, casamento e uso do cemitério. (MATOS, 2010. Pág. 6)

Assim afirmava a Constituição Imperial de 1824 em seu Art. 5º

“A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo.”

Ainda se faz importante ressaltar que o contexto histórico mundial daquela época era da ascensão dos ideais iluministas e liberalistas, que acabava por resultar no enfraquecimento do catolicismo frente a uma abertura ao protestantismo.

O século XIX marca um esforço pelos protestantes em obter completa liberdade no Brasil, até 1890, onde finalmente um decreto durante o governo provisório da república separou Estado e Igreja, atribuindo as igrejas protestantes igual reconhecimento e proteção, que seria mantida e regulamentada com a Constituição da República de 1891.

A partir disso, as igrejas protestantes foram crescendo, ficando conhecidas no Brasil por Igrejas Evangélicas e suas diversas subdivisões.

3. ANÁLISE DA LAICIDADE SEGUNDO A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE 1891

Como disposto anteriormente, o primeiro conceito de laicidade surge no Decreto 199-A de 1890, anterior a promulgação da primeira constituição brasileira da república, em 1891, que em seu Art. 72 celebra a liberdade de culto bem como a separação entre Igreja e Estado:

A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

§ 4º A República só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.

§ 5º Os cemitérios terão carácter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não offendam a moral pública e as leis.

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados. A representação diplomática do Brasil junto à Santa Sé não implica violação deste princípio.

Apesar de a influência religiosa continuar ocorrendo e ainda ocorrer, foi com a Constituição de 1891 que o Brasil se constituiu oficialmente como um Estado laico. Outrossim, configura-se como a única constituição republicana democrática que não trouxe a menção a Deus no preâmbulo constitucional.

Com a constituição de 1934 até a nossa atual Constituição de 1988 se manteve a separação formal entre Estado e Igreja, embora nota-se a menção a Deus nos preâmbulos, simbolizando ainda a ligação entre um e outro.

Ainda que o princípio da laicidade esteja presente, mesmo que não de forma direta, no texto normativo da Constituição Federal de 1988, podem-se destacar pontos da Constituição onde nota-se ainda uma aproximação entre igreja e estado, como a menção a Deus no preâmbulo citada anteriormente:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte, para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

Sobre a menção a Deus descrito no preâmbulo da CF/88, Joana Zylberztajn (2012. Pág. 33) atenta para a importância da força simbólica da declaração, mesmo que não possua força normativa e não tenha nenhuma relevância jurídica. Dessa forma, afirma que a laicidade é um princípio construído historicamente, e dessa maneira as declarações simbólicas são de relevante importância para a sua efetivação.

Apesar disto, o corpo da Constituição Federal mantém a separação formal entre religião e Estado, cerne do princípio da laicidade, como confirma em seu art 5º, Inciso VI, que expressa que:

“É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;”

Aliado a liberdade religiosa e ao princípio de laicidade, no Título III da CF - Organização dos Estados, art 19, inciso I declara que

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

Nota-se, portanto, que a laicidade não está expressa de forma direta no texto normativo da constituição, mas sim contida nos princípios referentes à liberdade, igualdade e democracia, definindo ainda separação entre Estado e igreja. A laicidade, dessa maneira, funciona como um princípio norteador de outros princípios constitucionais.

4. OS DOGMAS RELIGIOSOS NAS DECISÕES LEGISLATIVAS: UMA ANÁLISE SOB A LUZ DA DOUTRINA

Ao analisar de forma prática os dogmas religiosos dentro da esfera pública, primeiramente é necessário tomar certa precaução ao separar o que realmente fere o princípio constitucional da laicidade e o que se trata simplesmente de liberdade religiosa.

Voltando às vésperas da promulgação da atual Constituição da República de 1988, a Assembléia Nacional Constituinte que a antecede possuía 34 parlamentares que assumidamente pertenciam a religiões protestantes. Como exemplo da influencia religiosa dentro do processo constituinte, pode-se destacar a existência da proposta de incluir o dispositivo de que ninguém seria prejudicado ou privilegiado por conta da sua orientação sexual. Dispositivo este que foi fortemente criticado pela bancada religiosa, com a presença de argumentos religiosos, até que fossem retirados de pauta. Não obstante, ainda que os parlamentares evangélicos inicialmente pretendessem separar a esfera pública da esfera privada, aos poucos passaram a exigir que a influência evangélica possuísse a mesma força, ao invés de tentar afastar a influência católica (ZYLBERSZTAJN, Joana, 2012. Pág. 30).

Os principais temas que levam a um atrito entre Estado versus religião discorrem sobre a presença de crucifixos em espaços públicos, menção a “Deus” no preâmbulo da Constituição e nas cédulas de dinheiro, a negativa de direitos a homossexuais e demais membros do grupo LGBT+, a questão do aborto e entre outros tópicos que batam de frente com a moral bíblica.

Apesar de ser complexo discorrer e provar sobre como a moral religiosa pode interferir em direitos de

liberdades individuais e ferir o princípio da laicidade – e assim ultrapassar a barreira de liberdade religiosa – a presença marcante do discurso bíblico e religioso como fundamentação de projetos de lei ou de impossibilidade de aprovação mesmos é intensamente visível, o que será demonstrado mais adiante ao tratar neste capítulo sobre casos mais pontuais.

Desta forma, é observável que apesar da existência do princípio da laicidade, o Brasil representa um estado que, “sob a proteção de Deus” defende umas liberdades mais do que outras, bem como uma religião mais do que outras, uma vez que o “Deus” citado em cédulas, no preâmbulo e nos simbolismos não representa todas as religiões, afinal, algumas delas possuem até mesmo vários deuses. Representa, na verdade, uma tradição brasileira construída desde a colonização. (LASMAR, 2016. Pág. 32)

Em relação a isso, faz-se necessário atentar para como discorreu Marco Aurélio de Mello, Ministro do Supremo Tribunal Federal, no julgamento da ADPF nº 54 em 2013:

Vê-se, assim, que, olvidada a separação Estado-Igreja, implementou-se algo contrário ao texto constitucional. A toda evidência, o fato discrepa da postura de neutralidade que o Estado deve adotar quanto às questões religiosas. Embora não signifique alusão a uma religião específica, “Deus seja louvado” passa a mensagem clara de que o Estado ao menos apoia um leque de religiões - Aquelas que crêem na existência de Deus, aliás, só um Deus, e o veneram -, o que não se coaduna com a neutralidade que há de ditar os atos estatais (ADPF 54, Pág. 10).

Saindo da argumentação acerca dos simbolismos e partindo para casos mais concretos, há um leque de pontos a serem observados onde se torna possível a percepção de como a religião interfere fortemente na política e quais as consequências disto.

No Brasil, A Câmara dos Deputados e o Senado Federal compõem o Poder Legislativo Brasileiro, e a eles se compete o poder de propor, discutir, analisar, votar e aprovar as leis. Além disto, há também a formação de bancadas, que nada mais são do que o agrupamento de Deputados ou Senadores com a mesma representação política e ideológica, se formam no início de cada legislatura com o fim de garantir seus interesses em comum e acabam unindo forças para decidir sobre muitas pautas de grande relevância para a população.

Assim, será abordado alguns casos pontuais onde na atuação do legislativo ocorre a negativa de certos direitos básicos e fundamentais a um grupo de indivíduos, que segundo a bíblia não seriam merecedores de tais direitos.

4.1. HOMOSSEXUALIDADE

Como pontua Mônica Medeiros Lasmar (2016. Pág. 80), ao se tratar de questões de direitos referentes a pessoas da comunidade LGBT, a Bancada Evangélica acaba por tumultuar e impedir a aprovação de projetos de lei, como é o caso da PL 122 que trata sobre a criminalização da homofobia, por entender que isso iria contra as suas crenças e os mandamentos bíblicos, ainda que os servidores do Estado não devam trabalhar com base na Bíblia.

O projeto de lei tinha como principal objetivo alterar o texto da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito por raça ou cor, adicionando também o preconceito por gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero e foi arquivado após anos tramitando no congresso.

O Senador Magno Malta, Presidente da Frente Parlamentar em Defesa da Família, noticiou através do seu site oficial o arquivamento do PL 122:

Enfrentamos de peito aberto a tendência de criar-se favorecimento para os homossexuais, que exigiram um tratamento diferenciado da população. Mas vencemos esta guerra boa e jogamos no lixo o PL 122 exorcizando de vez uma tentativa diabólica de inverter os valores da família, a base mais forte de uma sociedade estruturada.

Ademais, sobre a existência da Resolução 115/2013 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que estabelece a possibilidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo, – medida tomada diante da incapacidade de um projeto de lei favorável ao casamento homossexual ser aprovado no congresso – surge no senado um projeto de decreto legislativo que prevê suspender os efeitos da resolução 115/2013, sendo, novamente, de autoria de Magno Malta.

O senador se posiciona em seu site eletrônico oficial defendendo o projeto, utilizando como fundamentação ideologia e argumentos religiosos:

Família estruturada é formada por homem, mulher e filhos. Assim também é a ordem natural e deste jeito foi criada por Deus.

Por conseguinte, torna-se perceptível a forma como o fundamentalismo religioso acaba por interferir no direito de grupos específicos e conseqüentemente no princípio constitucional de laicidade, de não-discriminação, de igualdade e de garantias fundamentais.

Além de haver uma forte pressão da Bancada Evangélica contra a criminalização da homofobia e a tentativa da proibição do casamento homoafetivo fundamentada em valores e princípios religiosos, há também projetos em tramitação que visam modificar o Estatuto da Família e considerá-la somente a união formada entre homem, mulher e filhos - PL 6.583/201 - além de dois projetos de lei que visam explicitamente proibir a adoção por casais homossexuais (PL 4.508/2008 e PL 3.323/2008).

4.2. ABORTO ANENCEFÁLICO

Outro assunto polêmico para a sociedade como um todo e principalmente dentro do âmbito religioso é a questão do aborto. Sem ter a intenção de esgotar o tema, o aborto é a interrupção da gravidez e tem por consequência a morte do feto, podendo ser espontâneo ou induzido. No nosso país, mesmo a prática sendo crime, muitas mulheres abortam em clínicas clandestinas e as mais pobres acabam morrendo devido a condições precárias, ou ainda sofrendo muitas complicações de saúde, sendo assim encaminhadas ao sistema público de saúde.

No caso da anencefalia, o feto possui uma má formação no tubo neural logo nas primeiras semanas de gestação e não tem nenhuma chance de cura, tratamento ou vida fora do útero, vindo a morte logo após o parto.

Com a decisão judicial ADPF 54 foi descriminalizado a prática do aborto de anencéfalo, levando isso a uma forte discussão religiosa. Curiosamente, como aponta Mônica Medeiros Lasmar (2016. Pág. 120), durante as audiências públicas no STF o representante da Igreja Universal do Reino de Deus se posicionou a favor da escolha da mulher exclusivamente nesses casos pontuais de feto anencefalo, desagradando assim as demais igrejas Evangélicas e também a Católica.

Assim, é válido destacar a manifestação de um dos representantes religiosos durante as audiências públicas:

Everaldo Pereira

Vice presidente do Partido Social Cristão (PSC) e pastor da
Assembléia de Deus

“Em casos de bebês anencéfalos, que não têm condições de sobrevivência, cabe somente ao Criador se encarregar do desfecho, sem que uma mãe venha a carregar um sentimento de culpa pelo resto da vida.”

Ainda além desses dois casos citados, a influência religiosa se apresenta nos mais diversos temas da sociedade. Encontram-se ainda fortes embates da religião com a ciência a respeito da utilização de células-tronco embrionárias, com a educação a respeito da educação sexual nas escolas e outros conteúdos considerados tabu para algumas religiões.

5. CONCLUSÃO

Verificou-se, ao longo deste trabalho, que a laicidade é um princípio contido na Constituição Federal de 1988, possui diversos estágios de efetivação e tem por objetivo dar ao Estado e a Igreja autonomia recíproca, retirando de ambos a interferência de um sobre o outro. Ainda, que a laicidade nada tem a ver com um Estado anticlerical e que muitas vezes um Estado que não possui separação formal entre Estado e Religião acaba por tomar medidas democráticas, enquanto Estados considerados laicos ainda sofrem interferência religiosa.

Foi visto que a moral e os dogmas religiosos estão profundamente ligados a cultura brasileira desde o início, durante o período da colonização, até as decisões tomadas dentro do Congresso Nacional

contemporâneo. E devido a toda a história do Brasil e a sua ligação primeiramente com a Igreja Católica e mais tarde com a ascensão do protestianismo pode-se considerar o Brasil um país majoritariamente cristão e consequentemente conservador, tornando-se difícil desvencilhar-se de certas interposições no espaço público.

Compreende-se, contudo, que não existe neutralidade, e que qualquer pessoa não poderá desfazer-se de suas concepções pessoais durante o exercício do seu cargo. Ainda assim, deve-se enfatizar a necessidade de o legislador ou qualquer político, ainda que não aja de forma completamente imparcial, busque uma fundamentação jurídica e justa para a criação de suas leis e decisões, uma vez que estará trabalhando para a população como um todo e não para apenas membros de uma religião em específico.

Por fim, segundo Joana Zylberstajjn (2012. Pág. 196) a percepção de que a construção da laicidade de forma efetiva é dada de forma histórica e construída gradativamente é apenas o ponto inicial para que a sociedade e o Estado possam agir de forma a efetivar o princípio de laicidade previsto na constituição. Outrossim, embora essencial, não basta que haja uma previsão de separação entre Estado e Igreja no corpo da Constituição para que se materialize a laicidade. Mais profundamente, é crucial que se verifique, de fato, a imparcialidade na matéria religiosa, a legitimidade Democrática de poder independente de dogmas religiosos e garantia da liberdade religiosa de forma ampla.

REFERÊNCIAS

- [1] BLANCARTE, Roberto. “O porquê de um Estado laico”. In Roberto Arruda Lorea (Org.) Em defesa das liberdades laicas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.
- [2] BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. De 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- [3] BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. De 24 de Fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- [4] BRASIL. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> . Acesso em: 1 out. 2018.
- [5] BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 54. Requerente: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde. Intimado: Presidente da República. Relator: Min. Marco Aurélio. Brasília, 30 de abril de 2013. Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334>>. Acesso em: 08 nov. 2018.
- [6] BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei da Câmara n. 122, de 2006. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, dá nova redação ao § 3º do art. 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e ao art. 5º da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília, 14 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=45607&tp=1>>. Acesso em: 09 nov. 2018.
- [7] CASIMIRO, Ana Palmira B. S. PENSAMENTOS FUNDADORES NA EDUCAÇÃO RELIGIOSA DO BRASIL COLÔNIA. Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Ana_Palmira_Casimiro2_artigo.pdf> Acesso em: 27 set. 2018.
- [8] CURY, Carlos Roberto Jamil. LAICIDADE, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA. In Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1701/1550>> Acesso em: 17 out. 2018.
- [9] FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp. 1996.
- [10] G1. Veja como repercutiu a decisão do STF sobre aborto de feto sem cérebro. Brasília, 12 abr. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/veja-como-repercutiu-decisao-dostfsobre-aborto-de-feto-sem-cerebro.html>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- [11] HUACO, Marco. “A laicidade como princípio constitucional do Estado de Direito.” In Roberto

Arruda Lorea (Org.) Em defesa das liberdades laicas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

[12] LASMAR, Mônica Medeiros. A INFLUÊNCIA DA RELIGIÃO NA POLÍTICA BRASILEIRA: DA COLONIZAÇÃO INDÍGENA PELOS JESUÍTAS À BANCADA EVANGÉLICA DO CONGRESSO NACIONAL. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32237/1/ulfd134417_tese.pdf> Acesso em: 07 out. 2018.

[13] LOREA, Roberto Arriada; KNAUTH, Daniela Riva. Cidadania Sexual e Laicidade. Um estudo sobre a influência religiosa no Poder Judiciário do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

[14] MADEIRA, Lígia Mori. História do Direito Medieval: Heranças Jurídico-políticas para a Construção da Modernidade. 2010. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucha/revista_justica_e_historia/issn_1677-065x/v8n15n16/Historia_do_direito_medieval.pdf> Acesso em 26 out. 2018.

[15] Magno Malta. Magno Malta comemora sepultamento do PL 122. Disponível em: <<http://magnomalta.com/index.php/pl-122-mainmenu-52/2878-magno-malta-comemora-sepultamento-do-pl-122>> Acesso em: 10 nov. 2018.

[16] Magno Malta. Magno Malta continua contra casamento entre homossexuais. Disponível em: <<http://magnomalta.com/index.php/outras-notas-mainmenu-45/2097-magno-malta-continua-contra-casamento-entre-homossexuais>> Acesso em: 10 nov. 2018.

[17] MATOS, Alderi. S. (2010). Breve história do Protestantismo no Brasil. Disponível em: <www.mackenzie.br>. Acesso em: 01 nov. 2018.

[18] ORO, Ari Pedro. Religião e Política no Brasil. In Cahiers des Amériques latines, 2005. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/cal/7951#tocto1n1>> Acesso em: 27 set. 2018.

[19] RANQUETAT JR, César A. Laicidade, Laicismo e Secularização: Definindo e esclarecendo conceitos. 2008. Disponível em: <[://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/download/773/532](http://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/download/773/532)> Acesso em: 26 set. de 2018.

[20] SARMENTO, Daniel. O Crucifixo nos Tribunais e a laicidade do Estado. In: LOREA, Roberto Arriada (Org.) Em defesa das liberdades laicas. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2008

[21] ZYLBERSZTAJN, Joana. O Princípio da Laicidade na Constituição Federal de 1988. 2012. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/.../Joana_Zylbersztajn_TESE_Corrigido.pdf> Acesso em: 25 out. 2018.

Capítulo 13

A instrução popular floresce no jornal O Exemplo (Porto Alegre, RS, 1892-1910)

Ricardo Costa de Sousa

Resumo: O presente texto tem como objetivo investigar a instrução popular como uma cruzada em favor do povo no jornal O Exemplo, entre os anos de 1892 a 1910. A partir dessa delimitação, o problema se circunscreve na seguinte pergunta: de que forma a instrução popular floresce no jornal O Exemplo em favor do povo? A pergunta suscitada pretende dar visibilidade à multiplicidade e diversidade de temáticas dentro de um eixo central: a instrução popular. Essa tematiza se insere no campo da História da Educação e faz intersecção com o campo da História da Educação Popular, sob os pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural. A pesquisa indicou que a instrução possibilita o levantamento intelectual de todas as classes, bem como a felicidade de todas as raças. Isso porque, a instrução popular é condição necessária ao progresso da nação.

Palavras-chave: Instrução. Jornal O Exemplo. Povo.

1. INTRODUÇÃO

A imprensa se constitui como um instrumento de intervenção na vida social, por isso apresenta um viés educativo (CAPELATO, 1988, p. 21). Partindo desse pressuposto, será possível, a partir da análise de textos que tematizam sobre a instrução popular no jornal *O Exemplo*, captar o movimento vivo das ideias e personagens que circulam pelas páginas deste hebdomadário, inscrita e recorrente entre os anos de 1892 a 1910²⁶. Assim, o presente escrito se insere no campo da História da Educação e faz intersecção com o campo da História da Educação Popular, sob os pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural.

A análise, descrição e reflexão partiram de um corpus empírico particular, o jornal *O Exemplo*, impresso publicado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul e tem como objetivo investigar a instrução popular como uma cruzada em favor do povo²⁷. Essa delimitação possibilita compreender o debate empreendido pela editoria e colaboradores do referido periódico. Dessa forma, será realizada uma discussão em torno da empiria selecionada, à luz de alguns teóricos que oportunizaram conhecer melhor a instrução popular, no final de cada texto escrito pela editoria ou pelos seus colaboradores²⁸.

A História da Educação, entende-se como um campo em constante atualização, dados os objetos e temas que veem emergindo sob diferentes perspectivas. Para as historiadoras Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos, no livro *Histórias e memórias da educação no Brasil* (2011), afirmam que a História da Educação é um campo “multifacetado e pluridisciplinar”, que “abarca vários temas e objetos de pesquisa” (p. 427). A afirmativa das autoras conduziu à investigação de novos objetos, novos tipos de documentos e teorias, como no caso do jornal *O Exemplo*, uma imprensa direcionada especialmente para uma comunidade negra, os pobres e desafortunados²⁹ no Rio Grande do Sul, cuja análise pode ser contemplada no campo da História da Educação e da História da Educação Popular.

A História da Educação Popular por ser um campo relativamente novo já demonstra um a efervescente produção, principalmente tomando como referência o educador Paulo Freire no tempo presente. Contudo, as discussões em torno de categorias como instrução, educação e o popular já abarcam uma significativa reflexão teórica, pensada sob aqueles e aquelas que foram e continuam sendo destituídos de seus direitos, inclusive de instruir-se, como será demonstrado neste artigo.

A partir da apresentação desses campos, o problema se circunscreve na seguinte pergunta: de que forma a instrução popular floresce em *O Exemplo*? A pergunta suscitada pretende dar visibilidade à multiplicidade e diversidade de temáticas dentro de um eixo central: a instrução popular. Pois o jornal, como documento histórico e cultural, sob a perspectiva da História Cultural, apresenta uma dimensão educativa, de interesse para o campo da História da Educação e, especialmente, da História da Educação Popular.

Após apresentar alguns destaques a respeito da História da Educação e da História da Educação Popular. Cabe registrar que é sob os aspectos teórico e metodológico da História Cultural que esta investigação se ampara. Isso porque, tomou-se aqui as contribuições de pesquisadores como Sandra Pesavento e Roger Chartier como intelectuais que inspiram a análise, descrição e reflexão de *O Exemplo*, documentos de um tempo pretérito que trata da instrução popular.

Para a historiadora Sandra Jathay Pesavento, presentes no livro *História & História Cultural* (2008), registra que “a História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações³⁰, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens

²⁶ Realizei uma busca nas 720 edições do jornal *O Exemplo* entre 1892 a 1930. Contudo, o recorte de interesse, da instrução sob um viés popular – da classe, do povo, do proletariado, dos pobres, dos desafortunados e dos homens de cor só comparecem entre os anos de 1892 a 1910.

²⁷ Este texto faz parte do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq intitulado “Memória e História da Educação Popular a partir do levantamento e catalogação das cartas de Carlos Rodrigues Brandão: contribuições para a pedagogia latino-americana” bem com resultado das discussões realizadas no grupo orientação, sob supervisão da Prof^a. Dr^a. Fernanda dos Santos Paulo na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

²⁸ O termo colaborador antecederá o nome do autor do texto de *O Exemplo*, facilitando a distinção dos demais referenciais teóricos, aqui, utilizados.

²⁹ No livro *A História da Educação dos Negros no Brasil* (2016), mais especificamente, no artigo “Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil”, escrito por Surya Aaronovich Pombo de Barros, afirma que “a ampliação e consolidação das pesquisas com o recorte racial, no entanto, é um fenômeno recente na historiografia da educação brasileira”, comparada a outros objetos consagrados (BARRÓS, 2016, p. 52).

³⁰ O conceito de representação “permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (CHARTIER, 2010, p. 49). Logo, a editoria e os colaboradores de *O Exemplo*, empenham-se numa verdadeira cruzada em prol dos homens de cor, e suas adjetivações:

expressaram a si próprios e o mundo”. Assim, partindo dessa observação, a investigação de textos que tematizam a instrução popular no jornal *O Exemplo*, põe em relevo uma dada realidade passada, dos gestos, dos silenciamentos, das recusas e aceitação de determinados discursos difundidos nas páginas desse hebdomadário. Dessa forma, para captar tais expressões do passado, requer-se do historiador sensibilidade para compreensão das ações humanas no tempo e no espaço

No livro *A História Cultural: entre práticas e representações*, o historiador cultural Roger Chartier (1988, p. 16) registra que a História Cultural tem como principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. É sob essa afirmativa que reside a intenção de investigar os textos que tratam da instrução popular, com atenção especial, ao maior número de experiências humanas possíveis, inscritas em neste periódico.

Assim, para análise tomei também as contribuições de Carlo Ginzburg (2007), no livro *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. Neste livro, o autor aponta pistas preciosas que permitem perscrutar uma diversidade de textos que foram produzidos e publicados em *O Exemplo*. Indicar que é necessário observar no texto aquilo que não é óbvio, o posto em relevo, mas procura interpretar os documentos a partir de pequenas sutilezas que, em muitos casos, passam despercebidas. Sugere que o valor etnográfico dos processos, pois, o objeto de análise, não está apenas nas palavras, mas nos “gestos, silêncios, reações quase imperceptíveis como um súbito rumor. Dessa forma, privilegia-se especialmente uma descrição dos textos, bem como procurou-se discuti-lo em sua quase totalidade para que o leitor acompanhasse o percurso de escrita da editoria e de seus colaboradores.

2. RESSIGNIFICANDO TERMOS: O QUE SERIA, ENTÃO, A INSTRUÇÃO POPULAR EM O EXEMPLO?

O presente escrito pretende investigar a instrução popular como uma cruzada em favor do povo, quer dizer, dos direitos postergados aos homens de cor, aos pobres e desafortunados³¹. Como fica posto na primeira edição do jornal *O Exemplo* (1892), no qual a editoria registra que, conhecedores da realidade dos seus congêneres, perceberam a necessidade de impetrar na arena da imprensa um periódico que fosse capaz de estigmatizar os vícios e promover o levantamento intelectual e moral da classe, da raça, dos homens de cor, do povo, dos desafortunados. Para tal desiderato, a editoria aborda que: “Nós, moços que somos, temos sede de luz, de luz que espanque altivamente as trevas de nosso horizonte e que, qual estrela a guiar o caminheiro errante, nos conduza ilesos aos portos da ciência”. Amparados sob os ideais iluministas, sugere pensar que, com a instrução, com o exercício intelectual, será possível vislumbrar o propósito inicial e final de seu programa: “a defesa de nossa classe [dos homens de cor, do povo, dos desafortunados] e o aperfeiçoamento de nossos medíocres conhecimentos” (*O EXEMPLO*, 11 de dez. 1892).

Na tese de José Antonio dos Santos (2011), intitulada *Prisioneiros da História: trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional*, aborda que os editores e colaboradores de *O Exemplo* assumiram um verdadeiro sacerdócio, uma vocação. Isso porque “acreditavam estar imbuídos de uma missão pedagógica”, e, especialmente civilizadora. Como também, “desejavam contribuir para incorporar à sociedade as camadas marginalizadas”, desafortunadas e acometidas pela falta de instrução.

Foi a partir do levantamento das edições do jornal *O Exemplo* que se pode identificar uma verdadeira cruzada em prol da instrução popular, nas primeiras décadas do período republicano. Mas afinal, qual seria o significado da instrução na compreensão dos editores e colaboradores deste periódico? Porque, aqui, inscrita como instrução popular?

No conjunto dos textos selecionados, de antemão, de forma sucinta, é possível algumas adjetivações para instrução o que demonstra uma relação intrínseca com o popular. Assim, o conjunto indica que: o caminho da instrução é da igualdade social; a instrução traz benefícios para todas as raças; a instrução é necessária a vida do homem; a instrução possibilita o levantamento intelectual de todas as classes; a instrução traz progresso do país e a felicidade das raças; a instrução popular é condição necessária ao progresso de uma nação; a instrução é uma aspiração popular; a instrução oportuniza a formação dos homens das classes populares; a instrução das classes proletárias é urgente; a instrução é adquirida no estabelecimento popular de ensino; a instrução é necessária para todas as classes.

povo, classe, pobre, desafortunado, proletariado, trabalhadores e outros. As representações do contexto social impressas a partir das edições do jornal investigado embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam.

³¹ No jornal *O Exemplo*, os editores e colaboradores afirmam sobre a necessidade da instrução dos “homens de cor” de forma recorrente, pelo menos em seus primeiros textos. Contudo, só nos demais textos fica evidente uma inscrição “popular”, de um jornal para o povo, quer dizer, para um público leitor mais amplo.

Posto estes destaques, o texto do colaborador Miguel Cardoso (1893), contextualiza as discussões em torno de um novo momento no país, de progresso e liberdade. Contudo, assegura que tal progresso e liberdade se assenta num povo instruído, pois todo o cidadão é devedor do engrandecimento de sua pátria. A imprensa tem, então, a incumbência de “travar luta contra a ignorância, convictos de levá-la de vencida, propagando os benefícios que a instrução deve trazer a raça que, quase meio século, sofreu o obscurantismo e gemeu ao peso da mais ignominiosa opressão” (*O EXEMPLO*, 25 de jun. 1893).

O colaborador do periódico, ao se refere a raça, está indicando um determinado grupo, uma comunidade, aqui, os homens de cor. Tal assertiva é para demonstrar que essa população lhes fora negado o direito à instrução, durante todo o regime monárquico. Contudo, cabe lembrar que, nas pesquisas de Maria Cristina Cortez Wissenbach (2002), em especial, no artigo *Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira*, assegura que a alguns negros conseguiram driblar esse impeditivo na condição de escravos ou de libertos. Como aqueles que fizeram parte da editoria deste periódico e que se inseriram, de alguma forma, na cultura escrita.

A editoria e seus colaboradores, como homens de cor, como membros da comunhão brasileira, que sendo descendentes desta raça, se propõe a colaborar para “o complemento da grande obra da civilização moderna, mostrando-lhes o caminho da instrução em cuja estrada se encontra a entrada do edifício da igualdade social”. Se por um lado, a instrução esteve reservada a uma elite branca; por outro lado, se discute uma igualdade social, aquela que seria dispensada, também, a uma população pobre e desafortunada, para todas as classes. Isso porque, para o colaborador Cardoso (1893) é necessário despertar “nossos irmãos que se tem olvidado de mandar ao colégio seus filhos para receberem a instrução tão necessária a vida do homem, desse princípio de levantamento intelectual há de forçosamente vir o progresso e a felicidade de nossa raça” (*O EXEMPLO*, 25 de jun. 1893).

A apresentação desses elementos sugere pensar que, para uma população recém liberta a instrução torna-se um imperativo aos homens de cor, da “nossa raça”, pois a instrução, nas palavras do colaborador, possibilitaria o progresso do país. Nesse sentido, a ideia de instrução e progresso estão intimamente relacionadas. Contudo, a questão é, como levantar a bandeira de progresso se a sociedade é tomada pelo “preconceito de raça”, excluindo, assim, aqueles que construíram esse país, inclusive as escolas? Tal questão suscita muitas outras, entretanto, cabe assegurar que a instrução é um escudo no qual é possível proteger-se dos preconceitos e poder anulá-los com argumentos, bem como utilizar-se de direitos advindos com a república.

A partir dos excertos e dos argumentos apresentados, é oportuno citar Wissenbach (2002), quando afirma que a alfabetização implicava “a aquisição e o uso de um código até então prerrogativa dos brancos, [que] adequava-se a valores e necessidades dos cativos e às circunstâncias do ser escravo e transformava-se em elemento de afirmação social”. É importante salientar que, apesar das proibições de acesso ao conhecimento letrado, as pessoas escravizadas não desconheciam a escrita que circulava nos impressos, nos almanaques, nos periódicos e folhetins e nos poucos jornais e livros disponíveis, ainda que traduzissem um quadro de leitura ainda rarefeita, bem como não desconheciam instituições que oportunizaria o acesso a palavra escrita, a exemplo das irmandades, associações e grêmios.

A criação de grêmios, e/ou associações torna-se um importante espaço de formação dos homens de cor, dos pobres e desafortunados como indica no texto, escrito pela editoria (1895), ao escrever que “os nossos congêneres já vão, timoratos é verdade, compreendendo a necessidade de uma instrução melhor”. [...] “a instrução na classe, se não é uma realidade ainda, é pelo menos uma aspiração real” (*O EXEMPLO*, 10 de nov. 1895). A editoria destaca que aos poucos a instrução é posta como uma necessidade elementar dos nossos congêneres, aqui se referindo a raça, aos homens de cor, bem como da classe, dos desafortunados, do povo.

A editoria (1895) registra que sua missão e dos demais membros da sociedade, organizada em irmandades, associações e/ou grêmios, é de empreender um chamado, uma verdadeira cruzada em prol da instrução. Ela, a instrução, se desdobra no progresso, na elevação moral e cultura do intelecto. O que sugere, assinalar que a fundação de grêmios, como um espaço de instrução é senão o cumprimento de um dever para com o outro, com a classe. Assim, a instrução, o conhecimento, permite um “elevar-se acima da ignorância” (*O EXEMPLO*, 10 de nov. 1895).

Para tanto, no livro *As contas do meu rosário são balas de artilharia: Irmandade, jornal e sociedades negras em Porto Alegre 1889-1920*, a autora Liane Susan Muller, indica que a elevação moral e intelectual da população de cor, dos desafortunados, do povo pobre se deu em virtude das irmandades. Essas foram fundamentais não somente no que se refere a uma qualificação para o trabalho, mas também, tinham o propósito de afastar o cancro da ignorância a partir da instrução, pois sua ausência é compreendida como um reflexo da escravidão.

Seria, então, a instrução uma aspiração popular? Em *O Exemplo*, no texto do colaborador Juvenal (1897), aborda que o regime republicano oportunizou a “realização de todas aspirações populares, nenhuma classe, por mais medíocre que seja, deve ser estacionária”. Ao se referir a essa questão, o colaborador indica que o momento é propício para o cultivo intelectual. Assim, a instrução torna-se uma aspiração popular, quer dizer, da ordem do universal. Desse modo, a instrução deve ser reservada a todos as pessoas, independente da “classe”. Tal compreensão indica que a instrução é um direito de todos os povos (*O EXEMPLO*, 21 de jan. 1897).

A esse respeito, Leon Tolstói (1862), no texto intitulado *Da instrução popular*, assegura que em todos os tempos e lugares a instrução popular foi e sempre continuará a ser um fenômeno de difícil compreensão. No entanto, aborda que “o povo quer instrução e cada indivíduo aspira inconscientemente à instrução. A classe de pessoas mais instruída – a sociedade, o governo – tenta transmitir os seus conhecimentos e instruir a classe menos instruída do povo” (TOLSTOI, 1862, p. 38).

Para o colaborador Juvenal (1897), a imprensa tem o propósito de estimular os “nosso congêneres a instruírem-se, para assim terem sua parcela de esforços na reconstrução da grande Pátria Brasileira, como também atestar aos nossos concidadãos que entre nós também há quem tenha talento e saiba cultivá-lo”. O excerto sinaliza uma questão sempre imbricada, a instrução como sinônimo de progresso, de desenvolvimento do país. E, a imprensa tem como missão apontar a instrução como necessária a todas as classes (*O EXEMPLO*, 21 de jan. 1897). Isso porque, deve-se considerar a instrução como uma arma em defesa dos direitos do povo, dos pobres e desafortunados desse país.

O mesmo colaborador, Juvenal (1897), critica aqueles que por ignorância, não cultivam o intelecto e “prefere rasgar os cotovelos dos paletós nos balcões das tavernas e escarpar-se nos sacos de farinha a esvaziar os copos de cachaça [...] muitas vezes lançar-nos ao ridículo”. Esta é uma cena que se repete em outros textos publicados, a instrução deixada de lado em favor de uma ignorância que compromete a si próprio e a pátria (*O EXEMPLO*, 21 de jan. 1897).

Se por um lado, o colaborador Juvenal descreve esse estado de ignorância, por outro lado, a pesquisadora Eliane Teresinha Peres (2002) destaca um importante papel que a Biblioteca Pública Pelotense tem desenvolvido para “instruir as classes populares”, inclusive aos “homens de cor” e trabalhadores do final do século XIX. Esse incentivo a instrução do povo sinalizava que “a elite pelotense desejava, efetivamente, que Pelotas ostentasse o título de mais civilizada e instruída das cidades gaúchas e, quiçá, brasileiras”. Para tanto, somou forças com os adeptos da que “a instrução e a formação dos homens das classes populares era uma tarefa que lhes cabia”. Assim, essa iniciativa transcorreu entre os anos de 1875 e 1915, de criação dos cursos noturnos de instrução primária, direcionados, sobremaneira, aos homens adultos e meninos pobres. A BP, então, apresentava um programa bem definido no sentido de incutir normas de disciplinamento, como também valores sociais que reforçavam a necessidade do trabalho como forma de combater o ócio e a vagabundagem (PERES, 2002, p. 160).

Em 11 de dezembro de 1902, a editoria publica um texto que trata da criação de um “Atheneu Popular”. Neste, aborda a respeito da necessidade de uma “Escola noturna: O Exemplo”. Isso porque, como comentou o colaborador Juvenal, no texto anterior, muitos dos nossos se veem entregues ao vício. Em face disso, a editoria assegura que a criação de uma escola é uma “obra tão necessária em nosso meio, onde as inteligências estiolam-se a carência da necessária cultura”. (*O EXEMPLO*, 11 de dez. 1902). De antemão, é possível destacar a cultura enquanto demarcação de um espaço a ser cultivado para o levantamento intelectual, da cultura intelectual, de um exercício do pensamento que só com a instrução seria possível.

Outra informação que consta no texto da editoria (1902) é que “o descaso em que a instrução das classes proletárias vai votado, é terrificante para quem vê no estado de ignorância em que crescem os filhos dos pobres, campo aberto ao vício e ao crime” (*O EXEMPLO*, 11 dez. 1902). O excerto, ao tratar da “instrução das classes proletárias”, pode-se adjetiva-la como sendo a instrução popular. Isso porque ao mencionar a classe proletariada está se referindo a uma comunidade, a uma unidade de classe.

A instrução, levada a cabo pela editoria (1902), sugere um “embriagar-se nos encantos que as ciências guardam em seus arcanos”. Dito isso, a editoria sinaliza que somente a partir da busca pela ciência, do conhecimento, a classe, a raça, todos os povos entenderam que “sem o escudo da instrução para defendê-los dos golpes de desejos imoderados”, continuaram a envergonhar “a nossa amada pátria” (*O EXEMPLO*, 11 de dez. 1902).

Até o momento, a editoria e seus colaboradores indicam a instrução como sinônimo de progresso de uma nação. Contudo, Muller (2013), aborda que o governo não cumpriu com sua obrigação. Dessa forma, era urgente que se pensasse numa alternativa para o estado de ignorância, alienação e vícios da classe, da raça e de todos aqueles que comprometem o progresso da nação brasileira. Nesse sentido, a alternativa era empreender esforços, conclamando o auxílio de todos aqueles que se sentem comprometidos com a instrução do povo. Ao fazer essa observação, a editoria (1902) lembra que há escolas nos estados mantidas pelo governo, então, “há meios de instruir-se o povo”. Com relação ao exposto, a editoria aborda que uma das maiores necessidade do povo é a instrução.

Os filhos dos proletários necessitam de instrução, a maior parte dos desprotegidos da fortuna necessitam dos meios de instruir-se, os trabalhadores tem sede de saber, porém o dia está roubado pela necessidade do pão e há falta de escolas noturnas, rapazes pobres tendo preparatórios não podem prosseguir seus estudos porque as academias existentes por seus regulamentos só facilidades oferecem aqueles que, de favores não precisam – aos filhos dos ricos, aos que tem todos os recursos para estudarem, e este estado de coisas não pode perdurar sem graves prejuízos (*O EXEMPLO*, 18 de dez. 1902).

O excerto apresentado indica a realidade vivenciada por aqueles que merecem atenção do estado, os trabalhadores, os proletariados, os desprotegidos de fortunas, os rapazes pobres que sem instrução não poderão reivindicar seus direitos. Dado que a instrução deste é, portanto, um imperativo. Isso porque, ao que tudo indica, as escolas noturnas é o reduto para o cultivo e exercício intelectual. Nesse sentido, a escola noturna é uma possibilidade de prosseguimento dos estudos, dada as condições de trabalhador e pobre. A situação apresentada não é das melhores, sabedora disso, a editoria (1902) conclama aos bem intencionados para que contribuam com uma obra tão necessária ao povo, um Atheneu Popular, reservada “a instrução do Povo”. Ao mesmo tempo em que conclama aos homens bem intencionados sobre esta grande obra, útil a sociedade, pouco caso é dado. Em vista disso, a editoria critica a falta de cultura por parte de seus membros (*O EXEMPLO*, 18 de dez. 1902).

Com essa declaração, é possível compreender que a ignorância é um mal que precisava ser superado e que o caminho era a instrução. Nessa mesma perspectiva, José Antônio dos Santos (2013, p. 13), no artigo *Estratégias étnicas e trajetórias de intelectuais negros*, destaca que os intelectuais que fundaram e mantiveram as publicações do jornal *O Exemplo* imprimiram suas imagens como pessoas engajadas por uma causa, a superação da discriminação racial, como também, entenderam que a instrução era o principal meio de mobilidade social e integração na sociedade de classes que se formava. Por isso dessa verdadeira cruzada em prol da instrução do povo.

As matérias sobre a instrução do povo são recorrentes nas edições seguintes do jornal *O Exemplo*, como da colaboradora Carmem d’Aguiar (1904). Ela comenta sobre a criação de “um estabelecimento popular de ensino” e afirma que “instruir os nossos é o primeiro dever dos que compreenderem as nossas necessidades” e, ao mesmo tempo, tal criação seja, de fato, uma realidade. A colaboradora assegura que não seria difícil se “todas as associações, com fracos auxílios pecuniários, sustentar as aulas noturnas de que tanto carecemos e que constituirão, de certo, o agente melhorador das nossas condições intelectuais, e do nosso estado moral” (*O EXEMPLO*, 11 de nov. 1904).

É possível identificar que os termos instrução e popular perpassam a escrita da colaboradora Carmem d’Aguiar (1904). Tal menção nos encaminha a refletir sobre o conteúdo do livro *De escravo a liberto, um difícil caminho*, escrito por Sandra Pessavento (1988, p. 95) que, ao pesquisar o Relatório do Presidente da Província do Rio Grande do Sul, datado de 1888, destaca que ninguém mais ignora que é da instrução que nascem os bons costumes, bem como o amor ao trabalho. “Que os povos contam seus progressos pela destruição das barreiras da ignorância”. Assim, a autora assegura que o progresso de uma nação está ligado a nível de instrução que é dispensada ao povo.

Contudo, o colaborador Regulo Varella (1904), lamentar a fracassada ideia da criação de uma escola noturna para aqueles que necessitam receber “os raios da instrução”, ou seja, dos “desfavorecidas de fortuna”. Tal desprezo para com a população de cor, pobre e trabalhadora concorre para a continuidade do estado de ignorância a qual foram e continuam sendo submetido. Tal estado de coisas sucede com “a massa popular” (*O EXEMPLO*, 16 de out. 1904).

Ao se referir a massa popular, o colaborador Varella (1904) está tratando dos desafortunados, dos destituídos de fortuna, dos trabalhadores, dos rapazes pobres, do povo. Assim, estarecido pela falta de uma ação auxiliadora para com o “melhoramento do seu nível pela cultura intelectual”, assegura que, os seus, a classe, a massa, não avança na compreensão de seu valor que, segundo o colaborador, aqui reside em grave problema (*O EXEMPLO*, 16 de out. 1904). O colaborador prossegue no argumento de que as associações tem um papel fundamental para com a instrução do povo de cor, pobre e trabalhadora.

A esse respeito, a tese intitulada *Instrução e circulação da palavra escrita: o caso do jornal O Exemplo (Porto Alegre, RS, 1892-1930)*, escrita por Ricardo Costa de Sousa, assegura que a instrução é um elemento indispensável a marcha regular da vida e dos negócios, diz ainda que as associações tem um papel extremamente importante na formação dos homens de cor que é, levar a luz do conhecimento, o conhecimento da verdade, a instrução. Essa assertiva se constitui como uma cruzada, uma missão evangelizadora para consecução do melhoramento intelectual e moral da classe. Para o autor essa cruzada, em prol da instrução da massa popular requer persistência e assistência, isso porque “espíritos maldosos assombram e tentam ridicularizar aqueles que aceitaram o chamado de levar luz aos cérebros abocanhados pelas trevas da ignorância” (SOUSA, 2019, p. 138). Tudo isso em razão do preconceito, bem como para a manutenção de um estado de controle e servilismo, que fora, de forma mais incisiva, vivido antes da abolição.

Ainda sobre a instrução da massa, do povo desassistido pelos governantes, o colaborador Lindolpho Ramos comenta sobre a necessidade do “desenvolvimento da ilustração entre a massa popular” (*O EXEMPLO*, 18 de dez. 1904). Aqui, a ilustração comparece como sinônimo de instrução. Partindo dessa premissa, o excerto sugere dois desdobramentos, a saber: a) a instrução da massa popular; e, b) a instrução popular. Tal compreensão vai ao encontro da questão inicialmente abordada, das correlações entre instrução e o popular. Contudo, o termo “Instrução Popular” só comparem nos textos da editoria e dos colaboradores do jornal cinco anos depois, dada a interrupção e inacessibilidade de algumas edições³².

Consta no texto do colaborador A. Dutra (1909) a junção dos dois termos “Instrução Popular”. Como consta: “Entre as condições necessárias ao progresso de uma nação, destaca-se, sem dúvida, como principal – a instrução popular”. É por meio dela, da instrução popular que o homem chega a conhecer todos os direitos e deveres, bem como descobre as leis que o regulam, podendo aplica-las em seu próprio proveito (*O EXEMPLO*, 22 de ago. 1909). É nesse excerto que reside toda essa discussão, de demonstrar que a instrução popular corresponde a uma verdadeira cruzada em prol da instrução do povo, de todas as classes.

Entretanto, o colaborador A. Dutra (1909) aborda que a missão de todos é “de levar luz sob os cérebros abocanhados pelas trevas da ignorância”. Ao escrever essa informação, tecendo críticas sob aqueles que negam “a instrução ao filho do homem preto”, quando negam “a instrução ao filho do modesto operário, porque este não pode frequentar a aula de botinas e colarinho! E aquele porque é preto, envergonha seus colegas e até mesmo seus professores!”. Aqui consiste em uma questão já debatida, a pobreza que assola a classe, os homens de cor que desprovido de recursos, preferem não frequentar a escola. Dessa forma, negam-no “a instrução, a maior riqueza que pode aspirar o homem pobre”. Ao descrever a respeito da negação à instrução de todas as classes, Dutra escreve que “Grêmio José do Patrocínio” está proporcionando “instrução a todos aqueles que não pudessem frequentar um colégio”, parabenizando todos os envolvidos pelo levantamento moral e intelectual dos desafortunados (*O EXEMPLO*, 22 de ago. 1909).

A esse respeito, Santos (2011), enfatiza que a relação pobreza e a falta de instrução são referências recorrente em diversos textos publicados pela editoria e por seus colaboradores. De acordo com o autor (2011, p. 114) eram as “características mais representadas como se fossem comuns naquele público leitor. Nesse sentido, combater o estado de ignorância da qual vivia a população de cor e pobre era um compromisso assumido deste impresso.

Outra ação digna de aplausos foi escrita e publicada por Arnaldo Dutra (1910). Esse texto, comenta a respeito de uma série de palestras cujo a questão central é “a fundação de aulas noturnas. Essa ação seria

³² Sobre as edições disponível e organizadas do jornal *O Exemplo*, consultar Sousa (2019).

desenvolvida por Dulcinda S. das Dores que observava a “falta de instrução de que se ressentem as classes pobres, humildes”. Para isso, ela procura incitar, incutir, despertar as associações dramáticas e bailantes para esse fim que é a instrução, a “Santa instrução! Que sejas difundida o mais possível! [...] É pela instrução que o homem consegue realizar a mais nobre aspiração – a liberdade” (*O EXEMPLO*, 27 de out. 1910). Como exposto, a instrução possibilita a liberdade, uma liberdade sonhada, pensada e, posta em ação a partir do usufruto de seus direitos. Pois, segundo o colaborador Dutra (1910):

Por toda a parte, em todos os tempos, sempre que a instrução popular floresce, a seu lado vemos o progresso do povo. A humanidade entrou definitivamente na senda do progresso, atingindo ao maravilhoso grau de civilização, em que hoje a encontramos depois que, pelo renascimento das letras, a instrução deixou de ser o privilégio de algumas classes (*O EXEMPLO*, 27 de out. 1910).

O excerto remete novamente a uma questão recorrente, em que a instrução popular é considerada como um acesso não somente a liberdade, usufruto de direitos, mas ao progresso de um povo, de uma sociedade. E, conseqüentemente, a sua ausência significa permanecer sob as “trevas cruéis da ignorância”. Por isso que a instrução popular, da classe, da raça, dos homens de cor, dos desafortunados, da classe proletária, dos pobres, dos trabalhadores é uma nobre ideia que precisa ser levada em consideração em favor daquilo em que ela, a instrução se desdobra, o progresso de uma sociedade. Pois, conforme Sousa (2019, p. 157) “não há progresso sem instrução! Não há civilização sem instrução! Tal argumento sugere refletir que o cultivo das inteligências só é possível com a instrução dos povos, ou seja, da instrução popular.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente escrito se insere no campo da História da Educação em intersecção com a História da Educação Popular e teve como objetivo investigar a instrução popular como uma cruzada em favor do povo, dos homens de cor, dos desafortunados, dos trabalhadores, do proletariado, do povo. Tal empreendimento tornou-se necessário para perseguir o problema de pesquisa que residia em saber: de que forma a instrução popular floresce em *O Exemplo* (1892-1910)?

A pesquisa realizada, sob inspiração da História Cultural permitiu algumas compreensões: a primeira, de que no conjunto dos textos selecionados e, escrito pela editoria e pelos colaboradores do jornal *O Exemplo*, a instrução demonstra uma relação intrínseca com o popular. Logo, esteve preocupada em empreender esforços no incitamento à instrução de todos aqueles que ficaram a margem e/ou excluídos desse processo.

Desse modo, a editoria e seus colaboradores asseguram que o caminho da instrução é da igualdade social, logo todas as classes devem ser beneficiários desse processo. Dado que, a instrução traz benefícios para todas as raças, classes e povos. Isso fica posto quando a imprensa, as irmandades, as associações, os grêmios e a sociedade em geral não desconhecem a importância da instrução como necessária a vida do homem.

Por fim, a pesquisa indicou que a instrução possibilita o levantamento intelectual de todas as classes, pois traz progresso ao país e a felicidade de todas as raças. Logo, a instrução popular é condição necessária ao progresso da nação. Nessa perspectiva, a instrução é uma aspiração popular que oportuniza a formação moral e intelectual do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- [1] BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: *A História da Educação dos Negros no Brasil*.
- [2] FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). Niterói: EdUFF, 2016.
- [3] CAPELATO, Maria Helena Rolim. *A imprensa na história do Brasil*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.
- [4] GEERTZ, Clifford. *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. In: *A Interpretação das Culturas*. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- [5] HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

- [6] LOHN, Reinaldo Lindolfo; CAMPOS, Emerson Cesar de. Tempo Presente: entre operações e tramas. *História e Historiografia*. Ouro Preto, nº 24, agosto 2017.
- [7] MULLER, Liane Susan. *As contas do meu rosário são balas de artilharia: Irmandade, jornal e sociedades negras em Porto Alegre 1889-1920*. Porto Alegre: Pragmatha, 2013.
- [8] PERES, Eliane Teresinha. *“Templo de Luz”*: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875 - 1915). Pelotas: Seiva Publicações, 2002.
- [9] ROUSSO, Henry. *A última catástrofe: a História, o presente, o contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2016.
- [10] SANTOS, José Antônio dos. Estratégias étnicas e trajetórias de intelectuais negros. *VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. UFSC, 2013.
- [11] SANTOS, José Antônio dos. *Prisioneiros da História: trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional*. Porto Alegre, 2011, 281f. Tese (Doutorado em História) – PPG em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- [12] SOUSA, Ricardo Costa de. *Instrução e circulação da palavra escrita: o caso do jornal O Exemplo* (Porto Alegre, RS, 1892-1930). Porto Alegre, 2019, 241f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.
- [13] STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol III: século XX. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- [14] TOLSTOI, Leon. (1862) “Da instrução popular”. In: *Obras Pedagógicas*. Moscou: Edições Progresso, 1988.
- [15] WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. *Revista brasileira de história da educação*. n. 4 jul./dez. 2002.

Capítulo 14

Dias Gomes e “Dr. Getúlio”: Música, dramaturgia e encenação no Brasil sob a Ditadura Militar

Kátia Rodrigues Paranhos

Resumo: Este trabalho aborda a importância política do teatro musical na obra de Dias Gomes. Tomo por base as peças *Dr. Getúlio, sua vida e sua glória*, (1968) e *Vargas* (1983) e enfatizo como características fundamentais a mistura entre música, dramaturgia engajada e encenação. Nessa esteira, entendo que o discurso musical afeta o espectador não só por meio dos parâmetros sonoros, mas igualmente pela sua capacidade de sugerir imagens e de inventar espaços e lugares ao criar figurações cênico-dramáticas. A propósito, convém lembrar que a música sempre foi uma referência importante no trabalho de Dias Gomes, no que se refere à sua escritura teatral. Daí a pertinência da discussão que envolve o contraponto entre as linguagens musicais e plásticas na composição da polifonia intrínseca do seu teatro.

Palavras-chave: Dias Gomes; ditadura militar; dramaturgia; sonoridades.

[...] eu sempre fui e nunca deixei de ser homem de teatro [...]. Eu não abandonei o teatro, em absoluto. E considero a minha experiência na televisão uma extensão da minha experiência teatral, nada mais do que isto. Inclusive a temática é a mesma, algumas novelas de televisão são adaptações de peças de teatro (DIAS GOMES, 1981).

CENA I

A prática do teatro musical no Brasil remonta à segunda metade do século XIX, sobretudo às três últimas décadas. Gênero de vigência instável, que tem conhecido momentos produtivos, seguidos por períodos menos ricos, o musical conheceu uma de suas fases mais férteis, no país, durante as décadas de 1960 e 1970. Nesses anos, o teatro brasileiro frequentemente se organizou sob o formato de espetáculo cantado para responder, de modo crítico, ao regime militar instaurado em 1964. As soluções estéticas mobilizadas nessas peças reeditaram as práticas nacionais da farsa e do teatro de revista, assimilaram influências estrangeiras (como dos alemães Erwin Piscator e Bertolt Brecht e do musical americano) e, acima de tudo, afirmaram caminhos artísticos originais, capazes de envolver o público. Por sinal, vale realçar que os textos musicais registraram instantes históricos, ao mesmo tempo em que fixaram tendências que transcenderam aquela conjuntura específica e deixaram lições estéticas às quais se pode voltar hoje. As estratégias épicas, isto é, as narrativas (por exemplo, a maneira de a música se inserir no enredo) e os diálogos em verso estão entre essas lições. Como a atividade musical dialoga com outros campos do fazer artístico, trata-se, portanto, de compreender o “fato música” como uma “colcha” extensa e complexa de relações dinâmicas e plurais. Estas variam entre a semiologia, a história, a sociologia, a antropologia, técnica e arte, ideologia e política, e comportam relações que se exprimem dentro e “fora” do fenômeno musical. Daí o interesse em analisar a junção da música e do teatro, como expressões de engajamento e de intervenção sonora que fluíam nos espetáculos e para fora deles nos tempos difíceis da ditadura militar brasileira, que ainda mostraria fôlego para perdurar, com maior ou menor força, por longos 21 anos.

CENA II

O dramaturgo e escritor Alfredo de Freitas Dias Gomes nasceu no bairro do Canela, em Salvador, Bahia, a 19 de outubro de 1922, e faleceu aos 76 anos, em 18 de maio de 1999, vítima de acidente de carro na cidade de São Paulo. Escreveu sua primeira peça *A comédia dos moralistas* aos 15 anos de idade, em 1937. Embora não tenha sido encenada, a obra foi premiada em 1939 num concurso do Serviço Nacional de Teatro e publicada no mesmo ano pela Fênix Gráfica, da Bahia, às expensas de um tio entusiasta, Alfredo Soares da Cunha. Ela foi seguida por *Esperidião* (1938), *Ludovico* (1940), *Amanhã será outro dia* (1941) e *O homem que não era seu* (1942). Em 1942 o jovem autor conhece a sua primeira realização teatral de sucesso com *Pé de cabra* que foi produzida e encenada pelo ator Procópio Ferreira e exibida em diversas capitais brasileiras entre 1943 e 1944.³³ A peça foi proibida na estreia, no dia 31 de julho de 1942, por ser considerada marxista. Liberada mais tarde, serviu, no entanto, para caracterizar Dias Gomes como comunista muito antes de ele ingressar, de fato, no Partido Comunista Brasileiro.³⁴

Em 1944, a convite de Oduvaldo Viana (pai), Dias foi trabalhar na Rádio Pan-Americana de São Paulo, fazendo adaptações de peças, romances e contos para o programa “Grande Teatro Pan-Americano”. Regressou ao Rio de Janeiro em 1948, empregando-se em várias emissoras de rádio: Rádio Tupi, Rádio Tamoio (1950), Rádio Clube do Brasil (1951) e Rádio Nacional (1956). Paralelamente à criação de textos teatrais, continuou a atuar nesta área até a década de 1960, onde fez de tudo: direção administrativa, redação de textos (humorismo, variedades, dramaturgia), além de rádio ator. Seu principal trabalho, entretanto, foi como adaptador de peças do repertório universal exibidas no programa semanal “Grande Teatro”, com duração de dez anos. Neste período também escreveu alguns contos e romances: *O chefe*

³³ *Pé de cabra* foi apresentada pela primeira vez no dia 7 de agosto de 1942, no Teatro Serrador, Rio de Janeiro. Conta a história de Batista, presidente de um banco que perde tudo e é preso depois de um golpe dado pela sua própria mulher. Torna-se um ladrão, o “Pé de cabra”, mas um “ladrão filósofo”. No programa não há referência ao diretor que, à época, era considerado mero *ensaiador*. O sucesso de *Pé de cabra* levou Procópio a propor um contrato de exclusividade ao escritor. Nele, obrigava-o a fazer quatro peças por ano, tendo o ator o direito de recusar uma delas (ver DIAS GOMES, 1994, p. 19, v. 5).

³⁴ “A curiosidade pelo marxismo, despertada pela censura do DIP a minha peça de estreia, seria no ano seguinte por minha filiação ao Partido Comunista” (DIAS GOMES, 1998, p. 93). Dias Gomes se manteve nas fileiras do PCB dos anos de 1940 até a década de 1970, sendo membro de seu comitê cultural e secretário geral do Instituto Brasil-Cuba.

(1938), *O ressuscitado* (1938), *Dois sombras apenas* (1945), *Um amor e sete pecados* (1946), *A dama da noite* (1947) e *Quando é amanhã* (1948).

É interessante observar que nesses trabalhos Dias traz à cena alguns temas relevantes da realidade brasileira: o problema do cangaço e a questão fundiária em *Zeca Diabo* (1943) e o preconceito racial em *Doutor ninguém* (1943), tema tratado por meio da paixão de um jovem e brilhante médico negro por uma moça branca da sociedade baiana, cujos pais aceitam o rapaz como profissional, mas o rejeitam como genro. Em *Eu acuso o céu* (1943), apresentada no rádio, o pano de fundo é constituído pela seca no Nordeste e migração dos retirantes para o litoral. *Um pobre gênio* (1943) enfoca uma greve operária, a exploração dos trabalhadores nas indústrias e a luta de classes. *Os cinco fugitivos do júízo final* (1954), apresentada no Teatro Glória, tem como mote o impasse criado por cinco almas (um negro, um ladrão, um rei, uma prostituta e uma senhora honesta), que se recusam a comparecer ao “júízo final”. Nota-se, portanto, uma clara opção de ordem temática: as peças desse período tratam de aspectos sociais, resultando na intensificação dramática dos conflitos, na crescente importância das motivações de natureza política e econômica e no grande vigor da linguagem utilizada pelos personagens (ver ZAMORANO, 2011).

No depoimento concedido em 1977 ao Serviço Nacional de Teatro/SNT, Dias Gomes recorda, de modo bastante peculiar, a experiência teatral daqueles anos:

a minha divergência com o teatro da época, não [era] propriamente com o Procópio [Ferreira], mas com o teatro da época. Nessas peças eu já fazia o mesmo teatro que viria a fazer depois. Já tinha uma noção de que a dramaturgia brasileira deveria surgir de uma análise da realidade brasileira, dos problemas brasileiros, do comportamento do homem brasileiro, suas aspirações, frustrações. Estas peças já colocavam estas questões tentando uma análise, ainda [...] superficial, é claro, da realidade brasileira. Em *Doutor ninguém* era o problema racial, em *Zeca Diabo* era o problema do cangaço e no *Pobre gênio* era o operário, o problema das classes, a luta de classes. O teatro que, quinze anos mais tarde, eu faria com *O pagador de promessas* já se anunciava nestes trabalhos. Por isto eu acho que, nas duas fases do meu trabalho teatral, não existem discordâncias quanto ao conteúdo. O que acontece é que, tecnicamente, as primeiras peças são terrivelmente imaturas, sem vivência, são muito fracas. [...] Quero repetir que isto não é uma crítica ao Procópio, mas a uma mentalidade generalizada, caracterização do teatro da época, aliás o pior que já se fez no Brasil em todos os tempos. É aquela célebre lacuna entre o Arthur Azevedo e, mais ou menos, a década de 50, período marcado por uma dramaturgia alienada e alienatória, digestiva, plasmada nos moldes europeus destinada a uma plateia da pior qualidade. Nos anos quarenta começam a surgir realmente as primeiras manifestações, primeiro de revalorização do espetáculo, de consciência do espetáculo teatral, com a vinda de Ziembinski, dos diretores europeus, dos Comediantes e tudo o mais que todos sabem. Aí é que se conseguiu um novo conceito de teatro no Brasil, com essa movimentação dos anos quarenta e com o TBC na casa dos cinquenta. [...] [Antes] Não havia uma consciência da responsabilidade do espetáculo teatral [...] O espetáculo era algo improvisado, desde o cenário, os figurinos, o diretor, a iluminação, tudo era improvisado. [...] A nota dominante era a improvisação. E, além disso, era a época dos astros, dos “estrelas” [...] herdado do Leopoldo Fróes. Esta tradição era seguida pelo Procópio, pelo Jayme Costa, pela Dulcina. Muitas vezes o “estrela” nem ensaiava, só aparecia no ensaio geral e, como existia o ponto, ele nem precisava decorar. Ele aprendia as marcas e pronto. É claro que ele lia um bocado em casa, tinha uma noção da peça, mas a chave da sua atuação era o ponto. [...] o problema não existia num ponto isolado do teatro desta época. A improvisação atingia todos os setores. Não existia diretor, existia apenas um ensaiador [...]. O espetáculo teatral não era um todo coordenado. O nosso teatro estava atrasado de uns vinte ou trinta anos em comparação com o resto do mundo. Esta mentalidade não existia

mais nem na Europa nem na América. Por isso é que Ziembinski foi tão importante (DIAS GOMES, 1981, p. 35-37).³⁵

Sobre a dramaturgia nacional daquele período, Dias Gomes tem opiniões contundentes:

Mesmo os autores mais importantes da época, o Oduvaldo Vianna pai, o Gastão Tojeiro, por exemplo, que eram uma espécie de continuadores de Martins Pena, [...] que buscavam os tipos que eram tidos como brasileiros, [...] na verdade [eram] superficiais. Estes tipos não eram aprofundados e a realidade que se apresentava era uma realidade romântica, com uma abordagem pitoresca, procurando-se o lado pitoresco. Não se mergulhava dentro do homem, dentro da realidade. Isso só começou a existir na dramaturgia [...] a partir dos anos cinquenta em diante. Até então havia aquele negócio do homem do campo brasileiro, do caipira, valorizado, dando lições ao homem da cidade, aquelas coisas que caracterizam um certo tipo de teatro dos anos trinta, vinte, por aí. Mas isso não ia ao fundo das coisas, não se buscava a verdade do homem brasileiro dentro da sua realidade, dentro da sociedade em que vive, seus conflitos, sua forma de ser e de pensar, com os seus desejos e pretensões. Não se perguntava sobre os problemas deste homem, sobre quem o esmaga. Essas perguntas não eram feitas de modo algum. Abordava-se apenas o pitoresco da coisa (DIAS GOMES, 1981, p. 38).

O teatro brasileiro, entre as décadas de 1940 e 1950, procurou se “modernizar” em diferentes direções teóricas, cênicas e/ou *performáticas*. Nesse processo de renovação está presente “a turma da Polônia” (Ziembinski, Zygmunt Turkow, Irena Stypinska e Boguslaw Samborski); os grupos amadores, como o Teatro do Estudante e Os Comediantes; “a turma” do Teatro dos Sete; os artistas agrupados no Teatro Popular de Arte, no Teatro Maria Della Costa, no Teatro Brasileiro de Comédia/TBC, na Escola de Arte de Dramática, no Teatro Paulista do Estudante; os diretores e cenógrafos italianos como Adolfo Celi, Gianni Ratto, Ruggero Jacobbi e de outras nacionalidades, como o belga Maurice Vaneau; dramaturgos como Abílio Pereira de Almeida, Dias Gomes, Nelson Rodrigues, Jorge Andrade, Ariano Suassuna, Gianfrancesco Guarnieri e Oduvaldo Vianna Filho.

Para Dias Gomes, “desde meados da década de 50, um surto dramático agitava nossos palcos”:

O desenvolvimento juscelinista, carregado de forte nacionalismo, valorizando o produto nacional [...] favorecia o nascimento de uma dramaturgia brasileira, com raízes fincadas em nossa realidade e sobretudo ambiciosa por sua proposta estética e pela qualidade de seus textos. [...] A esse movimento eu me vinha juntar e pressentia que agora – ao contrário do tempo em que escrevera minhas primeiras peças – o momento era propício, e o terreno, fértil para o semeio de meu teatro, que nessa nova fase guardava profunda identidade com a primeira, acrescentando-se apenas a maturidade e o domínio técnico (DIAS GOMES, 1998, p. 166).³⁶

Para muitos críticos a trajetória de Dias Gomes pode ser definida em duas fases: a fase das “peças da juventude”, nas décadas de 1940 e 1950, e a fase do “pagador de promessas”, a partir de 1960, com a encenação da peça no Teatro Brasileiro de Comédia/TBC em São Paulo. Para o dramaturgo a produção dele poderia, sim, ser “dividida” em duas fases: a primeira, de 1942 a 1944, na qual viveu do contrato de

³⁵ Em 1978, Dias Gomes relembra mais uma vez os tempos iniciais de sua trajetória: “Por incrível que pareça, através de tantos anos, após tantas lutas, tantas experiências positivas e negativas, tantas revelações e tantos traumas, meus valores essenciais se mantiveram intactos. O que eu queria ser e o que eu queria fazer, continuam sendo o que eu quero ser e o que eu quero fazer. Continuo querendo que me vejam como queria que me vissem àquela época. [...] voltando àquelas primeiras experiências, se já não me reconheço na forma, ainda me reconheço de algum modo no conteúdo” (DIAS GOMES, 1978, p. 126).

³⁶ Em um artigo de 1956, Jorge Andrade destacava: “‘teatro brasileiro’ não são textos estrangeiros bem encenados nem tampouco atores de primeira linha – é sobretudo texto, direção, interpretação, cenografia, música [...] determinados por nossa realidade. É necessário criar uma dramaturgia na qual os atores brasileiros sejam insuperáveis” (*apud* AZEVEDO, 2012, p. 14).

exclusividade com Procópio Ferreira e a segunda em que buscou o rádio, o teatro (mais uma vez) e a televisão como meio de produção e sobrevivência. Deixando de lado o critério norteador da “maturidade” literária e política do autor, que, por sinal, examino em outro trabalho (PARANHOS, 2017), neste texto vou abordar a importância política do teatro musical na obra de Dias Gomes. Tomo por base *Dr. Getúlio, sua vida e sua glória* (1968) e *Vargas* (1983) e enfatizo como características fundamentais a mistura entre música, dramaturgia engajada e encenação. De passagem ainda comento *As primícias* (1978) e *O rei de Ramos* (1979).

CENA III

Em 10 de agosto de 1968, estreou em Porto Alegre, no Teatro Leopoldina, *Dr. Getúlio, sua vida e sua glória*, sob a direção de José Renato e música de Silas de Oliveira e Walter Rosa.³⁷ A peça foi encenada pelo Grupo Opinião. Fundado imediatamente após o golpe de 1964, o grupo carioca contava com artistas ligados ao Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE), posto na ilegalidade naquela ocasião, e com outros interessados nas discussões sobre o teatro de protesto e sobre a difusão da dramaturgia nacional-popular. O seu marco de fundação está na realização do musical *Opinião*, com Zé Kéti, João do Vale e Nara Leão (depois substituída por Maria Bethânia), cuja direção coube a Augusto Boal, do Teatro de Arena. A experiência fez tanto sucesso que o grupo ganhou o nome Opinião. Entre os envolvidos, os mais atuantes foram Ferreira Gullar, Oduvaldo Vianna Filho (Vianinha), Paulo Pontes, Teresa Aragão, Armando Costa, João das Neves, Pichin Plá e Denoy de Oliveira.

O interesse do Opinião se pautava por uma estratégia que tomava como fundamental o envolvimento das camadas populares num processo de conscientização revolucionária, buscando como que numa catarse cívica o encontro entre atores e público, cúmplices de um ritual de protesto. O grupo apontava o musical como o formato mais apropriado para uma “plataforma político-cultural”, tanto no conteúdo quanto na forma, para construção de uma “frente ampla” de resistência democrática à ditadura. Posição que era a da maioria da direção do Partido Comunista Brasileiro (PCB), contrária ao enfrentamento armado.

Ao lado de Ferreira Gullar, ex-cepecista e membro do PCB, Dias Gomes escreveu *Dr. Getúlio, sua vida e sua glória* que conta com duas histórias paralelas. No plano da representação do que acontece, a escola de samba, com Simpatia, Tucão, Marlene, passistas e músicos, ensaia o enredo sobre a trajetória de Getúlio Vargas, com maior destaque aos momentos finais de sua vida. No plano da representação do acontecido, as cenas da vida do Getúlio, ensaiadas na quadra da escola, materializam-se à frente da plateia. Trata-se, portanto, de encenação dentro da encenação, teatro dentro do teatro, numa linguagem marcadamente metalinguística. As duas tramas, ao final da peça, se entrelaçam, e a morte de Getúlio, a personagem do enredo, será também a de Simpatia, o presidente da escola que lutava para manter o seu posto, conquistado pelo voto, com Tucão, o ex-presidente, bicheiro que não aceitava a derrota na eleição que fez de Simpatia o novo líder. Marlene, ex-amante de Tucão e atual namorada de Simpatia, encarna outro motivo do ódio entre os dois homens.

A apresentação dos autores por ocasião da montagem define bem os postulados estéticos da peça (e, de certo modo, do grupo) à época:

Dr. Getúlio se insere na linha de pesquisa do novo teatro brasileiro que parte da premissa estética de que é preciso libertar o palco de todas as convenções anteriormente estabelecidas. E vai além, procurando estabelecer novas convenções. Estas, não arbitrarias, mas ditadas pela forma que se escolheu, inspiradas numa tradição popular. [...] O enredo é uma forma narrativa livre, aberta, que pode prescindir até mesmo da lógica formal, muito embora a sua característica de desfile pressuponha uma ordenação. Mas essa ordenação pode ser quebrada, subvertida, sem prejuízo de uma unidade e uma coerência próprias. Uma cena não precisa, necessariamente, ser uma consequência lógica da anterior. Do mesmo modo inexistente qualquer compromisso com o realismo. O anacronismo e a inadequação passam a ser elementos universalizantes. O autor, o diretor e o ator têm absoluta liberdade para criar (DIAS GOMES; FERREIRA GULLAR, 1968, s/p).

³⁷ O elenco era integrado por Nelson Xavier, Emiliano Queiroz, Haroldo de Oliveira, Aizita Nascimento, Tereza Rachel, Joaquim Soares, Adalberto Silva, Antônio Lucio, Enrique Amoedo, Ney Costa, Wladimir José, Ubirajara, Manoel Bonfim, o mestre-sala Robertinho e o abre-alas Ely (ver DIAS GOMES, 1972, v. 2, p. 755).

Na primeira rubrica da peça é indicado o seguinte: “A ação transcorre, toda ela, na quadra da escola de samba. É um grande pátio, onde não há móveis, utensílios de qualquer natureza. Apenas um praticável onde fica a bateria” (DIAS GOMES, 1972, p. 681, v. 2). Na maior parte das vezes, a bateria introduz o samba-enredo que volta recorrentemente a ser executado ao longo da peça, permanecendo em silêncio para dar lugar ao ensaio em que se conta parte da trajetória de Getúlio Vargas. Ela ainda toca nos momentos finais, tendo uma função decisiva para promover uma atmosfera sonora de suspense sobre o desfecho da vida de Getúlio e de Simpatia, vítimas de um golpe. Nesse sentido, está muito evidente o paralelo estabelecido com o golpe de 1964.

Na diferenciação entre o factual e o ficcional, mudam a estrutura dos diálogos. Em prosa, estão os diálogos daqueles personagens baseados na vida real-Getúlio, seu irmão Benjamim, Alzira Vargas e Carlos Lacerda. Em verso, as falas do autor (que assume as funções de um narrador) e as conversas de Simpatia e Tucão. Dessa forma, produziu-se o seguinte efeito paradoxal: as cenas do enredo, da dramatização de momentos da vida de Getúlio Vargas, ganham aspectos realistas, enquanto, as que correspondiam à vida das personagens da escola conquistam um tom lúdico que os versos e as músicas lhes atribuem.

Para Dias Gomes, Ferreira Gullar e os integrantes do Opinião, a peça misturou arte popular, experimentalismo estético e engajamento político ao incorporar o humor e a musicalidade das escolas de samba com o objetivo de promover a conscientização social e a luta popular contra as injustiças sociais. Ferreira Gullar, em parceria com Vianinha, escreveu para o Grupo Opinião a farsa musical em verso, baseada na literatura de cordel, *Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come*. Com Dias Gomes, Gullar mesclou prosa e verso no drama musical *Dr. Getúlio, sua vida e sua glória*, cujo título remete ao samba-exaltação do enredo da escola de samba da peça. Essa peça, assim como outras de Dias Gomes, incorpora traços do teatro épico brechtiano dentro de uma estrutura predominantemente dramática: o tempo – a duração de um ensaio; o lugar – a quadra; e a ação – a disputa entre o atual e o ex-presidente da Escola pelo poder e pela mulher que, sintomaticamente, trocou o segundo pelo primeiro. Entretanto, o aprofundamento psicológico, outra característica fundamental do drama, é negligenciado em favor da mistificação de Getúlio Vargas e da importância da tomada de consciência e da luta popular (ver COSTA, 2017).

Sem dúvida alguma, prevaleceram a complacência e a recusa a abordar de frente um assunto como o mito Getúlio Vargas, ainda mais se considerarmos que o golpe de 1964 foi associado ao golpe militar de 1945 no qual ele havia sido deposto e que a autodenominada “Revolução de 1964” assumiu um claro e manifesto sentido político antigetulista/antipopulista. Nessa perspectiva, falar de Getúlio era, sem dúvida, fazer descer goela abaixo dos militares e civis golpistas um tema indigesto, algo que adquiria, mesmo que por vias oblíquas, um caráter desafiador. Seja como for, o mito não foi enfrentado de acordo com as exigências do teatro épico. No samba-enredo de Silas de Oliveira e Ferreira Gullar, em especial, evidenciam-se elogios rasgados ao então presidente, à “revolução de 1930”, “às leis trabalhistas e a Previdência Social” supostamente criadas pelo “estadista”³⁸, ou a “Getúlio [que] já coberto de calúnias e de glória/ meteu uma bala no coração: saiu da vida para entrar na história/e daquela carta derradeira o povo fez sua bandeira, na luta pela emancipação”.

Iná Camargo Costa acentua que *Dr. Getúlio, sua vida e sua glória*, “cujo título já aponta para a adesão, em si mesma problemática, à perspectiva do samba-exaltação”, foi recebida com grande euforia pela crítica,

que acreditou ter visto na peça a materialização de um importante processo de pesquisa experimental, chegando alguns, como Maria Helena Kühner, a divisar nela um caminho para o teatro político ou, como Anatol Rosenfeld, a classificá-la como “uma das mais brilhantes peças políticas da atualidade” (COSTA, 2017, p. 122).

Para Antônio Callado, autor do prefácio da publicação da peça em 1968, “a encarnação de Getúlio em Simpatia e o esforço de Simpatia para representar Getúlio dão uma dignidade inesperada à morte de Simpatia e uma espécie de religiosidade popular à morte de Getúlio”. Assim, “as duas paixões-e-morte, urdidas na mesma trama carnavalesca e sangrenta, resultam na tapeçaria fabulosa da realidade brasileira”

³⁸ Para uma análise crítica envolvendo a associação estabelecida entre Getúlio Vargas e o mito da doação da legislação trabalhista, ver PARANHOS, 2007.

(CALLADO *apud* DIAS GOMES; FERREIRA GULLAR 1968, s/p).³⁹ Para o diretor, ator, jornalista e ensaísta, Fernando Peixoto – num texto publicado em 1968 no *Correio da Manhã* –, *Dr. Getúlio* resumia

[...] toda a tragédia histórica do país. E o Brasil de hoje é, sobretudo, o resultado de sua ditadura, de suas contradições aparentemente incompreensíveis, sua habilidade política nem sempre coerente, seu governo oscilando entre o trabalhismo e o fascismo, entre a aceitação do capital estrangeiro e as paralelas campanhas pela liberdade econômica do país. [...] Acredito na possibilidade de comunicação da peça para uma plateia popular, mas para Copacabana *Dr. Getúlio* [...], certamente não passa de um divertimento esquerdizante e engraçadinho. Culpa, é evidente, da plateia, não do texto, que leva adiante uma pesquisa formal séria e de excelentes resultados. [...] A importância e os acertos conseguidos na pesquisa de uma estrutura teatral popular conferem um valor especial na dramaturgia brasileira, a esta primeira aproximação com a figura de Getúlio Vargas, realizada por dois intelectuais que mais se empenham numa renovação efetiva do teatro nacional (PEIXOTO, 2002, p. 215-217).

O crítico Nelson Werneck Sodré, em artigo na *Revista Civilização Brasileira*, em 1968, afirmava que “o impasse da peça [...] consiste precisamente [...] em não ter podido completar aquilo que surgia dela, intrinsecamente, como uma necessidade, integrando-se nas multidões, nas praças, nos anfiteatros abertos, com amplos palcos e sistemas acústicos correspondentes, valorizando ao máximo, nela, o que as massas acolhem com mais facilidade, inclusive a dança e a música” (SODRÉ, 1968, p. 203).

Em certa medida, a encenação, como um todo, e a montagem diferenciada sobrepunham qualquer tipo de discussão mais aprofundada sobre o significado dos governos Vargas na sociedade brasileira. Ao contrário, o nacionalismo, o denominado “novo desenvolvimentismo”, a criação das leis sociais se de um lado assustavam os golpistas de 64, do outro lado alimentavam os sonhos de boa parte do imaginário de esquerda.

Em 1983, ano do centenário do nascimento de Vargas – quando a ditadura vivia seus estertores, porém ainda subsistia, por mais cambaleante que estivesse –, *Dr. Getúlio* voltou à cena numa versão intitulada *Vargas*, que estreou em 3 de outubro, no Teatro João Caetano, no Rio de Janeiro. Basicamente é o mesmo tema, a mesma proposta formal, com algumas alterações, na coreografia, cenários, figurinos e principalmente na concepção cênica de Flávio Rangel e na música de Edu Lobo e Chico Buarque.⁴⁰ O samba-enredo da dupla famosa reedita, mais uma vez, velhos argumentos

Foi o chefe mais amado da nação
Desde o sucesso da revolução
Liderando os liberais
Foi o pai dos mais humildes brasileiros
Lutando contra grupos financeiros
E altos interesses internacionais
Deu início a um tempo de transformações
Guiado pelo anseio de justiça
E de liberdade social
E depois de compelido a se afastar
Voltou pelos braços do povo
Em campanha triunfal

³⁹ Paulo Francis se perguntava: “existirá coisa mais ‘popular’ do que Vargas numa Escola de Samba?” Para o então crítico de teatro, “a concepção dos autores é também um avanço sobre a maioria dos textos de teatro popular” (FRANCIS *apud* DIAS GOMES; FERREIRA GULLAR, 1968, orelha do livro *Dr. Getúlio, sua vida e sua glória*).

⁴⁰ O elenco era integrado por Paulo Gracindo, Osvaldo Loureiro, Isabel Ribeiro, Grande Otelo, Milton Gonçalves, Jorge Chaia, Dennis Bourke, Luiz Magnelli, Roberto Lopes, Nelson Mariani, Sergio Maia, Joel Silva, Sidney Marques, Ivan de Almeida, Hugo Carvana, Zózimo Bulbul e Jorge Coutinho (ver DIAS GOMES, 1992, v. 4, p. 33 e 34).

Abram alas que Gegê vai passar
Olha a evolução da história
Abram alas pra Gegê desfilar
Na memória popular

Foi o chefe mais amado da nação
A nós ele entregou seu coração
Que não largaremos mais
Não, pois nossos corações hão de ser nossos
A terra, o nosso sangue, os nossos poços
O petróleo é nosso, os nossos carnavais
Sim, puniu os traidores com o perdão
E encheu de brios todo o nosso povo
Povo que a ninguém será servil
E partindo nos deixou uma lição
A Pátria, afinal, ficar livre
Ou morrer pelo Brasil

Abram alas que Gegê vai passar
Olha a evolução da história
Abram alas pra Gegê desfilar
Na memória popular (LOBO e BUARQUE *apud* DIAS GOMES, 1992, v. 4, p. 42 e 43).⁴¹

Cabe mencionar a crítica de Sábato Magaldi a *Vargas* de outubro de 1983:

Para a grande parte daqueles que viveram sob a ditadura do Estado Novo e das que sucederam nos últimos anos, é preciso fazer doloroso esforço mental ao ouvir “o chefe mais amado da Nação” a propósito de *Vargas*, que acaba de estrear no Teatro João Caetano do Rio de Janeiro. O certo é que Dias Gomes e Ferreira Gullar conseguiram escrever um bom texto, Chico Buarque e Edu Lobo compor uma bonita música, e Flávio Rangel realizar, com sólido elenco central e belos cenários de Gianni Ratto e figurinos de Kalma Murtinho, um espetáculo de qualidade. O exercício de isenção comporta ao menos duas fases: distinguir o sanguinário ditador, que manchou o país de 1937 até a deposição em 1945, do presidente eleito pelo voto popular e que se matou num gesto de indiscutível grandeza trágica; e acreditar que a figura de Getúlio Vargas estava à margem do “mar de lama” de seu governo constitucional. Para quem guarda um rancor indissociado da tentativa de estupro de sua adolescência, é quase impossível aceitar a imagem simpática proposta pela montagem.

⁴¹ O então governador Leonel Brizola entendeu que a peça era omissa em relação ao papel de João Goulart e deliberadamente falaciosa. Criou-se uma polêmica no Rio em torno do espetáculo. Chegou-se até mesmo a aventar a possibilidade de Brizola retirar o apoio financeiro à peça. Mas a melhor defesa da peça foi feita pelo ator Paulo Gracindo (que fez Simpatia e Getúlio nessa montagem) em declaração ao jornal *O Globo*, 6 out. 1983: “a peça é um hino de amor a Getúlio e dá toda a dimensão da sua grandeza moral” (*apud* COSTA, 2017, p. 130).

Uma coisa, porém, é a ideologia, e outra a arte. [...] O achado de *Vargas* é a narrativa dos episódios finais da vida do presidente, feita à maneira de enredo de escola de samba, durante os ensaios para o desfile de carnaval. O recurso do metateatro ajudou demais os propósitos dos dramaturgos. [...] Texto, música e dança se conjugam de forma perfeita, sem nenhum hiato. [...] [A montagem] representa um marco na afirmação do musical brasileiro (MAGALDI, 2014, p. 966 e 967).

Na passagem da década de 1950 para a posterior, o teatro épico brechtiano tornou-se, de certa forma, padrão de uma parcela da dramaturgia militante. Todavia, Dias Gomes não produziu uma ruptura mais intensa com os formatos dramáticos, como a que estava presente em outros grupos teatrais, formalmente mais radicais, como o Teatro de Arena e posteriormente pelo CPC e o Opinião. Ele acabou buscando para as suas peças um lugar entre as formas épicas e as dramáticas. Nesse “entre-lugar”, as peças dele combinaram características de uma e de outra estética teatral, formando, mais uma vez, um híbrido entre o tradicional e o moderno do ponto de vista das vanguardas artísticas da época. Suas peças eram o resultado da combinação de vários estilos dramáticos que, ao coexistirem, permitem várias formas de identificação e de interpretação.

Essa hibridação de matrizes estético-culturais distintas (dramáticas e épicas) fazia parte da perspectiva lukasiana adotada pelo Comitê Cultural do PCB nos anos 1960, do qual Dias Gomes integrava (ver COSTA, 2017). Nos movimentos artísticos engajados, simpáticos ao comunismo, isso ficou evidente como uma estratégia de estabelecimento de uma comunicação popular mais direta e intensa. Era necessário que os artistas engajados se apropriassem de aspectos da cultura popular (imaginários, valores, crenças, formas simbólicas e materiais, personagens típicos e folclóricos) para poderem, de algum modo, promover a identificação, a conscientização e, pretensamente, a reação política das camadas populares ao capitalismo e a suas formas perversas de dominação.

Não demais lembrar que durante todos esses anos, Dias Gomes abordou de maneira sistemática os sentidos do teatro, da arte e da política. Para tanto, ele dialoga com Ernest Fischer, Jean Paul Sartre, John Gassner, Paul-Louis Landsberg e Georg Lukács – clássicos dos estudos literários que, durante aqueles anos, experimentavam um grande prestígio. Esses textos foram lidos e interpretados na sua obra dramática. Evidentemente, ao mesmo tempo, o seu trabalho individual expressava um grupo com o qual compartilhava (ou não) debates, desejos e sonhos. Sobre esse tema, intelectuais e formas de leitura considero interessante destacar que, na década de 1960 o modelo de intelectual engajado estava em voga, em diferentes países, o que levava, em muitos casos, a uma verdadeira cisão faústica: ou estava engajado no processo histórico, ou se “esvaziava” em artifícios formalistas.

Há que se destacar que dentre os vários modos de aproximação com o público um dos mais eficazes, certamente, era a utilização da música nos espetáculos. Os primeiros indícios de música e ação dramática nas peças de Dias aparecem no *pagador de promessas* (1959) com a roda de capoeira, depois o tema do Bumba-meu-boi na *revolução dos beatos* (1961) e o samba do Bola Sete na *Invasão* (1960). Já as canções de *O berço do herói* (1963) são claramente reveladoras da influência brechtiana: não visam falar apenas ao sentimentalismo fácil ou provocar a exaltação emocional, mas estão organicamente integradas à ação e ao pensamento, fazendo avançar a trama ou comentando-a criticamente. Brecht contribuía, assim, com sua teorização e o exemplo de sua dramaturgia, para derrubar os preconceitos em relação ao musical, inclusive do próprio Dias. De fato, a música não precisava, “diluir e abafar a força das ideias” (DIAS GOMES, 1992, v. 4, p. 9).⁴²

⁴² Para Anatol Rosenfeld, “Dias Gomes pertence aos ‘rebeldes sadios’, aos dramaturgos que fazem de sua obra focos de perturbação. [...] *O pagador de promessas* e *O santo inquerito* [1964] são tragédias, quase no sentido clássico do termo. *A invasão* é um largo quadro naturalista que apresenta, em essência, apenas uma situação, um recorte da vida de um grupo humano. *Odorico, o bem amado* [1962] e *O berço do herói* são tragicomédias de forte caráter farsesco, sobretudo a primeira. *O túnel* é uma espécie de parábola política, menos uma peça que um capricho, aliás brilhante [...]. *Vamos soltar os demônios* [1969] é uma peça psicológica, de desmascaramento, na qual o autor, nos moldes de um drama matrimonial, critica precisamente o intelectual que costuma criticar a realidade; se a literatura vive necessariamente exilada no Não, o porta-voz deste Não é uma realidade que tampouco escapa ao Não; também no caso do intelectual a realidade está longe de alcançar o seu sonho. *A revolução dos beatos* e *Dr. Getúlio*, ao fim, são peças que se apoiam em tipos tradicionais de espetáculos brasileiros populares, no Bumba-meu Boi e no enredo e desfile carnavalesco das escolas de samba. O teor popular, no entanto, é acentuado em quase todas as peças, antes de tudo por se tratar de uma dramaturgia “em favor do povo”, depois porque os conflitos, problemas e personagens, embora quase sempre de alcance e significado universais, se afiguram eminentemente brasileiros, como são eminentemente nacionais os costumes, condições e situações” (ROSENFELD *apud* DIAS GOMES, 1972, p. XII-XIII, v. 1)

Patrice Pavis, noutro contexto, considera que a música, na encenação teatral, pode ser utilizada para preencher várias funções: “criação, ilustração e caracterização de uma atmosfera introduzida por um tema musical, podendo se tornar um *leitmotiv*; durante esses intervalos o auditor faz um balanço, respira, imagina o que segue. A música é então um ‘remédio de conforto’. [...] Às vezes, a música é apenas um efeito sonoro cujo objetivo é tornar uma situação reconhecível. Pode também ser uma pontuação da encenação, sobretudo durante as pausas da atuação, as mudanças de cenário” (PAVIS, 2005, p. 133). A mesma posição havia chegado, por volta dessa mesma época, a grande maioria dos autores, encenadores e grupos ou companhias que constituíam a vertente mais engajada e progressista do teatro brasileiro. Dramaturgos com Gianfrancesco Guarnieri, Plínio Marcos, Vianninha, Ferreira Gullar, Paulo Pontes, João das Neves, entre outros tantos, engajaram-se na tentativa de criar um tipo de teatro musical que fosse ao mesmo tempo popular e autenticamente brasileiro (PARANHOS, 2012).⁴³

Nessa direção, é interessante ainda registrar que *A invasão* foi apresentada pela primeira vez no Teatro do Rio, dia 25 de outubro de 1962, no Rio de Janeiro, sob a direção de Ivan de Albuquerque. Espetáculo com grande êxito de público e de boa parte da crítica. A belíssima canção “O morro não tem vez”, de Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes, com acompanhamento ao violão de Baden Powell, foi produzida especialmente para a peça. No entanto, em 1968 a sua exibição foi proibida. *A revolução dos beatos* foi apresentada no dia 17 de novembro de 1962, no TBC, em São Paulo, com direção de Flávio Rangel e música de Catulo de Paula. Já *Odorico, o bem-amado ou uma obra do governo* foi encenada pelo Teatro de Amadores de Pernambuco com direção e cenários de Alfredo de Oliveira, em 1969, no Teatro Santa Isabel em Recife. Em 1970, uma nova montagem estreou no Teatro Gláucio Gil, no Rio de Janeiro, sob a direção de Gianni Ratto e música de Elton Medeiros. *O berço do herói* deveria ter sido levada à cena no Teatro Princesa Isabel, no Rio de Janeiro, na noite de 22 de julho de 1965, sob a direção de Antonio Abujamra e música de Edu Lobo. Duas horas antes da estreia, a peça foi interdita pela censura, que manteve a proibição do texto por cerca de vinte anos (ver LIDAY, 1976).

Retomando, Dr. *Getúlio*, se por um lado não desconstrói o mito, como citado anteriormente, por outro abre uma janela pouco explorada literatura teatral: o enredo de escola de samba como estrutura básica do gênero dramático-musical (ou seja, um modo próprio de organizar e desenvolver a narrativa dramática, libertando-a da rigidez do encadeamento casual das cenas e atendo-se, brechtianamente, aos momentos capitais e mais expressivos da ação dramática). O texto teatral, aqui, destina-se explicitamente a comentar a realidade político-social. O centro do debate é o golpe militar de 1964 (João Goulart X Getúlio Vargas). Recurso intencional, que os autores exploram com habilidade fazendo com que os personagens da escola de samba, sendo ficcionais, falem sempre em versos rimados, enquanto os personagens históricos falam em prosa coloquial.

Em 1978, a Civilização Brasileira publica *As primícias* – uma alegoria político-sexual em sete quadros – que permanece ainda inédita nos palcos. Nessa fábula, que recebeu os tratamentos musicais de Denise Emmer, Carlos Lyra e Paulo César Pinheiro, os personagens, Lua e Mara, os servos, se rebelam contra o senhor feudal e suas imposições e determinações. Escrita ainda num período de intensa repressão e de rigorosa censura, a peça combina texto e música que, em algumas situações, parece querer suprir o grito das palavras impronunciáveis e dos sentimentos que eram coagidos a se manter velados.

A volta aos palcos se dará em 11 de março de 1979 com *O rei de Ramos*, uma comédia musical, inaugurando o novo Teatro João Caetano, no Rio de Janeiro, sob a direção de Flávio Rangel e música de Chico Buarque e Francis Hime e teve um extraordinário sucesso de público, ao lado de *Ópera do malandro*, escrita por Chico Buarque e com direção de Luís Antônio Martinez Corrêa.⁴⁴ A peça conta história de uma disputa entre contraventores, Mirandão e Brilhantina, rivais ferozes. Os bicheiros esbarram no amor inesperado de Taís, filha de Mirandão, e Marco, filho de Brilhantina.⁴⁵

Ao se referir aos diferentes gêneros literários, Benoît Denis salienta que o teatro é um “lugar” importante do engajamento, pois é aquele que propicia as formas mais diretas entre escritor e público: “através da

⁴³ Para Marcelo Ridenti, “em que pesem as diferenças entre as propostas do CPC, do Opinião, do Teatro de Arena, dos lukacsianos-gramscianos, dos comunistas adeptos do Cinema Novo, todas giravam em torno da busca artística das raízes na cultura brasileira, no povo, o que permite caracterizar essas propostas, genericamente, como nacional-populares, típicas do romantismo da época [...]. [...] esse romantismo estava contraditório mas indissolavelmente ligado à ideia iluminista de progresso” (RIDENTI, 2014, p. 110 e 111, grifos do autor).

⁴⁴ O elenco era integrado por Paulo Gracindo, Felipe Carone, Carlos Kopa, Marília Barbosa, Márcio Augusto, Roberto Azevedo, Solange França, Carlos Accioly, Leina Krespi, Jorge Chaia, Antonio Sasso, Humberto Alonso, Renato Castelo, Abdalla e Armando Garcia (ver DIAS GOMES, 1992, v. 4, p. 265).

⁴⁵ Em 1985, o cineasta Fábio Barreto faz uma adaptação da peça e produz *O rei do Rio* com Nuno Leal Maia, Nelson Xavier, Milton Gonçalves. Antonio Pitanga, Tessy Callado, Carlos Gregório, Tônico Pereira e Andréa Beltrão.

representação teatral, as relações entre o autor e o público se estabelecem como num tempo real, num tipo de imediatidade de troca, um pouco ao modo pelo qual um orador galvaniza a sua audiência ou a engaja na causa que defende” (DENIS, 2002, p. 83). A chamada “tomada de posição”, seja ela qual for, é exatamente o que procura exprimir a noção de “engajamento” ou a do artista como figura que intervém criticamente na esfera pública, trazendo consigo não só a transgressão da ordem e a crítica ao existente, mas também a crítica de sua própria inserção no modo de produção capitalista, e portanto, a crítica da forma e do conteúdo de sua própria atividade. Engajamento “político” ou “legítimo”, como lembra Eric Hobsbawm, noutro contexto, “pode servir para contrabalançar a tendência crescente de olhar para dentro”, no caso, “o auto-isolamento da academia” apontando, por assim dizer, para além dos circuitos tradicionais (ver HOBBSAWM, 1998, p. 146 e 154).

Arte e política se misturam e se contaminam, negociando continuamente a resistência e a gestão daquilo que é em relação ao que pode vir a ser, pondo em tensão o que está “dentro” e o que está “fora” do sistema instituído. Dias Gomes, por meio do teatro musicado, funde diferentes expressões, imagens, metáforas, alegorias e outros elementos que, em conjunto, compõem um cenário significativo de articulações de um modo de pensar e agir, de uma visão do mundo. Esse resultado reitera a noção de que as formas e produções culturais se criam e se recriam na trama das relações sociais, de produção e reprodução da sociedade e de suas partes constitutivas.

A reescrita do teatro é um processo constante, tanto pela transformação do objeto – os discursos teatrais – , como pelas mudanças dos códigos dos discursos críticos e dos deslocamentos de interesses ideológicos e estéticos dos sujeitos sociais que escrevem a história. Nisso tudo é relevante perceber diferentes categorias de discursos teatrais e, indo além da concepção teatral hegemônica, incorporar a preocupação que diz respeito à problemática das inclusões e exclusões, seja na seleção do corpo textual ou mesmo espacial. Tal opção significa eleger também outros textos e não apenas os fundadores, legitimados pela tradição cultural, e ainda tentar compreender como se deu o silenciamento dos textos não coincidentes ou não aceitáveis por essa tradição. Ir atrás do “não lugar”, lembrando Michel de Certeau; introduzir o leitor, como ator, em outro(s) cenário(s).

Vale recordar que o teatro produzido especialmente a partir da década de 1960 se associava com os movimentos sociais, evidenciando o aparecimento de novos públicos, novas temáticas, novas linguagens, bem como a dinamização de canais não convencionais de comunicação que transgrediam as normas do sistema, como afirmou Eric Hobsbawm, numa passagem bastante elucidativa:

Apesar do fato de nossas gerações terem sofrido do capitalismo uma lavagem cerebral para acreditar que a vida é o que o dinheiro pode comprar [...]. Há mesmo mais do que o desespero quanto a uma sociedade incapaz de dar a seus membros o que eles precisam, uma sociedade que força cada indivíduo ou cada grupo a cuidar de si próprio e não se importar com o resto. Já foi dito: “Dentro de cada trabalhador existe um ser humano tentando se libertar” (HOBBSAWM, 1987, p. 388).

Examinar esses musicais equivale a revisitar, de certa forma, o momento vivido no Brasil, que essas peças denunciam e subvertem, enquanto nos possibilitam uma aproximação com estilos narrativos diferenciados de representação do poder institucionalizado. Nessa esteira, entendo que o discurso musical afeta o espectador não só por meio dos parâmetros sonoros, mas igualmente pela sua capacidade de sugerir imagens e de inventar espaços e lugares ao criar figurações cênico-dramáticas. Debruçar sobre temáticas que envolvam a ditadura militar é vasculhar um campo de representações que contém expressões de perseverança surgidas nesse período. Mergulhada nesse contexto, uma parcela significativa de artistas se posicionou imediatamente contra o golpe e iniciou um “levante cultural” no combate às medidas do governo, no qual o teatro e a música tiveram um papel determinante. Esse padrão de perseverança mediado pela cultura contém uma historicidade digna de atenção, sobretudo no que diz respeito às artes cênicas.

BIBLIOGRAFIA

- [1] AZEVEDO, Elizabeth *et al.* (org.). *Jorge Andrade 90 anos: (re)leituras*. V. 1: a voz de Jorge. São Paulo: USP/Fapesp, 2012.
- [2] BENTLEY, Eric. *O teatro engajado*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- [3] COSTA, Iná Camargo. *Dias Gomes: um dramaturgo nacional-popular*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- [4] DENIS, Benoit. *Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre*. Bauru: Edusc, 2002.
- [5] DIAS GOMES; FERREIRA GULLAR. *Dr. Getúlio, sua vida e sua glória*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- [6] DIAS GOMES. *Teatro de Dias Gomes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972, v. 1 e 2.
- [7] _____. Dias Gomes. Respondendo a perguntas de Ferreira Gullar e Moacyr Félix. *Encontros com a Civilização Brasileira*, n. 6, Rio de Janeiro, 1978, p. 121-140.
- [8] _____. *Depoimentos V*, Rio de Janeiro: Secretaria da Cultura/Serviço Nacional de Teatro, 1981.
- [9] _____. *Coleção Dias Gomes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 (v. 1) 1990 (v. 2), 1991 (v. 3), 1992 (v. 4, “Os espetáculos musicais”) e 1994 (v. 5).
- [10] _____. *Apenas um subversivo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- [11] HOBBSAWM, Eric. *Mundos do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- [12] _____. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- [13] LIDAY, Leon. *A bibliography of latin american theater criticism, 1940-1974*. Austin/Texas: University of Texas Press, 1976.
- [14] MAGALDI, Sábado. “Vargas”. In: *Amor ao teatro*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014, p. 966 e 967.
- [15] PARANHOS, Adalberto. *O roubo da fala: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.
- [16] PARANHOS, Kátia Rodrigues (org.). *História, teatro e política*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- [17] PARANHOS, Kátia Rodrigues. Dias Gomes entre textos e cenas: a construção e a reconstrução de um autor. *ArtCultura: Revista de História, Cultura e Arte Uberlândia*, v. 19, n. 34, 2017, p. 139-152.
- [18] PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- [19] PEIXOTO, Fernando. O “Dr. Getúlio”, de Dias Gomes e Ferreira Gullar. In: *Teatro em aberto*. São Paulo: Hucitec/Primeiro Ato, 2002, p. 215-217.
- [20] RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2014.
- [21] SODRÉ, Nelson Werneck. O momento literário. *Revista Civilização Brasileira*, n. 21/22, 1968, p. 197-220.
- [22] ZAMORANO, Miguel Ángel. *El teatro de Dias Gomes: miradas sobre el teatro brasileño contemporáneo*. Madri: FCHB/Fundamentos, 2011.

Capítulo 15

Um balanço historiográfico sobre a presença lusitana no Leste Asiático do século XVI

Marcus da Silva Dorneles

Resumo: O trabalho é resultado da fase inicial da pesquisa "'Portugueses na Ásia Oriental: uma análise sobre a rota de Macau e Nagasaki (1557-1640)", em que são analisados os impactos da rota estabelecida pelos portugueses entre a China e o Japão dos séculos XVI e XVII para as outras colônias lusitanas, com ênfase no Brasil. Nessa primeira etapa, a investigação volta-se à produção historiográfica já realizada sobre o tema, sendo comparados três eixos de contribuições no âmbito acadêmico: o anglo-saxão, o lusitano e o chinês. Além disso, são abordadas algumas colocações de cunho teórico-metodológico para o avanço dos estudos asiáticos no ambiente universitário brasileiro.

Palavras-chave: Historiografia, Ásia, Império Português, Macau, Nagasaki

1. INTRODUÇÃO

Depois do seu estabelecimento na Índia, os portugueses decidiram expandir seus domínios para outras áreas da Ásia. Assim sendo, a partir de 1510, os navegantes começaram a recolher informações sobre outros povos que lá habitavam, incluindo, nessa iniciativa, os chineses. Diferentemente de sua estratégia anterior, no entanto, eles demonstraram interesse pela sociedade chinesa e tentaram uma aproximação baseada na diplomacia.

Entre êxitos e fracassos, os viajantes de Portugal – que já frequentavam com certa frequência o litoral chinês – desembarcaram em Macau entre 1553 e 1554. Apesar dos incidentes diplomáticos anteriores, o imperador Jiajing percebeu que não seria possível eliminar a presença deles e permitiu sua permanência em 1557. Nessas circunstâncias, o estabelecimento lusitano no porto macaense era interessante tanto para os portugueses que queriam domínio sobre novas rotas de comércio quanto para os chineses, que poderiam, de acordo com Fábio Pestana Ramos:

controlar mais ativamente a entrada e a saída de mercadorias, fiscalizando de perto o pagamento de impostos e intermediando as trocas comerciais ao monopolizar o transporte de gêneros de vários pontos do litoral da China para Macau, de onde os portugueses levavam a porcelana e a seda para a Índia e, de lá, para a Europa ou para o Japão, fazendo o caminho inverso com outras mercadorias, que se somariam às especiarias e à prata (RAMOS, 2008:p. 144).

No que se refere ao Japão, os primeiros portugueses chegaram ao arquipélago nipônico em 1543, mais precisamente na ilha de Tanegashima⁴⁶. Posteriormente, em 1549, desembarca no porto de Kagoshima o jesuíta Francisco Xavier, que inicia sua campanha de conversão. O estabelecimento em Nagasaki é atribuído ao ano de 1571, quatorze anos depois da permanência concedida em Macau, e, até 1587, os lusitanos gozaram do monopólio comercial com o Japão, sendo os únicos europeus a participarem dessa rede mercantil até a chegada dos espanhóis e dos holandeses.

Com o controle de portos tanto na China como no Japão, os portugueses desfrutaram de um lucrativo comércio no Mar da China Oriental. Dentre os produtos que estavam envolvidos nesse fluxo mercantil, o carregamento das embarcações “era maioritariamente composto por tecidos [...], mas também incluía metais preciosos e comuns [...], porcelanas e drogas valiosas” (LOUREIRO, 2007:p. 37). Esse monopólio, contudo, durou pouco, já que apenas algumas décadas depois eles seriam expulsos do arquipélago nipônico em um contexto de concorrência com outras potências.

Esta história é simultaneamente familiar e desconhecida. Mesmo que ela já tenha sido trabalhada por autores de diversos países, muitos indivíduos que não estudam especificamente a trajetória ultramarina portuguesa ou a história dos países asiáticos envolvidos nesse intercâmbio tendem a conhecer muito pouco sobre a temática. Por conta disso, o objetivo dessa pesquisa centra-se numa tentativa de resumir o panorama geral de produções acadêmicas sobre a presença lusitana na Ásia Oriental e de discutir sobre algumas questões de cunho teórico-metodológico que acabam se relacionando com a expansão do campo de estudos asiáticos no âmbito universitário brasileiro.

2. O IMPÉRIO PORTUGUÊS EM PERSPECTIVA GLOBAL

No que tange à presença lusitana no Leste Asiático a partir do século XVI como campo de análise acadêmica, diversos países desenvolveram seus estudos de maneira relativamente independente. Para contemplar a variedade de perspectivas, proponho a categorização de três eixos que separam diferentes tradições historiográficas de acordo com o seu local de origem: o anglo-saxão, o lusitano e o chinês.

A historiografia anglo-saxã tornou-se muito influente, mesmo não sendo a mais antiga. Suas origens remontam à publicação em 1836 do controverso “*An Historical Sketch of the Portuguese Settlements in China*”, escrito por Anders Ljungstedt e publicado em Boston. A obra contesta a versão portuguesa sobre o estabelecimento dos lusitanos em Macau e, segundo Wu (1996), teria sido utilizada para justificar o imperialismo na China do século XIX.

⁴⁶ Não por mera coincidência, esse foi o nome atribuído ao arcabuz introduzido pelos portugueses no Japão. As armas de fogo trazidas pelos europeus determinaram os rumos da guerra civil que assolava o arquipélago desde a metade do século XV.

O interesse na abertura comercial da China e do Japão, que haviam optado pelo isolacionismo, foi um dos catalisadores da produção historiográfica sobre esses países por parte das nações anglo-saxãs. Nessas circunstâncias, não foi incomum que ingleses e americanos oferecessem interpretações divergentes daquelas feitas por cronistas portugueses e até mesmo por acadêmicos nativos. Como apontado por Yamashiro (1989), renomados autores anglo-saxões inclusive eram adeptos da ideia de que a influência europeia do século XVI não passava de um episódio secundário na história japonesa. Um desses indivíduos teria sido George Sansom, diplomata britânico que publicou diversas obras pelas universidades de Oxford e Stanford.

Apesar da opinião de Sansom, a historiografia anglo-saxã não deixou de produzir grandes textos a respeito da presença portuguesa não só no Japão como em praticamente todo o continente asiático. Um dos maiores historiadores que se dedicou ao estudo do Império Português e que continua sendo utilizado como referência por muitos estudiosos foi Charles Boxer. Ao longo de sua carreira, ele publicou três livros que abordam a temática: *“Fidalgos in the Far East”*, de 1948, *“The Christian Century in Japan”*, de 1951, e *“The Portuguese Seaborne Empire”*, de 1969. Mesmo que sua análise parta de uma perspectiva quase que exclusivamente europeia, é inegável que o historiador britânico contribuiu muito para o avanço dos estudos a respeito da presença lusitana no Leste Asiático. Seus escritos tornam-se ainda mais importantes na medida em que rompem com uma tendência anterior de menosprezar os impactos desse contato inicial entre europeus e os povos da Ásia Oriental e ratificam a complexidade desse fenômeno histórico.

A historiografia portuguesa, por sua vez, é a mais antiga dos três eixos contemplados por este trabalho. A primeira obra que faz uma descrição sucinta de Macau do século XVI é o *“Livro das Plantas de Todas as Fortalezas, Cidades e Povoações do Estado da Índia Oriental”*, escrito por António Bocarro no ano de 1635. No século seguinte, por volta de 1740, é escrita a obra *“Ásia Sínica e Japônica”*, de José de Jesus Maria. O livro relata os primeiros anos dos portugueses na China e no Japão, centrando-se principalmente na retórica da missão divina que teria sido atribuída ao seu povo de levar o evangelho aos nativos. Um dos aspectos mais interessantes desse documento é o tom de pessimismo expresso pelo autor, que observa uma Macau decadente e negligenciada.

A historiografia portuguesa expandiu-se nas décadas posteriores e, após a publicação do livro de Anders Ljungstedt, centrou-se na defesa da soberania lusitana sobre Macau.

Destacam-se nesse contexto a *“Memória sobre a Destruição dos Piratas da China e o Desembarque dos Ingleses na Cidade de Macau e Sua Retirada”*, de José Inácio de Andrade, e *“Memória sobre o Estabelecimento dos Portugueses em Macau”*, de Manuel Francisco de Barros. Ao longo do final do século XIX e durante praticamente todo o XX, Portugal continuou interessada em defender seu pioneirismo na Ásia e de melhorar as relações entre o país e a China. Surgiu nesse período um importante nome, que contribuiu tanto quanto Boxer para os avanços desse campo de pesquisa histórica: Manuel Teixeira.

Teixeira é uma figura bastante respeitada, que deixou como legado pelo menos 100 livros focados na investigação sobre a presença portuguesa no Leste Asiático. O historiador também atuou diretamente na organização de arquivos, incentivando a pesquisa por futuras gerações de acadêmicos; nesse sentido, muito do avanço da historiografia lusitana sobre o Oriente se deve à atuação desse intelectual. Atualmente em Portugal se destaca também a atuação da Fundação Oriente, que desde 1988 vem estimulando os trabalhos de preservação e de divulgação do legado lusitano na Ásia para estreitar os laços entre o país europeu e as nações que compartilham parte de sua história com o passado português.

Por último, mas não menos importante, encontra-se o eixo historiográfico chinês, cujo panorama geral foi muito bem documentado pelo presidente da Fundação Macau, Wu Zhiliang. Segundo o autor, a primeira grande obra da historiografia chinesa sobre o tema que se destaca por sua notável influência é *“Monografia de Macau”*, escrita por Ian-Kuong Lam e Tcheong Ü Lam no século XVIII. O livro, de caráter descritivo, abrange as condições topográficas, a relação com os Qing e os hábitos cotidianos dos estrangeiros que habitavam o porto de Macau sob a ótica de funcionários do governo.

A segunda fase da historiografia chinesa sobre a história de Macau e a relação da cidade com os portugueses remonta aos anos que sucederam a criação da República da China, mais especificamente na década de 1930. Destaca-se nesse contexto a tese do acadêmico Tien-Tsê Chang intitulada *“Sino Portuguese Trade from 1514 to 1644: A Synthesis of Portuguese and Chinese Sources”*, defendida na Universidade de Leiden, nos Países Baixos. Já nos anos seguintes, o campo acadêmico dos estudos de Macau teria observado um período de redução de suas atividades até a retomada das relações sino-portuguesas na década de 1980. A partir desse período, as condições econômicas e políticas favoráveis

possibilitaram a publicação de inúmeros estudos por diversos pesquisadores vinculados às universidades chinesas.

Mais recentemente, a partir da década de 1990, a reestruturação do Instituto Cultural de Macau incentivou ainda mais o crescimento desse campo de estudos. O Arquivo de Macau que é administrado pelo instituto desde 1986 disponibiliza documentos produzidos por figuras importantes da administração portuguesa e organiza exposições temáticas a respeito da história da cidade. A Divisão de Estudos e Publicações, por sua vez, é responsável pela publicação da “Revista de Cultura”, que reúne artigos escritos não apenas por pesquisadores chineses como divulga também estudos de acadêmicos de outros países.

3. UMA METODOLOGIA PARA SUPERAR AS INTERPRETAÇÕES COLONIALISTAS

Como apontado anteriormente, as produções historiográficas dos eixos discutidos encontram-se em um estado avançado de rendimento. Nessas circunstâncias, a proposição de alternativas teóricas e metodológicas às linhas que acabam colocando a Europa em uma perspectiva privilegiada no que diz respeito à expansão marítima dos séculos XV e XVI pode ser o grande trufo de novas linhas de pesquisa.

Nesse sentido, Sanjay Subrahmanyam e a sua metodologia das histórias conectadas oferecem novas formas de abordagens que repensam o colonialismo para que sejam superadas as concepções de regiões dominadas e dominantes. Diferentemente das histórias comparadas, que se preocupam em equiparar ou contrastar sociedades, Subrahmanyam vai além da elucidação de divergências e de semelhanças entre povos, centrando sua análise também nas relações entre tais grupos. Sua notoriedade ancora-se no incentivo à valorização da perspectiva daqueles que acabavam sendo renegados ao status de subjugados ou dominados. É importante ressaltar, no entanto, que não se trata de um esforço para negar o protagonismo das potências europeias da época, mas para relativizar um tipo de enfoque que coloca as nações em uma ótica de superioridade e inferioridade.

Já no que diz respeito ao campo mais teórico e conceitual⁴⁷, ao lidar com o continente asiático, uma frequente posição tomada por pesquisadores ocidentais – e até mesmo por figuras importantes das potências asiáticas – é coloca-lo em oposição à ideia de “Europa”. Nesse contexto, em seu clássico artigo “A reinvenção da Ásia”, Wang Hui faz uma importante colocação a respeito da concepção de Ásia frequentemente utilizada por pensadores, acadêmicos e diplomatas:

As representações da Ásia já evocadas ressaltam a ambiguidade e as contradições que compreendem a ideia da Ásia. Estas são ao mesmo tempo colonialistas e anticolonialistas, conservadoras e revolucionárias, nacionalistas e internacionalistas; elas encontram sua origem na Europa e transformam a interpretação que a Europa tem de si mesma; ela é estreitamente ligada à questão do Estado nacional e confirma a visão imperial; é um conceito de civilização em contraste com o da Europa, e uma categoria geográfica estabelecida nas relações geopolíticas (WANG, 2005: n.p).

Atenta-se aqui para a necessidade de superar uma lógica que coloca impérios em uma relação de oposição. Uma escrita que evita “centrismos” não deveria ter em sua concepção o antagonismo entre Europa e Ásia ou a ideia de uma região que ascende e ameaça as estruturas e as relações já estabelecidas. Tais considerações são importantes para que se dialogue com as obras clássicas oferecendo ao mesmo tempo uma perspectiva original e distinta; mesmo que outros países já tenham evoluído muito em relação aos estudos sobre a chegada dos europeus ao continente asiático, isso não significa que novas historiografias não possam surgir com questionamentos diferentes.

⁴⁷ ³ A distinção relativa aos campos “metodológico” e “teórico” deve-se ao entendimento de que a história conectada de Subrahmanyam é, antes de ser uma teoria propriamente dita, um tipo de metodologia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma breve exposição da trajetória historiográfica de alguns ambientes acadêmicos e de algumas colocações teórico-metodológicas para reflexões posteriores, cabe realizar uma última pergunta: nesse momento, como o Brasil se lança nesse cenário mundial de produções acadêmicas? Para responder esse questionamento, alguns exemplos podem trazer essa perspectiva nacional sobre o tema.

A Ásia como objeto de estudo pode acabar se tornando um grande desafio para pesquisadores e pesquisadoras brasileiras. Não apenas há a questão de se lançar como uma contribuição original frente a tradições historiográficas já muito bem estabelecidas, como também muitas vezes o alcance às referências bibliográficas e às fontes primárias exige o domínio de múltiplas línguas. Além disso, nem sempre esse material de base se encontra acessível, já que alguns livros e artigos de periódicos de universidades estrangeiras podem custar caro.

Ainda assim, o crescente interesse pelo continente asiático acabou dando origem a produções bastante interessantes. Apenas na última década, por exemplo, pelo menos três teses de doutorado abordam questões específicas sobre a trajetória dos jesuítas no Japão: “Jesuítas no Japão: o discurso sobre os percalços da cristianização”, de Pedro Augusto Pimenta, “A Companhia de Jesus e os pregadores japoneses: missões jesuítas e mediação religiosa 1549-1614”, de Jorge Henrique Cardoso Leão, e “Fé e prática entre os Kirishitan: jesuítas, franciscanos e as reações japonesas ao cristianismo”, de Renata Cabral Bernabé.

O intuito desse trabalho, no entanto, não é esgotar as discussões a respeito da produção historiográfica relativa à chegada dos europeus ao Leste Asiático, tampouco contemplar a totalidade dos estudos que exigiria uma análise mais detalhada e extensiva de décadas de contribuições acadêmicas. Ao invés disso, trata-se de realizar um pequeno esforço para destacar a atuação de pesquisadores nessa temática relativamente inexplorada e a necessidade de fomento às iniciativas voltadas à História da Ásia em tempos que evidenciam o desconhecimento generalizado sobre as sociedades asiáticas.

Em função do avanço da pandemia de COVID-19, nota-se o avanço expressivo do preconceito contra as populações de origem asiática. Em um artigo publicado em fevereiro de 2020, o portal TAB da empresa Universo Online publicou um artigo intitulado “#EuNãoSouUmVírus: epidemia do covid-19 dispara racismo contra asiáticos”. O texto, de Juliana Sayuri, reúne diversos relatos de agressões protagonizadas por indivíduos que associam o avanço do vírus à presença de etnias asiáticas, não apenas no Brasil como em várias regiões do mundo.

Nesse sentido, a caracterização do Oriente já apontada por Edward Said como algo distante, despota e misterioso em sua principal obra, “Orientalismo”, em muitos aspectos não parece ter sido completamente superada. Nas circunstâncias atuais, os países asiáticos são vistos como o berço de epidemias e de regimes autoritários que ameaçam a liberdade e a cultura ocidental. Tais colocações tornam-se ainda mais graves quando são feitas por membros que representam instituições do próprio Estado, pois comprometem as relações internacionais.

Assim sendo, a reflexão sobre as potencialidades para ampliação do campo no Brasil pode ser parte da solução para o problema em questão. A partir da análise historiográfica e de algumas colocações de cunho teórico-metodológico, é possível estabelecer parâmetros que ajudam a pensar a Ásia e as relações desta com outras regiões para além do âmbito da curiosidade, valorizando-a como objeto de estudo que envolve diversidade cultural, intercâmbio de ideias e transformações sociais.

REFERÊNCIAS

- [1] BERNABÉ, Renata Cabral. Fé e prática entre os Kirishitan: jesuítas, franciscanos e as reações japonesas ao cristianismo. 2018. Tese (Doutorado) – Curso de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- [2] BOXER, Charles. Portuguese society in the tropics: the municipal councils of Goa, Macao, Bahia and Luanda, 1510-1800. Madison: The University Of Wisconsin Press, 1965.
- [3] _____. A navegação e as especiarias nos mares asiáticos: 1500-1600. In: BOXER, Charles. O império marítimo Português: 1415-1825. São Paulo: Companhia das Letras, p. 55-76, 2008.
- [4] _____. The Christian Century in Japan: 1549-1650. Londres: Cambridge University Press, 1951.

- [5] CARDOSO, Jorge Henrique Leão. A Companhia de Jesus e os pregadores japoneses: missões jesuíticas e mediação religiosa 1549-1614. 2017. 319 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- [6] LOUREIRO, Rui Manoel. Navios, mercadorias e embalagens na rota Macau- Nagasáqui. Revista de Cultura, Macau, v. 24, p. 33-51, 2007.
- [7] PIMENTA, Pedro Augusto. Jesuítas no Japão: os discursos sobre os percalços da cristianização. 2013. 156 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- [8] RAMOS, Fábio Pestana. Por mares nunca dantes navegados: a aventura dos descobrimentos. São Paulo: Contexto, 2015.
- [9] SAID, Edward. Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- [10] SAYURI, Juliana. #EuNãoSouUmVírus: epidemia do covid-19 dispara racismo contra asiáticos. TAB. Toyohashi, [n.p] fev. 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/02/12/eunaosouumvirus-ameaca-de-pandemia-dispara-racismo-contra-amarelos.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- [11] SUBRAHMANYAM, Sanjay. The Portuguese Empire in Asia, 1500-1700: A Political and Economic History. Chichester: Wiley Blackwell, 2016.
- [12] TOTMAN, Conrad. Early Modern Japan. Los Angeles: University Of California Press, 1993.
- [13] WANG, Hui. A reinvenção da Ásia. Le Monde diplomatique. [s.i], [n.p]. fev. 2005. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/a-reinvencao-da-asia/>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- [14] WU, Zhiliang. Análise Crítica sobre os Estudos da História de Macau.
- [15] Administração, Macau, v. 9, n. 32, p. 371-392, 1996.
- [16] YAMASHIRO, José. Choque Luso no Japão dos Séculos XVI e XVII. São Paulo: Ibrasa, 2010.

Capítulo 16

Educação, violência e diplomacia na floresta Pandina Boliviana

Francisco Marquelino Santana

Resumo: Desde os períodos áureos da borracha os seringais nativos do rio Mamu foram majoritariamente colonizados por seringueiros brasileiros, oriundos do sertão nordestino, dando origem, no espaço e tempo, à peculiar identidade brasiviana. Com o advento do Governo Evo Morales a partir de 2006, esta identidade torna-se ameaçada em virtude da implantação do projeto de reforma agrária naquele país e a consequente ocupação desses seringais por camponeses bolivianos. Neste sentido o artigo intitulado: “Educação, violência e diplomacia na fronteira pandina boliviana”, atenta para a um acordo entre duas nações vizinhas que envolveu o Projeto ética e cidadania, os Ministérios das relações Exteriores Brasil – Bolívia e a Organização Internacional para Migrações – OIM/ONU no sentido de consolidar um processo de paz numa região fronteiriça conflituosa nos seringais brasivianos do Departamento de Pando.

Palavras Chave: Seringais amazônicos – Educação e diplomacia – Brasivianos.

1. INTRODUÇÃO

Desde o advento do primeiro surto da borracha na Amazônia, já se tinha notícia da presença de extrativistas brasileiros nos seringais bolivianos do rio Mamu no Departamento de Pando, mas foi durante o segundo ciclo da borracha ou batalha da borracha que o processo migratório para esses seringais se intensificou mais notadamente. No espaço e tempo, os seringueiros brasileiros foram construindo uma peculiar identidade “brasiviana” e que posteriormente se tornaria ameaçada em virtude da implantação de políticas agrárias adotadas a partir do ano de 2006 com Evo Morales no poder do governo boliviano e que culminou na desconstrução deste histórico processo identitário.

O termo “brasivianos”, aqui denominado, refere-se aos seringueiros brasileiros e seus remanescentes, que desde os tempos áureos dos dois grandes ciclos da borracha, adentraram nos seringais da floresta pandina boliviana para extração do látex.

Foi justamente nesta região fronteira onde surgiu um dos mais emblemáticos imbrólios diplomáticos envolvendo seringueiros brasivianos e campesinos bolivianos. É no centro desse conflito que entra em cena o “Projeto ética e cidadania”. Um projeto desenvolvido por uma escola estadual de Rondônia, que fica localizada na fronteira com o Departamento de Pando na Bolívia e que ingressou no conflito para prestar assistência aos seringueiros brasileiros ou “brasivianos” que iam sendo expulsos da Bolívia por “campesinos” ou grupo paramilitar.

Nesse sentido o artigo proposto é constituído de cinco partes. Na primeira parte apresentamos “os procedimentos metodológicos”, onde a pesquisa participante se fez presente na vida deste pesquisador, aproximadamente 15 anos nos seringais do rio Mamu. Na segunda parte apresentamos a “caracterização da área de estudo”: O rio Mamu – Departamento de Pando – Bolívia. Na terceira parte apresentamos o “Projeto ética e cidadania” e a relevante participação desse projeto no sentido de prestar apoio aos seringueiros brasivianos. Na quarta parte apresentamos a “eclosão do conflito no rio Mamu” e na quinta e última parte apresentamos a “desterritorialização dos seringueiros brasivianos para o território brasileiro”.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa participante como eixo central da metodologia, possibilita com maior precisão a inserção do pesquisador e sua relação com o objeto de pesquisa. Ela nasce de um entrelaçamento que envolve intimamente pesquisador e pesquisado, de forma que ambos possam tornarem-se sujeitos que visem transformar uma situação vigente. Schmidt (2006, p. 33), tece os seguintes comentários sobre a importância da pesquisa participante:

A composição de saberes, a construção de interpretações, a transposição de distâncias sociais, culturais e psicológicas que o diálogo pode produzir dependem das posições dos protagonistas da pesquisa: transformação e confrontação de identidades e alteridades no interjogo de diferenças são a atmosfera do diálogo. Estas posições resultam da negociação de atitudes e valores e das relações de poder envolvendo a distribuição democrática dos lugares de escuta, fala e ação no decorrer da pesquisa de campo, as formas de apropriação e destinação do saber elaborado e a apreciação de efeitos de dominação e de emancipação do conhecimento e sua divulgação.

No cerne deste contexto, *“A pesquisa participante, neste cenário, representa um caminho ou uma via de aprofundamento desta renovação, pois, buscando o sentido da alteridade, predispõe-se à autorreflexão”*. (SCHMIDT, 2006, p. 39).

A escolha da pesquisa participante como metodologia estabelecida para atribuir suporte a esta investigação, resultou de um emaranhado de acontecimentos conflituosos, eclodidos na fronteira Brasil – Bolívia. Anteriormente aos conflitos, já atuávamos naquela região de fronteira a quase 30 anos no exercício da docência. O conflito que ganhou repercussão internacional, aconteceu no rio Mamu, localizado no Departamento de Pando – Bolívia, na fronteira com a Região da Ponta do Abunã, Município de Porto Velho, Estado de Rondônia.

O nosso contato com as comunidades ribeirinhas do rio Mamu se iniciou a aproximadamente 20 anos. Mas o início da pesquisa participante que tivemos com essas populações tradicionais, só começou a ocorrer de fato a partir de 2007, um ano depois do advento do Presidente Evo Morales na República boliviana,

período em que o novo governante implantou políticas de reforma agrária no seu país, e que culminou na expulsão de seringueiros brasileiros – aqui denominados brasivianos – por camponeses bolivianos.

A vivência naquela região fronteiriça nos possibilitou a dar continuidade a esta investigação científico – acadêmica no rio Mamu, e a mostrar as atrocidades sofridas pelos extrativistas brasivianos nos seringais pandinos bolivianos. A partir daí iniciou-se um longo e árduo processo diplomático no sentido de que os brasivianos que foram expulsos dos seringais pandinos pudessem ser assentados no Brasil.

Mas a pesquisa participante não se restringiu apenas às ações que culminaram no advento deste conflito e a consequente intervenção diplomática para selar um acordo de paz. A vivência na floresta brasiviana também nos permitiu através do método fenomenológico, e de uma metodologia vinculada à pesquisa participante, estabelecer estratégias que possibilitasse a inserção de outros objetivos, considerados essenciais para a consistência desta tese, tais como, identificar a identidade brasiviana, sua gênese, ameaça e esfacelamento. Sua gênese remonta ao segundo ciclo da borracha, sua ameaça, as expulsões dos seringueiros, e o esfacelamento, relativo ao processo de desterritorialização dos brasivianos em assentamentos localizados nos Estados do Acre e Rondônia.

Através da pesquisa participante, estivemos lado a lado dos brasivianos, compartilhando os mesmos momentos e sentindo as mesmas dificuldades. Demo (2004, p. 104), nos diz que *“A pesquisa participante não é somente possível, mas necessária para repormos a inter-relação dinâmica entre teoria e prática”*. Neste sentido, o autor argumenta que *“se for coerente, a pesquisa participante não fugirá de sempre retornar à teoria para se refazer. Segundo ele, recuperar o espírito crítico é condição de criatividade, evitando afogar-se no ativismo”*. (P. 105).

A vivência na pesquisa participante, oportuniza o pesquisador e pesquisados, tornarem-se atores de suas ações. O espaço vivido de coletividades tradicionais traz no seu bojo um legado de valores que nas suas autenticidades e alteridades, brotam significações e presentificações, em territorialidades onde o material e o imaterial se fundem para dar lugar ao imaginário amazônico brasiviano.

Uma situação vigente para ser transformada no âmbito de investigações acadêmicas, *“O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica”*. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 41). O mesmo autor, acrescenta ainda que *“Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações”*. (P. 41).

O pesquisador precisa estar sempre atento a todos os passos de sua investigação. É notório que o investigador que convive na cotidianidade dos pesquisados, cria-se um efeito natural de relacionamento intrínseco entre ambos. Porém, o pesquisador carece de ser dotado de uma consciência pautada na ética e ao mesmo tempo atentar a qualquer ato que se torne autoritário, manipulador e ofensivo à coletividade pesquisada.

Mas existem, igualmente, sérias dificuldades metodológicas, desde a pretensão vã de se construir como única forma válida de pesquisa, até posturas meramente ativistas que banalizam não só a ideia de pesquisa, como também a ideia de participação. (DEMO, 2004, p. 75).

Segundo nos informa Demo (2004), a potencialidade disruptiva do conhecimento está reservada aos privilegiados, sem falar que o acesso ao conhecimento sempre foi via áurea de Ascensão social, substituindo, muitas vezes, até mesmo o poder do dinheiro. Demo (2004, p. 119), nos esclarece ainda que:

A pesquisa participante coloca o dedo nesta ferida. Abala o eurocentrismo fundado na superioridade do conhecimento, mostrando, primeiro, que a ciência contém, em suas entranhas, projetos de sociedade de poucos privilegiados e muitos deserdados e, segundo, que os marginalizados poderiam cultivar melhor sua autonomia, caso tivessem acesso mais adequado à qualidade formal e política do conhecimento.

A partir do final do ano de 2007 e início de 2008, começaram a surgir as primeiras denúncias de maus tratos às coletividades brasivianas do rio Mamu, foi quando entraram em ação as primeiras audiências diplomáticas conduzidas através do projeto ética e cidadania e o consulado brasileiro em Cobija. O primeiro cônsul brasileiro a enfrentar os primeiros problemas foi Júlio Miguel da Silva, que realizou a primeira reunião no auditório da Escola Jayme Peixoto de Alencar, local onde o PEC desenvolvia as ações internas do projeto. No ano de 2008, o cônsul brasileiro de Cobija, retorna ao distrito de Extrema,

juntamente com técnicos do consulado, polícia federal brasileira, com representantes do governador de Pando, com representantes do governo federal boliviano e da Força Naval daquele país.

A comissão binacional, juntamente com representantes do projeto ética e cidadania, dirigiram-se até a comunidade de Puerto Bolívar no rio Mamu, local da sede do movimento campesino boliviano no Departamento de Pando. Para o Professor Joel Martins (1992), o pesquisador no contexto da fenomenologia em educação, considera o seu mundo-vida, isto é, permite ao investigador interrogar o mundo e os fenômenos que deseja interrogar.

Através de uma pesquisa de caráter participante, as coletividades pesquisadas precisavam participar ativamente de todas as ações à serem desenvolvidas, no sentido de compreenderem o contexto geral do imbróglgio diplomático a que estavam submetidos, com também no sentido de conquistarem suas reivindicações junto aos organismos nacionais e internacionais. Segundo Brandão; Streck (2006, p. 31):

Assim, a pesquisa participante apresenta como uma alternativa de “ação participante” em pelo menos duas dimensões. A primeira: agentes sociais populares são considerados mais do que apenas beneficiários passivos dos efeitos diretos e indiretos da pesquisa e da promoção social dela decorrente ou a ela associada. Homens e mulheres de comunidades populares são vistos como sujeitos cuja presença ativa e crítica atribui sentido à pesquisa participante. Ou seja, uma pesquisa é “participante” não porque os atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas sim porque ela se projeta, porque realiza desdobres através da participação ativa e crescente desses atores. A segunda: em outra direção, a própria investigação social deve estar integrada em trajetórias de organização popular e, assim, ela deve participar de amplos processos de ação social de uma crescente e irreversível vocação popular. Uma articulação de ações da qual a pesquisa participante é uma entre outros instrumentos.

Observemos que Brandão; Streck, citaram pelo menos duas dimensões consideradas imprescindíveis à pesquisa participante. A primeira sugere que os entes pesquisados, sejam também sujeitos ativos de sua situação vigente, enquanto a segunda dimensão, a investigação deve estar munida de organização e articulação das atividades de pesquisa. Ainda no ano de 2008, o diplomata Emílio Ferreira assume o Consulado Brasileiro em Cobija e iniciou o processo de registro de diversas denúncias formuladas pelos brasivianos do rio Mamu em parceria com integrantes da OIM.

O projeto ética e cidadania em parceria com o consulado brasileiro em Cobija, participou do cadastramento de diversas famílias instaladas no rio Mamu, desde as que moravam nos municípios de Santa Rosa del Abuná, Ingavi e Santos mercado.

A situação de algumas famílias brasivianas que chegavam ao Brasil era de penúria. Alojavam-se como podiam em casas de parentes, não tinham alimentação, precisavam de remédios e demais outros auxílios considerados necessários à sobrevivência da pessoa humana. Muitas famílias não tinham sequer documentos, outras, os campesinos jogaram os documentos no rio, e na grande maioria dos casos, as documentações estavam incompletas, conforme verificou os membros do Projeto Ética e cidadania. Para o pesquisador, no contexto das investigações atreladas à sua coletividade de estudo, é essencial que este saiba utilizar as suas estratégias, sem perder, porém, os focos da utilização de sua metodologia. Para Demo (2004, p. 105):

É preciso lembrar que, em termo metodológicos, pesquisa é procedimento cercado de rigores lógico-formais mais ou menos típicos, sendo impróprio aplicar o conceito a qualquer coisa. Este problema se aguça quando, apressadamente, a comunidade é tomada como “pesquisadora”, o que nem sempre será o caso.

Mas a vivência numa pesquisa participante, caracteriza o investigador de todas as suas formas. Proporciona na plenitude da vida os sabores e os dissabores. A vivência nos ajuda a construir e reconstruir os valores do ser, e aprender a suportar algumas passagens em caminhos que nunca cessam. Esta pesquisa, portanto, transforma-se numa rede de compartilhamento do ser dos entes. Na cotidianidade sustentada no espaço e tempo, ela torna-se ousada e dinâmica, visto que procura sempre chegar ao resultado esperado com a maior brevidade possível, mas sem, porém, sufocar os laços de vivência. Para Sobottka; Eggert; Streck (2006, p. 186):

Troca sugere reciprocidade, predisposição de dar e receber. Partilha indica a gratuidade numa relação em que a reciprocidade está no próprio gesto de repartir o que se tem. Já a negociação remete ao fato de que nossas ações estão necessariamente transpassadas por relações de poder. A pesquisa participante é um pouco de cada. E nesse “pouco de cada” é tudo, pois gera movimento.

A atuação do investigador na pesquisa participante, envolve múltiplos detalhes que precisam ser conduzidos através de uma linguagem cidadã que procure ao máximo causar o entendimento e participação da comunidade pesquisada no contexto de apreensão do problema. O pesquisador é o sujeito que está atrelado à sujeitos pesquisados, onde ambos se tornam atores da transformação.

A vivência promove integração e cooperação, os atores constituem-se mergulhados nas conquistas das mesmas metas, ambos vivem unidos na mesma causa. Por certos momentos durante a nossa pesquisa, às vezes sentíamos que o consulado brasileiro em Cobija não dispunha de forças em alguns momentos no sentido de alcançarmos o objetivo mais urgente, que era a conquista da terra prometida pelos brasivianos. Desta forma, a Embaixada Brasileira em La Paz, se apresenta com maior intensidade no distrito de Extrema, contribuindo de certa forma no sentido de acelerar o processo de reterritorialização dos brasivianos em território brasileiro.

Para Sobottka; Eggert; Streck (2006, p. 181), *“O papel e o lugar do pesquisador e pesquisadora são definidos por sua identificação política e acadêmica, por sua maneira de agir, mas também pelas expectativas do grupo”*. A pesquisa participante também nos instiga no sentido de manter-se sempre cuidadoso no desenvolver das ações. Desta forma, Sobottka; Eggert; Streck (2006, p. 181), acrescentam que:

A pesquisa participante, mais do que qualquer outro método, exige essa reflexão sobre si mesma para evitar que a participação acabe em cooptação das palavras e ideias dos sujeitos desses processos sociais pesquisados ou em um discurso de si e sobre si mesmo.

O processo de assentamento dos seringueiros brasivianos em território brasileiro, iniciaram-se a partir do ano de 2013, e se estendeu até os anos de 2014 e 2015. Atualmente os assentamentos continuam sendo “objetos”, desta pesquisa, visto que a pesquisa participante, entrelaça de tal forma o sujeito pesquisador com os sujeitos pesquisados, que ambos se sentem no dever de fazer com que a pesquisa não cesse. Conforme, esclarece Gonçalves (2006, p. 246): *“A investigação social deve estar voltada para a melhoria da condição humana”*. Demo (2004, p. 121), deixa-nos uma importante contribuição sobre a importância de uma pesquisa participante:

O que se espera, não é que o intelectual more debaixo da ponte com o pobre, mas que com ele se identifique ideologicamente, indo até às últimas consequências. Não se pode exigir isso de todos, tanto porque seria moralismo barato, quanto porque é preciso respeitar o pluralismo ideológico.

Ao esclarecermos a fundamentação teórica, o método e a metodologia desta investigação, iniciaremos as elucidações desta problemática de pesquisa e através da análise e resultados, discorreremos a seguir sobre a origem da identidade brasiviana e o processo migratório; a construção dos modos de vida através da poética e os marcadores territoriais; a eclosão do conflito e a desestruturação dos modos de vida; os impactos da perda da identidade e a desterritorialização dos brasivianos, e por fim, a fenomenologia das imagens selecionadas na tese intitulada *“Os brasivianos do rio Mamu: Modos de vida e a poética fenomenológica do viver”*.

3. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

Os rios mais conhecidos do Departamento de Pando são: Acre, Abuná, Orthon, Manuripi, Tahuamanu e Madre de Dios. Além de outros rios, existe o rio Mamu, também conhecido por Manu ou Mapiri, e que é objeto de estudo desta pesquisa. O rio Mamu tem aproximadamente 164 km de extensão e é um dos principais afluentes do rio Abunã, que possui uma extensão aproximada de 375 km. Além do rio Mamu, o Abunã possui também outros importantes afluentes, tais como, Negro, Kharamanu, Rapirrán e Chipamanu.

Antes, porém, de receber as águas do Mamu, o Abunã que tem sua nascente no Departamento de Pando na Bolívia, passa caudalosamente no Estado do Acre até ingressar na região da Ponta do Abunã, Estado de Rondônia, onde crava a sua foz às margens esquerda do rio Madeira. O rio Abunã possui importantes cidades que se localizam às suas margens. A aproximadamente 31 km de extensão da sua nascente, ele presenteia o Município de Santa Rosa Del Abunã com sua beleza. De Santa Rosa, capital da Província de Abuná, em Pando, ele alcança o Município de Plácido de Castro no Estado do Acre 52 km depois.

O Município de Santos Mercado, localizado na Província Federico Román, também recebe as águas do Abunã, depois de percorridos aproximadamente 157 km de sua cabeceira. 175 km depois, o Abunã recebe um de seus principais afluentes: o Rio Negro.

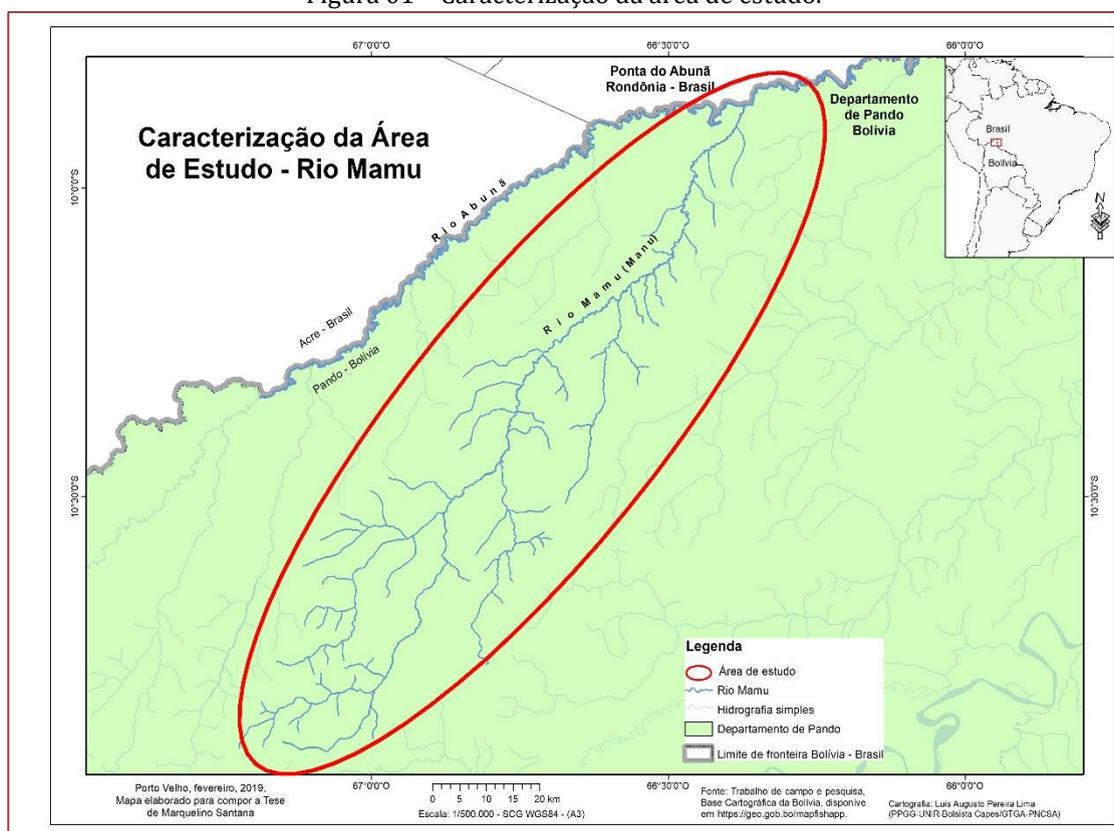
O Abunã encerra seu percurso Inter/cultural na balsa, travessia fluvial que liga a BR 364 (Rondônia/Acre) onde silenciosamente desemboca nas águas barrentas do Rio Madeira. Até a sua foz o Abunã tem percorrido aproximadamente 375 km de extensão. A única região encachoeirada do rio está localizada no distrito de Fortaleza do Abunã. Suas cachoeiras atraem turistas de toda região fronteira, devido a sua beleza exuberante. Fortaleza do Abunã era o mais importante porto da região, responsável pela travessia de enormes quantidades de borracha natural transportada com destino a estrada de ferro Madeira-Mamoré, em trecho localizado no histórico distrito de Abunã. Município de Porto Velho.

Ao passar pela região da Ponta do Abunã no Estado de Rondônia, o rio Abunã no seu lado boliviano, ainda contempla a natureza com sua floresta virgem pandina, onde estão localizados importantes seringais da Amazônia. Nas mesmas proximidades fronteiriças da região Amazônica, o cenário é diferente na Ponta do Abunã, nesta região vê-se a paisagem de uma crescente e desordenada pecuária extensiva que apresenta lados opostos quanto ao desenvolvimento sustentável amazônico. O rio Mamu tem sua foz no Município de Santos Mercado – província Federico Román⁴⁸, e nasce no Município de Santa Rosa Del Abunã⁴⁹ – província de Abuná, conforme mapa da caracterização da área de estudo (Figura 01).

⁴⁸ A província do general Federico Román é uma província do departamento de Pando, na Bolívia. Esta província tem uma área de 13.200 km², sendo a segunda maior área do departamento e uma população estimada para o ano de 2006 de 3.045 habitantes e uma densidade de 0,23 hab / km² sendo uma das mais baixas do país. Recebeu seu nome em homenagem ao herói militar Federico Román.

⁴⁹ A Província de Abuná que fica localizada no Departamento de Pando. Suas fronteiras se estendem ao Norte com o Brasil, a Leste com a Província de Federico Román, a Oeste com a Província de Nicolás Suarez e ao Sul com a Província de Manuripi. Sua população em 2005 era de 3.475 habitantes, e em 2010, atingiu 3.729 habitantes. Sua capital é a cidade de Santa Rosa del Abuná.

Figura 01 – Caracterização da área de estudo.



Fonte – Base cartográfica da Bolívia. Abril. 2019.

Depois de percorridos aproximadamente 195 km da sua nascente, o rio Abunã receberá as águas escuras de mais um importante afluente: o rio Mamu. O encontro dessas águas e o encantamento da floresta banhada por onde se estende as águas do Mamu, carregam no seu bojo uma notável história de colonização ocorrida durante os dois grandes ciclos da borracha da Amazônia e que de forma brilhante resiste até hoje aos avanços avassaladores da era da globalização, preservando uma rica biodiversidade existente nos seringais nativos da região pandina boliviana.

O rio Mamu é um dos mais belos afluentes do rio Abunã e preserva uma riqueza histórica ainda pouco conhecida no cenário binacional Brasil-Bolívia. A presença do homem seringueiro nos seringais do rio Mamu tem, portanto, um longo percurso histórico de luta e sobrevivência que demonstra importante relação entre o homem e a natureza e sua relevante posição fisiográfica e humana no heterogêneo mundo amazônico.

4. O PROJETO ÉTICA E CIDADANIA

O Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas Públicas do ensino médio, lança em maio de 2004 o programa Ética e cidadania, construindo valores na escola e na sociedade, objetivando apoiar ações nas escolas públicas de ensino médio do país, convivência democrática, inclusão social e direitos humanos. O programa foi uma parceria firmada com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Desta forma em 19 de setembro de 2005, o MEC lança o edital nº 584 visando realizar uma seleção pública de projetos, para em seguida apoiar financeiramente esses projetos selecionados que tenham como objetivo implantar ações de ética e cidadania na escola e na sociedade.

A escola estadual Jayme Peixoto de Alencar, localizada no distrito de Extrema inscreveu-se com o projeto “Ética e cidadania”, que foi selecionado pelo MEC entre os 120 melhores projetos do país. No ano seguinte o MEC, através da Secretaria de Educação Básica, destina o valor de cinco mil reais para que a escola selecionada pudesse dar continuidade às ações desenvolvidas pelo PEC.

Em 2007 a coordenação do projeto Ética e cidadania foi procurada por seringueiros brasileiros expulsos dos seringais bolivianos por camponeses. A partir daí a coordenação do projeto Ética e cidadania, manteve

contato com o Consulado Brasileiro em Cobija, capital do Departamento de Pando. Atendendo prontamente à solicitação feita pelo PEC, o Cônsul brasileiro reuniu uma equipe de agentes consulares e viajou até Extrema, onde foi realizada uma reunião no auditório da escola Jayme Peixoto de Alencar.

No decorrer de 2007, 2008, e 2009, várias reuniões se sucederam em Extrema, pois as denúncias eram constantemente feitas por seringueiros que tiveram inclusive seus bens sequestrados. A atuação do projeto Ética e cidadania no conflito internacional foi considerada de grande magnitude pelas autoridades internacionais. O projeto envolveu diversos segmentos governamentais e não governamentais, na busca de implantar um processo de paz na região fronteira Brasil/Bolívia. Os membros do PEC participaram ativamente do processo, tendo inclusive participado de várias missões diplomáticas itinerantes no rio Mamu. A participação do projeto Ética e cidadania no assessoramento às autoridades nacionais e internacionais, e aos seringueiros brasivianos, rendeu importante reconhecimento diplomático, quando a coordenação do projeto, recebeu o título internacional de “amigos da comissão” no dia 26 de junho de 2008, das mãos do presidente da comissão permanente de integração binacional Brasil/Bolívia, senhor Luiz Carlos Velasco.

Ainda em 2006 a escola Jayme Peixoto de Alencar recebeu moção de aplausos na assembleia legislativa do Estado de Rondônia, face ao relevante trabalho social desenvolvido na região da Ponta do Abunã. Participar da diplomacia e promover a paz entre os dois povos envolvidos na questão tornou-se a meta maior do projeto. A linguagem diplomática foi e continua sendo a principal “ferramenta” utilizada no sentido de manter acesa a luz da paz. Neste sentido concordo com LINS (1987, p. 46. 47):

Quem fala a linguagem diplomática certamente estará muito preocupado em manter o autodomínio, a presença de espírito, a objetividade, a segurança, a lucidez, a clareza. Nas relações internacionais, no entanto, é a mensagem pessoal que constrói as relações ou as interpreta.

No dia 16 de janeiro de 2008, o cônsul Brasileiro em Cobija, envia ofício à coordenação do Projeto Ética e Cidadania – PEC, informando quais foram as medidas tomadas até àquele momento relativo aos conflitos fronteiriços, envolvendo seringueiros brasivianos e os campesinos bolivianos no Departamento de Pando. No ofício o cônsul Júlio Miguel da Silva, informa ao PEC que está tomando todas as medidas necessárias sobre o caso.

O diplomata informou que encaminhou todos os acontecimentos aos órgãos competentes de Brasília, e que manteve contato com o Diretor do Instituto de Reforma Agrária de Pando, senhor Júlio Urapotina, e também com o consulado de Guayaramerim no Departamento de Beni, solicitando os bons préstimos junto ao terceiro distrito naval, afim de que se tomem conhecimento e busquem as soluções cabíveis no caso.

Atendendo solicitação dos extrativistas o projeto encaminhou ofício ao Secretário Geral da Embaixada Brasileira em La Paz solicitando a vinda das autoridades federais até o distrito de Extrema. Enquanto a Embaixada estudava uma data para a reunião, um novo episódio surge na comunidade de Puerto Bolívar, localizada às margens do rio Mamu. Os campesinos bolivianos organizam uma reunião e convidam alguns líderes de extrativistas brasileiros para participarem dela. Neste encontro os campesinos informam que o restante das famílias que ainda residem no rio Mamu terá que deixar suas terras imediatamente para que novos campesinos possam se apossar das propriedades dos nacionais brasileiros. Insatisfeitos com a notícia, o líder extrativista Aldair Ozório reúne um grupo de brasivianos em Extrema e mais uma vez recorre ao Projeto Ética e cidadania para que a coordenação do projeto envie novo documento solicitando a presença das autoridades numa reunião que eles marcaram para o dia 29 de setembro de 2012 no Porto Extrema. (Figura 02).

Figura 02. Protesto dos brasivianos no Porto Extrema. Santana, F. M. Rio Abunã/Extrema/Rondônia. 2012.



Como resultado do protesto realizado no Porto Extrema, a OIM acelera processo de assentamento dos seringueiros brasivianos e no ano de 2013, membros da organização levam as famílias de ônibus para conhecerem as áreas onde serão assentadas. As viagens foram realizadas no PA Wálter Arce no Município de Bujari no Estado do Acre e no PAF Jequitibá no Município de Candeias do Jamari no Estado de Rondônia.

No dia 23 de janeiro de 2008 – em uma das várias visitas realizadas no distrito de Extrema do Rondônia, por integrantes do Consulado de Cobija, da Embaixada Brasileira em La Paz e do Itamaraty – estiveram em uma reunião no auditório da escola Jayme Peixoto de Alencar, Júlio Miguel da Silva (Cônsul brasileiro em Cobija), Lisberth Erquícia Burgos (assessora jurídica do consulado do Brasil em Cobija), Jesus Reys Corrales (Força Naval Boliviana) e Gerardo Lima (assessor do governo de pando).

Diversas denúncias foram registradas de maus tratos aos seringueiros brasivianos do rio Mamu. No dia seguinte as autoridades presentes viajaram para a área de conflito, onde foi realizada uma reunião improvisada no meio da floresta amazônica boliviana com o objetivo de se evitar um derramamento de sangue na região de fronteira Brasil/Bolívia. A audiência diplomática aconteceu numa área de conflito, onde os campesinos se reuniam para tomar as decisões sobre a expulsão dos brasivianos e a consequente ocupação dos seringais pelas famílias integrantes do movimento. Um dos membros da comissão diplomática, o senhor Damião Rodrigues Gomes, que na oportunidade representou o Projeto ética e cidadania, nos relatou alguns momentos onde a audiência ocorreu em clima tenso. O representante da Força Nava Boliviana manteve um intenso diálogo com membros do movimento campesino, mas os principais líderes do movimento não compareceram na audiência. Nas denúncias protocoladas pelos seringueiros brasivianos no Consulado Brasileiro de Cobija e na Embaixada Brasileira em La Paz, o principal líder do movimento campesino era Iver Manguayo Amutary.

Após o término da audiência diplomática realizada no rio Mamu, a comissão formada por integrantes dos dois governos retornou ao distrito de Extrema para informar aos seringueiros brasivianos os resultados obtidos na audiência, e as providências que serão tomadas rumo à uma solução pacífica para tão persistente imbróglio diplomático. O senhor Damião Rodrigues Gomes, um dos coordenadores do Projeto ética e cidadania acompanhou as autoridades brasileiras e bolivianas nos seringais do rio Mamu, mas em conversa com os campesinos, eles negaram todas as acusações e disseram que em nenhum momento estavam de posse de nenhum tipo de armas no momento em que reivindicavam a posse das terras até então habitadas pelos seringueiros brasivianos. O senhor Damião nos conta que solicitou dos campesinos o mesmo tratamento aos brasileiros, da forma como os bolivianos são tratados na Região da Ponta do Abunã. Ou seja, Damião solicitou respeito aos seringueiros brasivianos, assim como os bolivianos são respeitados no Brasil.

No ano de 2009 representantes do Itamaraty, do Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA, e da Organização Internacional para Migrações – OIM, estiveram em Extrema para realizar um recadastramento dos seringueiros brasivianos do rio Mamu. O papel da OIM era de comandar os trabalhos de reassentamento dos seringueiros que estivessem residindo na faixa de 50 km da área de fronteira – algo não permitido pela constituição boliviana – para outras regiões bolivianas fora do alcance da área dos cinquenta quilômetros, caso estes fizessem a opção por continuarem residindo na Bolívia.

A OIM recebeu do governo federal brasileiro a quantia de dez milhões de dólares para realizar o reassentamento de nacionais brasileiros residentes na área de fronteira em todo Departamento de Pando. Vejamos o que rezam algumas cláusulas do instrumento executivo entre o Governo da República Federativa do Brasil, o Governo da República da Bolívia e o escritório regional para o cone sul da Organização Internacional para as Migrações (OIM):

1.O Governo brasileiro transferirá para o Programa Latino-Americano de Cooperação Técnica em Migrações (PLACMI) do escritório regional para o Cone Sul da OIM recursos no valor de US\$ 10. 256.410,25 (dez milhões, duzentos e cinquenta e seis mil, quatrocentos e dez dólares norte-americanos e vinte e cinco cêntimos).

2.Tais recursos serão utilizados para a concepção e desenvolvimento de projetos destinados à ocupação econômica de cidadãos brasileiros que devam retirar-se de terras que hoje ocupam na faixa de fronteira entre a Província de Abuná. Do Departamento de Pando, na Bolívia, e o Estado de Acre, no Brasil, por força de implementação de normas legais do Governo da Bolívia. Também nacionais bolivianos poderão beneficiar-se dos referidos projetos, atendida sua finalidade principal em relação aos brasileiros. (MRE/Brasília/2008).

3.Os referidos projetos se enquadrarão no marco da assistência financeira oferecida pelo Brasil com o objetivo de fortalecer a cooperação com a Bolívia nas áreas de desenvolvimento agrário, agricultura familiar, política fundiária e reforma agrária, de forma a permitir a regularização migratória, a solução de pendências fundiárias e a sustentabilidade de famílias brasileiras que vivem e exercem atividades econômicas em áreas de segurança da fronteira do Departamento de Pando, na Bolívia, com o Brasil.

De acordo com o Censo da Organização Internacional para Migrações – OIM, divulgado no ano de 2009 das famílias brasileiras localizadas no Departamento de Pando, conforme tabela abaixo, as famílias brasivianas do rio Mamu, estariam localizadas entre os Municípios de Santa Rosa del Abuná, Ingavi e Santos Mercado, visto que são exatamente os três municípios por onde percorre o rio Mamu. O Mamu nasce em Santa Rosa del Abunã, passa por Ingavi e tem sua foz no Município de Santos Mercado, nas proximidades do distrito de Extrema, na Região da Ponta do Abunã no Estado de Rondônia.

A coordenação do projeto Ética e cidadania, montou uma parceria com a presidenta dos castanheiros da Comunidade Puerto Bolívar, senhora Jesusa Guzman, que estão trabalhando na implantação de uma escola binacional Brasil/Bolívia, denominada 1º de Maio. A escola funciona hoje de forma bastante precária e a professora não recebe remuneração. A maestra Gabriela Hurtado Dara é uma voluntária, uma verdadeira heroína responsável pela educação de mais de trinta crianças brasileiras e bolivianas que estudam na escola binacional Brasil/Bolívia no coração da floresta. A coordenação do PEC recebeu uma lista de necessidades das mãos da professora Gabriela Hurtado. São materiais didático-pedagógicos e de suporte a infraestrutura da escola. Alguns materiais já foram enviados e o projeto Ética e cidadania está tentando conseguir outros materiais na Região da Ponta do Abunã. Vejamos a lista de materiais escrita pela professora:

Lista del materiales⁵⁰

⁵⁰ Cadernos, Lápis, Giz, um motor de luz, Salário para o professor, dois quadros negros, Iluminação, Uniforme, Café da manhã escolar, Painéis, Mochilas para crianças, Material de construção, contamos com 23 estudantes, Equipamentos esportivos, Bola, remédios, papel sulfite. Santos Mercado, Província Federico Roman. Gabriela Hurtado Dara. Professora. C.I.5627245. Dulce Jesusa Guzman. Presidenta da cooperativa. C.I.5627245. Angel Montenegro Hurtado. Secretario. C.I 5602591.

Cuadernos, Lapiceros, Tizas, 1º motor de luz, Sueldo para la maestra, 2º pizarra, Iluminación, Uniforme, Desayuno escolar, Pannels, Mochilas para los niños, Material de construcción, contamos com 23 alumnos, Material deportivo, Balón, Botiquin de medicametos, papel sulfite. Santos mercado, Provincia Federico Roman. Gabriela Hurtado Dara. Maestra. CI. 5627245. Dulce Jesusa Guzman. Presidenta de la cooperativa. C.I.5627245. Angel Montenegro Hurtado. Secretario. C. I 5602591.

O Secretário da escola, o senhor Angel, nos disse que aquelas crianças viram imagens fortes de desrespeito ao ser humano, e ele mesmo não conseguia entender quais os motivos que levaram os brasileiros à serem expulsos de seus seringais. Ele nos disse ainda que a convivência foi sempre amigável, antes da chegada dos camponeses ao rio Mamu. Angel, nos disse ainda que aqueles lugares não pertencem a cultura camponesa, que se quer sabem realizar a colheita da castanha. Angel, Gabriela e Jesusa, acreditaram que somente através da educação, seria possível construir um mundo melhor e sem nenhum tipo de preconceito contra nenhum povo do planeta. Na época (2011) a Professora Gabriela utilizava um quadro de madeira para lecionar. A região fronteira Brasil/Bolívia é um exemplo monstruoso de descaso governamental do Estado para com seus filhos. A luta do povo por escola ainda continua, *nesta luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes contra o povo que para o povo.* (SOARES, 2008, p. 9). A Escola 1º de Maio é uma prova de resistência e luta dos povos da fronteira por direito à educação.

5. A ECLOSÃO DO CONFLITO NO RIO MAMU

A primeira decisão do novo governo boliviano foi determinar o cumprimento do artigo 25 da Constituição daquele país, onde reza que

Dentro de cinquenta quilômetros das fronteiras, os estrangeiros não podem adquirir nem possuir, a nenhum título, solo nem subsolo, direta ou indiretamente, individualmente ou em sociedade, sob pena de perder, em benefício do Estado, a propriedade adquirida, exceto em caso de necessidade nacional declarada por lei expressa.

Tal determinação já afetava diretamente os seringais bolivianos do Departamento de Pando habitado pelos brasileiros na franja dos cinquenta quilômetros da área de fronteira, visto que os seringais do rio Mamu (Manu para os bolivianos) estão localizados no decorrer de toda extensão deste rio, desde a sua foz no Município de Santos Mercado, no rio Abunã, na fronteira do distrito de Extrema, Município de Porto Velho, até a sua nascente no Município de Santa Rosa del Abuná. O rio Mamu possui aproximadamente cerca de 164 km de extensão.

As leis de reforma agrária na Bolívia se estendem principalmente desde o ano de 1956, quando o decreto – lei de número 3464 de 1953 foi transformado em lei. Logo no seu artigo 1º a lei reza que: *“O solo, o subsolo e as águas do território da República pertencem por direito originário à nação boliviana”*, e no seu artigo 12º, explicita que

O Estado não reconhece o latifúndio, que é propriedade rural de grande extensão, variável segundo sua situação geográfica, que permanece inexplorada ou é explorada deficientemente, pelo sistema extensivo, com instrumentos e métodos antiquados que dão lugar ao desperdício da força humana ou pela percepção de renda fundiária mediante o arrendamento.

Iniciou-se, então, a organização dos movimentos indígenas e camponeses no intuito de assegurarem a implantação da reforma agrária naquele país através do Instituto Nacional de Reforma Agrária – INRA.

O Departamento de Pando foi inicialmente o alvo principal do governo boliviano no sentido de concretizar o processo de reforma agrária naquele país. Um episódio que ficou marcado em Pando foi o assassinato de várias lideranças indígenas pró Evo Morales que se dirigiam para Cobija, a capital deste departamento, organizados em forma de protesto contra o governador Leopoldo Fernández. Na época o governo declarou estado de sítio em Pando e o governador de Pando foi preso. No ano de 2017 o ex-governador foi sentenciado a 15 anos de prisão, acusado do assassinato de 13 indígenas.

No ano de 2008 a situação nos seringais do Departamento de Pando ficou tensa, com a chegada de mais de quinhentos camponeses que iniciaram a invasão dos seringais até então habitados pelos seringueiros

brasileiros. O casal de brasivianos que estavam no barco nos conta que tiveram medo de morrer, pois o rio Mamu estava cheio, e na comunidade Puerto Bolívar existe uma cachoeira, e foi justamente nessa cachoeira que o batelão deles ficou girando, devido a uma corda que estava amarrada no meio do rio. A sede do conflito e da revolta campesina foi a Comunidade de Puerto Bolívar, onde os campesinos atravessaram uma corrente para impedir a passagem dos brasivianos.

As expulsões dos brasivianos não cessaram até que todas as famílias fossem definitivamente expulsas de seus seringais. Seus modos de vida foram esfacelados e a cultura brasiviana sofreu uma trágica punição. O governo boliviano não se manifestou e negligenciou-se em pelo menos oferecer um gesto de paz naquela região fronteiriça. O Brasil teve que disponibilizar mais de dez milhões de dólares a Organização Internacional para Migrações – OIM, no sentido de oferecer seus trabalhos no assentamento dos seringueiros brasivianos em solo nacional brasileiro e realizar os levantamentos do quantitativo de famílias brasileiras que residissem no Departamento de Pando.

As famílias foram se alojando como podiam no distrito de Extrema, e com a ajuda de parentes e amigos foram sobrevivendo diante da sua maior dor, que era deixar um lugar que durante uma vida inteira viveram entrelaçados. O brasiviano Francisco de Souza Queiróz, mais conhecido por França Lima, no momento em que estava na agonia juntamente com a sua família, ainda conseguiu escrever uma carta e enviar até o distrito de Extrema, solicitando ajuda das autoridades e denunciando as atrocidades cometidas pelos campesinos.

A carta enviada à Extrema por França Lima, refletia um pouco da agonia a que os brasivianos do rio Mamu estavam submetidos. Seus lugares foram destruídos e queimados, e suas produções tornaram-se objeto de sequestro por campesino fortemente armados, ou como abertamente anunciou a imprensa nacional: Milícias armadas ou grupo paramilitar. Francisco diz que chegaram mais de trinta bolivianos armados, subiram na sua casa e deram um prazo de três dias para eles desocuparem o lugar, às seis horas e vinte e cinco minutos da tarde do dia nove de janeiro de 2008. Ele narra que os campesinos diziam que tinha os títulos das terras, desde o rio Abunã até o rio Mamu. Ele informa ainda da situação em que as famílias ficaram retidas no rio Mamu e impedidas de entrar ou sair do local onde os campesinos estavam instalados. A carta amarelada pelo tempo é apenas uma demonstração de várias ameaçadas ocorridas nos seringais do Departamento de Pando habitados pelos seringueiros brasivianos.

As famílias brasivianas passaram por momentos de terror. Elas não sabiam o que de fato estava acontecendo. Para quem levava uma vida dependendo apenas da floresta e sem a intervenção do Estado, jamais poderiam imaginar que tamanha desumanidade pudesse chegar aos seus tapiris.

A situação fugiu inclusive do controle do próprio Comando Naval Puerto Manu, segundo informou o próprio comandante do comando que esteve no distrito de Extrema reunido com o Consulado brasileiro em Cobija no ano de 2008. Ele informou ao consulado que o seu contingente é muito pequeno e que infelizmente não podia fazer nada naquele momento pelos seringueiros brasileiros no qual mantinha boas relações

Diversas audiências diplomáticas foram realizadas por órgãos do Ministério das Relações Exteriores e pela Organização Internacional para Migrações – OIM/ONU no sentido de que as famílias de brasivianos que foram expulsas do rio Mamu pudessem ser assentadas em território brasileiro, mas devido a morosidade, das mais de oitenta famílias brasivianas, apenas trinta, aproximadamente, foram assentadas a partir de 2013.

A atuação do Estado em promover a sua geopolítica de fronteira ainda carece de ações humanitárias que saiba tratar os povos ribeirinhos com respeito aos seus valores tradicionais. Daí o sentido de tratarmos fatos iguais a este como um marcador territorial estruturador. Os dois casos citados anteriormente, revela que as ações desenvolvidas pelo Estado, tanto na Amazônia brasileira, como na Amazônia boliviana, contribuíram decisivamente para que os saberes e fazeres dessas coletividades, tivessem um desfecho de promover a descontinuidade cultural e uma drástica prática de ruptura de seus modos de vida.

O seringueiro Francisco Queiróz (França Lima), está assentado com a família no Programa de Assentamento Wálter Arce no Município de Bujari no Estado do Acre, enquanto o seringueiro Luiz Piedade, ao sair do seu Seringal, adoeceu, com depressão e diabetes, Luiz teve que amputar uma perna, enquanto a esposa sobrevive doente numa cama, sem poder andar.

Todos os depoimentos dos seringueiros brasivianos foram colhidos pelo Consulado Brasileiro em Cobija, pela Embaixada Brasileira em La Paz, por diplomatas vindos diretamente do Ministério das Relações Exteriores – MRE, por integrantes do governo boliviano do Departamento de Pando e de La Paz, por

membros da Força Naval boliviana e pela Organização Internacional para Migrações – OIM, mas nada impediu de que os seringueiros fossem definitivamente expulsos de seus lugares.

A cada dia a situação na fronteira Brasil – Bolívia se agravava, enquanto o governo boliviano silenciava-se diante de ações truculentas que feriam profundamente os direitos internacionais da pessoa humana.

No final deste mesmo ano, compareceu em Extrema, integrantes da Organização Internacional para Migrações – OIM, uma entidade da Organização das Nações Unidas – ONU, para acompanhar o imbróglcio diplomático existente na fronteira Brasil – Bolívia, conforme matéria divulgada pelo jornal “O Estadão do Norte”:

EXTREMA – A OIM é uma entidade internacional que funciona em parceria com a ONU. Os membros do referido organismo: Horácio Oalle, Bárbara Cardoso Campos e Gabriela Fernandes, estiveram acompanhados do Dr. Emílio Barbosa, do Consulado de Cobija, da Doutora Cláudia Vasquez da Embaixada do Brasil em La Paz e de mais dois integrantes do governo boliviano. O encontro teve como objetivo principal encontrar uma solução pacífica para o conflito existente no rio Mamu, como é chamado pelos seringueiros brasileiros que habitam a localidade. Segundo informações, a OIM recebeu cerca de dez milhões de dólares do governo brasileiro para realizar levantamento sobre brasileiros que habitam a região fronteira Brasil – Bolívia e levar proposta concreta de reassentar os brasileiros que habitam essas áreas em território boliviano, desde que não se inclua dentro dos 50 km das margens daquele país, fator considerado ilegal pela constituição boliviana. (Jornal o “Estadão do Norte”. Antônio Araújo Queiróz. Porto Velho. Matéria publicada em 19 de novembro de 2008).

Os efeitos da reunião não foram os melhores para os seringueiros brasivianos, visto que nenhuma proposta concreta foi anunciada até àquele momento. A coletividade saiu da reunião sem muita esperança de assentamento, e estava certa, o imbróglcio diplomático iria render muito, e não seria de imediato que a tão almejada terra pudesse sair. O problema maior enfrentado pelos seringueiros era que os seus modos de vida estavam estagnados, não poderiam desenvolver suas atividades cotidianas que vinham desenvolvendo desde a infância.

O Estado boliviano silenciou-se diante de uma população tradicional ribeirinha de seu país. Seringueiros que nasceram na Bolívia, mas por falarem a língua portuguesa e terem sido registrado no Brasil não foram considerados bolivianos, e, portanto, não poderiam residir na franja dos 50 km de fronteira, conforme reza a constituição boliviana, permitindo que grupos paramilitares agissem escondidos numa cortina ou mascara campesina, para destruir lugares tradicionais da Amazônia Oriental boliviana.

O Estado brasileiro também se silenciou no sentido de abandonar os seringueiros a partir de 2008, e somente providenciar um pedaço de terra para cada família a partir de 2014, mesmo sabendo que grupos paramilitares fizeram de reféns diversas famílias na Comunidade Puerto Bolivar e que culminou numa vida ceifada de uma criança brasiviana que tinha apenas um ano de idade. O Estado binacional silenciou-se ao permitir que modos de vida fossem ameaçados, condenados e destruídos. A Organização Internacional para Migrações também se silenciou em achar mais conveniente embolsar dez milhes de dólares do que lutar para manter essas famílias no seu lugar de origem em respeito aos direitos humanos internacionais.

6. A DESTERRITORIALIZAÇÃO DOS SERINGUEIROS BRASIVIANOS PARA O TERRITÓRIO BRASILEIRO

Finalmente os sinais verídicos do assentamento dos brasivianos estava próximo a acontecer. O Cônsul brasileiro em Cobija, o diplomata Guillermo Esnarriaga Arantes Barbosa, encaminha ofício ao INCRA/RO, convidando o seu superintendente para uma reunião com os seringueiros brasivianos que quisessem ser assentados numa área localizada no Município de Candeias do Jamari. Os brasivianos podiam optar pelo assentamento no Acre ou no Estado de Rondônia.

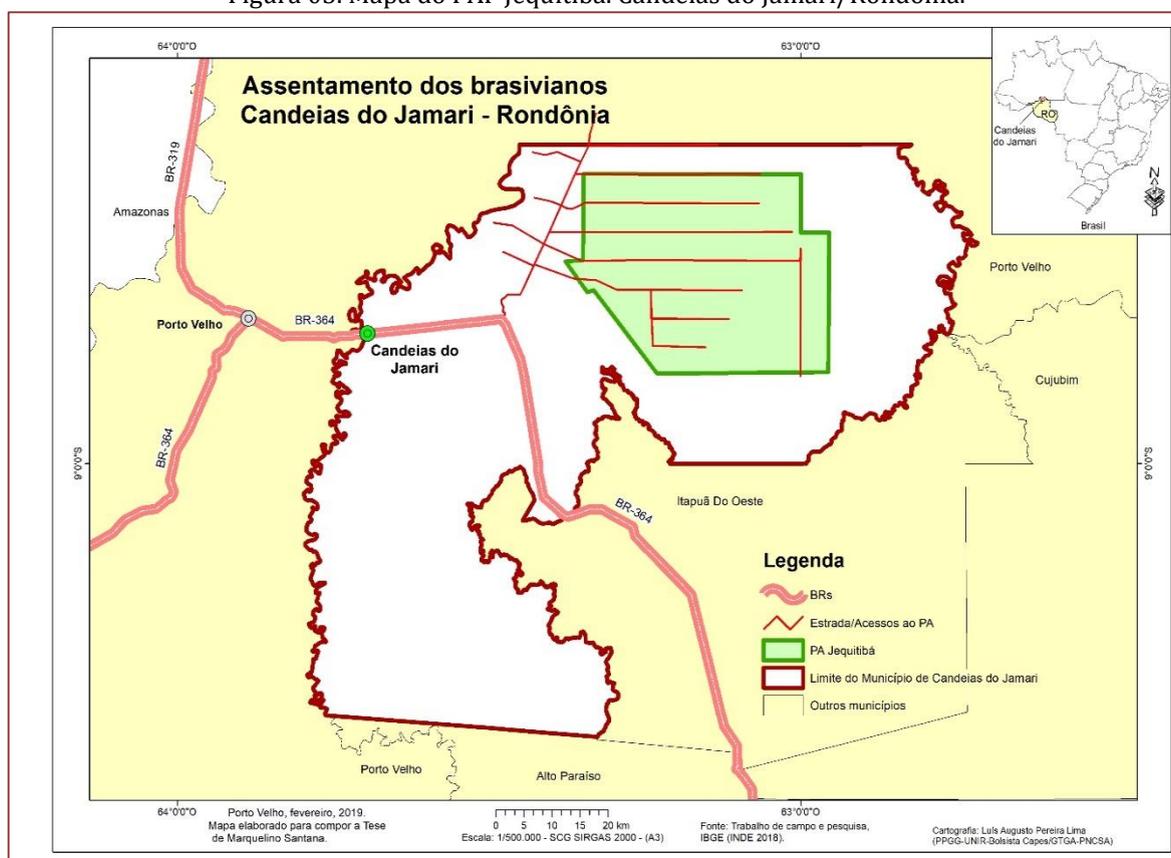
Os brasivianos depois de muita luta e de muita espera, estavam, enfim, prestes a deixarem a Região da Ponta do Abunã. Mas, é necessário entender que muitas famílias não conseguiram esperar mais pela terra, e partiram, em uma nova empreitada da vida, procurando novos meios de sobrevivência. O mapa da figura abaixo nos mostra o Distrito de Extrema e sua localização na Ponta do Abunã, fazendo fronteira ao Norte com o Município de Lábrea no Estado do Amazonas e ao Sul com o Departamento de Pando no Noroeste

boliviano. Os brasivianos do rio Mamu viviam em seringais, localizados ao longo dos 160 km deste rio. No mapa (Figura 03), também podemos observar, as localizações dos dois assentamentos coordenados pela OIM/ONU, em parceria com o MRE e com o INCRA. O assentamento PAF Jequitibá fica localizado no Município de Candeias do Jamari no Estado de Rondônia, e o assentamento Wálter Arce, fica localizado no Município de Bujari, no Estado do Acre.

Porém, nesta indigência humana, eles nunca perderam o luzeiro da vida e nem se renderam a lamúria. Resistiram ao labéu da desonra e dos lacaiois, lutaram mais uma vez por um pedaço de terra e foram, enfim, reterritorializados nos Estados do Acre e Rondônia a partir dos anos de 2013, 2014 e 2015. Os assentamentos foram coordenados pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA e a Organização Internacional de Migrações – OIM, um organismo da ONU, em parceria com o Consulado Brasileiro em Cobija e a Embaixada Brasileira de La Paz.

Neste mesmo ano aproximadamente 25 famílias foram assentadas no PAF Jequitibá no Município de Candeias do Jamari no Estado de Rondônia. Os assentados não receberam casas e tiveram que ficar alojados em barracas montadas pela Defesa Civil. A OIM disponibilizou cestas básicas e algumas ferramentas de trabalho, enquanto os assentados iniciaram a escavação do tradicional poço amazônico em busca de água.

Figura 03. Mapa do PAF Jequitibá. Candeias do Jamari/Rondônia.



Fonte – Trabalho de campo e pesquisa. IBGE. (INDE 2018).

O assentamento nasceu condenado ao malogro e na mendacidade do discurso tecnocrata, os brasivianos foram obliterados pela ineficiência da máquina estatal. Diante da extrema humilhação em decorrência da perniciosidade da desonra pública, os recém assentados oriundos de uma fronteira galharda e ao mesmo tempo lutulenta, foram aos poucos sendo postergados e suprimidos por um estado de miserabilidade humana.

A chegada dos brasivianos no Assentamento Jequitibá tornou-se uma situação lamentável. Os assentados tiveram que construir às duras penas suas próprias casas se quisessem continuar fixados na terra. Na

figura 04, Peterson Alves e a esposa foram os únicos que resistiram ao estado de abandono a que foram submetidos os brasivianos, e ele nos conta como foi difícil os primeiros momentos naquele assentamento.

O único que ficou aqui foi só nós mesmo, o pessoal de Extrema que veio para cá não ficou ninguém. Foram tudo embora. A situação era muito complicada, começou a chover, alagava tudo, aí não tinha como agente sair. Agente ficava ilhado, não conseguia sair, só se fosse nadando. Mesmo assim, nós fomos os únicos que não desistimos. Nós aguentamos até o último ponto mesmo. Minha esposa grávida, a gente não podia sair para a rua. Era a primeira gravidez da minha esposa, ela abortou. Mas graças a Deus, Deus nos concedeu outro fruto. Ele foi feito no assentamento, nasceu lá porque é fruto de lá, mas ele nasceu em Porto Velho. (ALVES, 2019).

Figura 04. Peterson construindo sua casa. PAJ Jequitibá/Candeias do Jamari/Rondônia. 2015.



A sua esposa Jonaira nos diz que passou por uma experiência diferente que nunca tinha passado em sua vida. No assentamento não havia escola, água, energia e nem posto de saúde. Ela estava grávida e para ser atendida por um médico, ela tinha que percorrer cerca de 50 km.

Professor, eu digo que foi uma experiência muito diferente. Água foi difícil de encontrar, não tem energia, não tem telefone. Quando a gente chegou lá o INCRA colocou agente na terra de outras pessoas. O INCRA falou que a terra era nossa, mas era de outras pessoas, aí deu confusão. As pessoas ameaçavam agente de morte, foi muito tenso. Nós fomos bem-vindos lá pelas outras pessoas, porque eles achavam que a gente estava tomando as terras delas. Devido a essa situação eu perdi o meu bebê. Ai o INCRA foi e fez um acordo com as outras pessoas e aí como não tinha outra opção nós ficamos com a metade das terras onde nós fomos colocados. No começo deram umas barracas para a gente, até que a gente começasse a fazer nossa casa. Nossa, foi muito difícil. Agente ficava naquela esperança de fazer o que eles haviam prometido. Não havia estrada para que a gente pudesse ter acesso a saúde. Teve uma hora que me bateu um desespero, porque que a gente tinha ido para lá. Para mim poder fazer o pré-natal, a gente ia de moto durante 50 km para poder chegar no posto de saúde e era uma época chuvosa. Agente saía três horas da manhã e ia chegar lá pelas dez horas, e às vezes o médico já tinha ido embora. Aí perdia a consulta com o médico. Sem falar que eu tinha que andar de lado na moto, Era difícil conseguir carona. (JONAIRA, 2019).

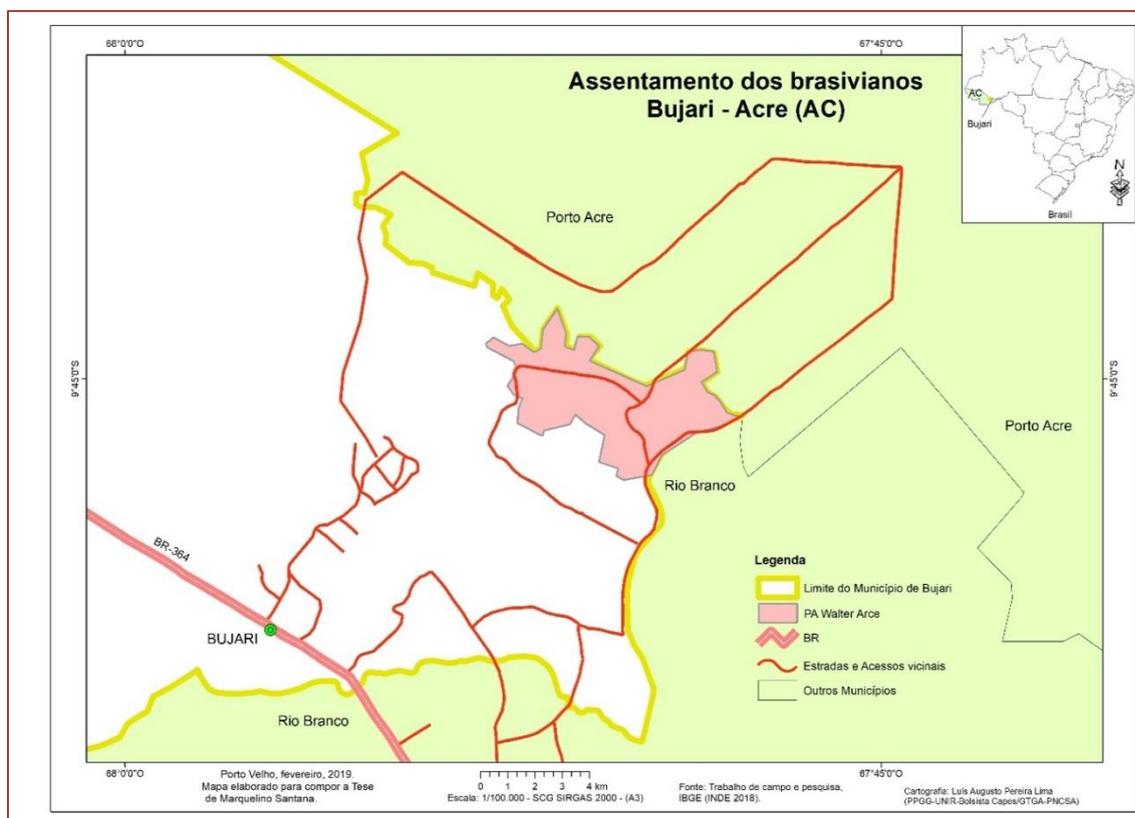
A situação ficou mais difícil, nos conta Jonaira, quando eles foram tentar conseguir um financiamento no banco para ajuda-los no plantio da roça, mas o que ouviu não foi nada agradável, devido à falta de documentação da terra, exigida pelo banco.

Nós tentamos fazer um financiamento, mas não conseguimos, devido que as terras não tinham perímetro de demarcação, era como se fosse uma terra grande e com muita gente dentro. Então ninguém tinha o seu tamanho de hectare, de limite. Não havia demarcação, aí fica muito difícil né, porque assim, o banco não financia. O banco não sabe qual o tamanho da tua área ali, e o INCRA enrolou muito com esse negócio de papelada. Agente tinha que ficar indo lá atrás de documentos. Para você ver que até hoje eu batalho para conseguir o auxílio-maternidade de meu filho. (JONAIRA, 2019).

Um Estado tacanho e tácito fez com que os extrativistas desistissem da terra, que sem nenhuma assistência governamental retornaram aos seus casebres improvisados ou emprestados de parentes no distrito de Extrema, na mesma fronteira onde se instalaram após a expulsão do rio Mamu. Os viveres da floresta pandina boliviana com suas singularidades e pluralidades da Amazônia boliviana foram substituídos por uma vida de hostilidade horripilante. O inefável hibridismo amazônico onde os brasivianos tornaram-se entrelaçados e imbricados na sua relação natural com a terra ficou marcado no imaginário social de uma coletividade que diante do mais cruel impropério viu uma vida inteira desabar e ser transformada na mais fútil mendicância.

Aproximadamente 40 famílias foram assentadas no Programa de Assentamento Wálter Arce, (Figura 05), localizado no Município de Bujari no Estado do Acre. Sem nenhuma assistência do Governo federal, algumas famílias não conseguiram se fixar na terra, outras, porém, resistem como podem. Cavaram poços, construíram casas, farinheiras, galinheiros e fizeram plantios de mandioca, café e banana, na incansável luta pela sobrevivência e na construção de novos modos de vida.

Figura 05. Mapa do PA Wálter Arce. Bujari/Acre.



Fonte – Trabalho de campo e pesquisa. IBGE (INDE 2018).

A ineficiência e a falta de austeridade em políticas públicas impedem o surgimento de paradigmas que resgate a dignidade e a decência. No assentamento Wálter Arce os ex brasivianos do rio Mamu resistem a um truculento descalabro de atrocidades que deteriora valores, aniquila a emancipação, extermina o imaginário, fere a cidadania, afugenta saberes e escamoteia a realidade. Eles também tiveram que arcar com todas as dificuldades para poderem permanecer na terra. Não receberam nenhum benefício para construir suas casas e tiveram que permanecer em pequenos barracos de palha improvisados para se alojarem. Aos poucos, eles foram construindo suas casas (Figura 06), mas os primeiros meses no assentamento foram de angústia para todas as famílias assentadas.

Figura 06. Assentamento Wálter Arce. Santana, F. M. Bujari/Acre. 2017.



Os seringais do Mamu foram submetidos a um estado de balbúrdia e belicosidade, enquanto isso as áreas diplomáticas dos dois países agiam como que abdicando ao seu papel constitucional, conduzindo ações abaçanadas e apáticas e contribuindo de forma negligente para que os ribeirinhos da Amazônia boliviana fossem definitivamente aliados daquele território fronteiriço.

O seringueiro brasiviano, Barnabé da Silva, nos conta como está vivendo com sua família no assentamento, sem material de trabalho, sem energia e sem nenhuma assistência do governo federal:

Eu te digo assim, graças a Deus a gente está trabalhando na terra, estamos com saúde, a gente está plantando, está investindo. Agora fomos abandonados por uma parte, porque não recebemos nada de material, não recebemos um sacolão, não recebemos uma foice, enfim, de alimentação não recebemos nada do INCRA, só recebemos a terra. Estamos esperando agora uma reunião que vai ter para falar sobre o Projeto da minha casa, minha vida. Estamos na esperança disso acontecer, de vim uma fiança para a gente trabalhar, para ver se vem uma ajuda para a gente plantar, porque até agora não recebemos ajuda de nada, a não ser a terra que recebemos do INCRA. Nós estamos esperando por dias melhores, é o que nós desejamos. Agora, daquelas reuniões das outras vezes que foram feitas lá em Extrema, que prometeram que a gente ia ter roçadeira para ajudar a roçar, que a gente ia ter casa, ia ter luz, que a gente não ia para debaixo de lona, porque era estado degradante perante a constituição, isso não foi cumprido. Nós chegamos aqui fomos todos jogados, só havia capim, mas Deus é pai e não é padrasto, nós estamos com saúde para continuar trabalhando com as graças de Deus. Nós precisamos que o INCRA dê uma solução para a gente, de caixa d'água, filtros, porque a gente não tem de onde tirar, mas precisamos pelo menos de material de trabalho. (BARNABÉ, 2017).

Francisco de Souza Queiróz, brasiviano do seringal Providência do rio Mamu, nos disse que foram feitas várias promessas para o assentamento, mas não cumpriram nada. Ele nos conta que vivia num mundo e agora está vivendo em outro e para conseguir água, tiveram que cavar o próprio poço.

Asfixiados do desdém de uma exclusão social e execrados da terra mãe que os alojou, os seringueiros tornaram-se atrelados a um porto de passagem que tinha o imaculado berçário florestal como ponto de partida e o cadafalso humano como ponto final. Nesta passagem antagônica do dádioso ao caos, muitos caíram na postergação e acabaram renunciando à pertinácia pela terra. Agora, os ex brasivianos, estão lutando para se adequarem à novos modos de vida.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fronteira da Região da Ponta do Abunã no Estado de Rondônia com o Departamento de Pando na Bolívia, nos coloca diante de sua historicidade como a fronteira do humano. Uma fronteira pouco pesquisada no contexto da investigação científica, mas não pode ser considerada uma fronteira desconhecida. É nesta fronteira onde espacialidade e territorialidade se fundem na construção de identidades ancoradas nas temporalidades do ser do ente.

O advento da segunda guerra mundial condicionou o Brasil a assinar os acordos de Washington em 1942. Os cartazes de Chablosz preenchidos de uma linguagem artístico-simbólico-persuasivo, a serviço da propaganda estatal varguista, conseguiu promover uma segunda e maciça migração, que tinha como alvos internos, promover a “figura” do soldado da borracha, e tirar os seringais amazônicos de sua estagnação econômica e exploratória. Desta forma, os alvos externos estariam bem supridos: O governo estadunidense e sua indústria bélica. No Brasil, se durante a segunda guerra, o país teve mais de 400 perdas humanas, nos seringais foram mais de 20 mil vidas ceifadas, para outros, o número chegou a 31 mil vidas ceifadas.

Os seringais amazônicos, receberam, portanto, seu segundo ciclo migratório de camponeses nordestinos que vieram se somar aos demais seringueiros e remanescentes, oriundos do primeiro surto da borracha.

Neste processo de desterritorialização anunciados pelo Estado como marcador territorial estruturador, o camponês do sertão, trouxe em seu ser, um legado de valores cultural-identitários, que foram construídos e reconstruídos no seu espaço e tempo. Essas peculiares marcas que caracterizam a identidade de um ser do ente, estariam agora propensas à passarem por um processo de metamorfoseamento em decorrência da inserção de novos modos de vida.

Os modos de vida do sertão nordestino vieram grudados no ser do trabalhador recrutado, exceto nas mulheres silenciadas que ficaram nucleadas em Porangabussu e que não conseguiram partir para juntarem-se a seus companheiros, outras, porém, conseguiram, e migraram por conta própria.

Entranhado agora na mata, o sertanejo teria um novo espaço de ação, um espaço vivido que se transformaria na autenticidade de um novo lugar. Um lugar que no espaço e tempo se tornaria o mais singular pertencimento de seu ser. Este pertencer moldaria o lugar e conseqüentemente sua identidade. Uma identidade que fora construída mediante saberes e fazeres do homem seringueiro e da essência do seu peculiar imaginário. Este entrelaçamento se construiria meio às singularidades e pluralidades do seringal amazônico, e neste, estaria o seu lugar, a sua colocação e o seu enraizamento.

A colocação ofereceria ao seringueiro a sua paisagem natural para ser entrelaçada à paisagem cultural construída pelas mãos do ente seringueiro. O tapiri de morada, o tapiri do defumador, a estrada de seringa e seus utensílios de trabalho, inicialmente constituiria a base elementar de sua sobrevivência. Estava assim, dado a largada, para que a identidade seringueira pudesse, desta forma, internalizar os primeiros traços da construção da identidade do ser do ente seringueiro.

Porém, neste percurso, nem todos os camponeses nordestinos adentraram diretamente nos seringais fronteiriços brasileiros. Muitos deles, e não foram poucos, ao chegarem na Região da Ponta do Abunã, já ficaram sabendo da existência dos seringais localizados no Departamento de Pando na Bolívia, e resolveram exercer suas atividades de extração, diretamente nesses seringais. O rio Abunã, desta forma, recebeu uma grande leva de migrantes extratores de borracha.

Esta região de fronteira, também facilitou a vida de diversas famílias seringueiras que resolveram abandonar a dependência do barracão e do seringalista, e migrar para os seringais bolivianos em Pando. Porém, alguns seringalistas da Ponta do Abunã, também possuíam autorização para explorar alguns seringais em Pando, como era o caso dos seringais: Lorena, Itamarati e Guarapari, de responsabilidade de Jayme Peixoto de Alencar. Outros seringalistas daquela região, também detinha autorização para explorar

alguns seringais bolivianos, entre eles, Otávio Reis, Geraldo Perez e José (Joca) Vieira. Os seringalistas, pagavam uma taxa, que geralmente conseguiam em Cobija, na capital do Departamento de Pando, ou através da própria fiscalização aduaneira.

Mesmo desta forma, diversos seringueiros foram conseguindo esta autorização para explorar os seringais pandinos. Em alguns seringais, considerados mais distantes de pequenos núcleos urbanos e dos próprios barracões, os seringueiros conseguiram se estabelecer sem ter a necessidade de pagar taxas, visto que se tornaria inviável para a fiscalização, ou até mesmo desconhecidos por eles. Além de muitos seringueiros conseguirem se estabelecer nos seringais bolivianos do rio Abunã, outro fator que contribuiu pelo seu distanciamento com o barracão, foi o regatão, uma embarcação comercial ambulante que oferecia melhores condições de negócio aos ribeirinhos. O regatão também adentrava nos seringais bolivianos localizados nos afluentes do rio Abunã, como era o caso, dos rios Rapirrán, Igarapé preto, Negro e Mamu.

Os seringais do rio Mamu ficavam localizados muito distante dos barracões instalados às margens do rio Abunã, e distantes dos grandes seringais bolivianos, explorados por seringalistas brasileiros e bolivianos, além de dificilmente serem incomodados por alguma comissão fiscalizadora que se aventurasse navegar nas águas daquele rio, visto que o Mamu possui no decorrer de mais de 160 km de sua extensão, perigosas curvas, que se tornam mais navegáveis durante as épocas chuvosas, pois durante o verão se tornaram palco de muitos acidentes.

O rio Mamu, portanto, tornou-se um grande acolhedor de seringueiros brasileiros em sua exuberante floresta pandina boliviana. No espaço e tempo, os seringueiros foram desta forma, constituindo sua peculiar identidade brasiviana, imbricados na cotidianidade de sua inefável natureza.

As marcas brasivianas do rio Mamu estão impregnadas em seus modos de vida. São marcas profundas de alteridade e autenticidade da presença do homem seringueiro na sua intrínseca relação com a coletividade e com a vastidão florestal.

O rio Mamu não foi vitimado com a destruição de seus seringais nativos em consequência do avanço desenfreado da pecuarização da Amazônia Sul – Ocidental brasileira ocorrida principalmente durante as décadas de 1970 e 1980. Mais do que isso, ele tornou-se o maior acolhedor de seringueiros brasileiros daquela região fronteira, juntamente com os rios Rapirrán e Negro, que viam seus seringais e colocações, serem devastados pelo capital da sociedade envolvente. Desta forma, o rio Mamu estaria recebendo outro importante ciclo migratório de brasileiros para os seus seringais. A consolidada identidade brasiviana, estava agora se fortalecendo.

O pertencimento identitário brasiviano não esmaecia, se fortalecia. Na sua generosidade, as águas do Mamu continuavam sempre à revelia dos conflitos sociais fronteiriços, até que os laços históricos que sempre manteve esta identidade preservada, começou a ruir.

A partir do ano de 2006, a Bolívia consegue eleger Evo Morales. Um presidente que se dizia buscar fortalecer os projetos sociais dos grupos subalternos, tais como, indígenas e camponeses, e desconhecer a legitimidade do projeto neoliberal – oligárquico daquele país. Estava nascendo a nova reforma agrária boliviana, e o Departamento de Pando, foi o primeiro departamento a experimentar as ações de combate ao latifúndio.

O movimento camponês chega ao rio Mamu. Os camponeses fortemente armados iniciam as expulsões dos seringueiros brasivianos do rio Mamu. O movimento transforma-se num imbróglio diplomático entre os dois países, que buscam uma solução pacífica para o caso. A Organização Internacional para Migrações – OIM/ONU, passa a coordenar as ações, e trabalhar no sentido de promover o assentamento dos brasivianos em território brasileiro que só foi concretizado nos anos de 2014 e 2015.

O governo boliviano com seu discurso populista-patriótico desconheceu os valores das coletividades brasivianas e negligenciou-se diante as várias atrocidades cometidas em desfavor das famílias seringueiras. O discurso em atender as classes subalternas da Bolívia não chegou às comunidades do rio Mamu, aliás, chegou da forma mais desumana possível. Grupos paramilitares mascarados em camponeses se utilizaram dos mais violentos e xenófobos métodos para expulsarem essas famílias. O discurso dos camponeses-paramilitares era o de que tudo foi planejado em La Paz e era do conhecimento do Presidente Evo Morales e do Instituto Nacional de Reforma Agrária – INRA.

No Brasil, as famílias que iam sendo expulsas da Bolívia eram atendidas por um projeto educacional do Distrito de Extrema de Rondônia. O Projeto ética e cidadania extrapolou as fronteiras das salas de aula e entrou em defesa dos direitos humanos internacionais, denunciando as atrocidades cometidas em

desfavor das mais de oitenta famílias de seringueiros brasivianos que habitavam os seringais pandinos do rio Mamu.

Em consequência da morosidade do governo federal brasileiro e a Organização Internacional para Migrações em conduzir o assentamento dos brasivianos, muitas famílias se dispersam e não conseguem o tão almejado pedaço de terra.

Com a desterritorialização, os brasivianos levam consigo o seu imaginário poético estetizante. As simbologias e suas cosmogonias mitológicas, sofrem graves rupturas, e são extintas, juntamente com os seus modos de vida nos seringais pandinos. A força dos marcadores territoriais estruturadores do estado, prevaleceram sobre os marcadores estruturantes das coletividades brasivianas.

Os modelos de desenvolvimento da Pan – Amazônia, continuam sendo exercidos de forma a levar prejuízo às camadas mais carentes de sua população. Os camponeses não resistiram ao abandono a que foram submetidos pela reforma agrária falida do governo Evo Morales e abandonaram a maioria dos seringais, antes habitados pelos brasivianos, enquanto muitos brasivianos morreram sem poder ver o seu pedaço de terra.

Estes modelos de desenvolvimento exercem uma profunda hostilização aos valores humanos, e como consequência, as identidades culturais são extintas, enquanto uma fronteira que outrora foi habitada e protegida pelos guardiões da floresta, veio a se tornar um caminho aberto ao ilícito. A morte em vida é também a perda do pertencimento de uma coletividade que foi desapossada do seu imaginário. A terra atual não devolverá jamais esta extinção do mundo simbólico.

A poética fenomenológica do viver foi construída no sentido de mostrar a morte de algo que muitos não conseguem enxergar, que é justamente a morte do ser e do imaginário estetizante. A dor dos brasivianos foi algo que somente eles sentiram. Mas através de uma pesquisa participante este pesquisador muitas vezes participou de momentos difíceis que presenciou e participou.

Através de uma pesquisa participante é possível ver uma mulher dar à luz num batelão e ser socorrida às pressas, ou sentir a dor de uma família que segurou um filho com um corpo gelado e sem vida que não resistiu a uma malária fatal em decorrência da covardia humana que não permitiu que os pais a levassem até o hospital de Extrema.

A coletividade brasiviana do rio Mamu deixou seu lugar e junto com ele, deixou o seu tudo. Os modos de vida das populações tradicionais e originárias da Pan – Amazônia precisa ser melhor atendida e carece de políticas públicas que atendam suas verdadeiras necessidades. Ao se impor um modelo de desenvolvimento de cima para baixo, sem dialogar com os atores de uma população originária ou tradicional da Amazônia, é certamente, provocar uma mutilação identitária, ou anunciar, infelizmente, o seu mais brutal etnocídio.

A Amazônia do Noroeste pandino boliviano teve uma coletividade que foi vítima de um modelo de desenvolvimento geopolítico de fronteira xenófobo e excludente que se tornou extremamente violentador do homem e de sua peculiar cultura. Uma cultura que teve a sua origem no sertão nordestino e atravessou séculos para ter uma identidade consolidada e que em pouco tempo foi ameaçada e destruída. Hostilizados, homens, mulheres e crianças foram hostilizados por um Estado que deveria os proteger. Eles foram brutalmente despossuídos do seu ser e condenados a uma vida hostil e horripilante.

Uma coletividade de laços culturais seculares tornou-se marginalizada, violentada e desalojada do seu lugar tradicional. Seus modos de vida foram desconstruídos e suas vidas banidas em detrimento a um nacionalismo estatal desmoralizante.

A atuação diplomática nacional e internacional não levou em consideração os valores de um lugar, ações que precisam ser repensadas e transformadas em seu espaço planetário. Os lugares dos seringueiros brasivianos estão agora desabitados. Quais foram as justificativas dos camponeses que tanto lutaram para se apossarem dos seringais do Departamento de Pando? Eles não resistiram e também tiveram que abandonar as terras. O governo incentivou os camponeses até que eles conseguissem expulsar a última família brasiviana, e conseguiram, depois o Estado silenciou-se com os que ficaram.

Os guardiões da floresta e da fronteira Brasil-Bolívia foram escorraçados e seus seringais estão agora abandonados. O rio Mamu virou rota para o fortalecimento de ações ilícitas, e o narcotráfico internacional agradece imensamente por isso.

Os seringueiros brasileiros construíram uma identidade brasiviana. Com a desterritorialização, os brasivianos estão se adequando a novos modos de vida, e construindo, quem sabe, uma identidade camponesa.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA SILVA. Territorialidades, identidades e marcadores territoriais Kawaib da Terra Indígena Uru – Eu – Wau – Wau em Rondônia. São Paulo. Paco Editorial, 2015.
- [2] BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- [3] _____. A Poética dos Devaneios. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- [4] _____. A Terra e os Devaneios da Vontade. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- [5] _____. A Água e os Sonhos. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- [6] BAKHTIN, MIKHAIL. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo. Editora HUCITEC, 1986.
- [7] _____. Problemas da poética de Dostoiévski. 3ª edição. São Paulo: Forense Universitária, 2005.
- [8] BAUMAN, Zygmunt. Ensaio sobre o conceito de cultura. Rio de Janeiro, Zahar, 2012.
- [9] BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- [10] BECKER, Berta Geopolítica da Amazônia: A nova fronteira de recursos. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- [11] CARVALHO, Carlos. História Social da Borracha – Seringueiros do Acre. Porto Alegre, Ed. Do Autor, 2005.
- [12] CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. São Paulo, Paz e terra, 1999.
- [13] CITELLI, ADILSON. Linguagem e persuasão. São Paulo, Editora Ática, 2007.
- [14] CLAVAL, Paul. A Geografia Cultural. Florianópolis, Editora UFSC, 2014.
- [15] CLAVAL, Paul. Espaço e poder. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- [16] COHEN, Jean. Estrutura da linguagem poética. São Paulo, Editora Cultrix, 1974.
- [17] COSTA, Wanderley Messias da. Geografia política e geopolíticas: discursos sobre o território e o poder. 2ª edição. São Paulo, Ed. USP, 2008
- [18] DARDEL, Eric. O Homem e a Terra. São Paulo, Perspectiva, 2015.
- [19] DEMO, Pedro. Pesquisa Participante – saber pensar e intervir juntos. Brasília, Líber livro, 2004.
- [20] DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo, Editora Atlas S.A, 2009.
- [21] ESTEVES, B. M. G. A Hierarquização dos Espaços Agrários na Amazônia Sul-Occidental, Presidente Prudente: Revista..Nera, A. 8, N.7, 2005.
- [22] FOUCAULT, Michael. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- [23] Gabarrón, Luís R; Landa, Libertad Hernandez. O que é pesquisa participante? In: Pesquisa participante – o poder da partilha. Brandão, Carlos Rodrigues; Streck, Danilo Romeu. Ideias e letras, São Paulo, 2006.
- [24] GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos – SP. Pedro & João editores, 2010.
- [25] _____. Ancoragens: Estudos Bakhtin anos. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.
- [26] GEGE – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Arenas de Bakhtin: Linguagem da Vida. São Carlos: Pedro & João editores, 2008.
- [27] GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre. Artmed, 1997.
- [28] GIROUX, Henry A. Atos impuros: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre, Artmed Editora, 2003.
- [29] GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer o que pode esta língua? In: Correa, Djane Antonucci. A Relevância Social da Linguística: Linguagem, Teoria e ensino. São Paulo. Parábola, 2007.
- [30] GEBARA, Ana Elvira Luciano. A poesia na escola: Leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo, Cortez Editora, 2002.
- [31] GNERRE Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo. Martins Fontes, 2009.
- [32] HAESBAERT, Rogério. Regional – Global: Dilemas da região e da regionalização da Geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010

- [33] _____. O mito da desterritorialização. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2016
- [34] _____. Latifúndio e identidade regional. Porto Alegre, Mercado aberto, 1988.
- [35] _____. Viver no limite. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2014.
- [36] _____. Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo. Niterói, EDUFF, 1998.
- [37] _____. Blocos internacionais do poder. São Paulo, Contexto, 1994.
- [38] _____. GONÇALVES-PORTO, Carlos Walter, A nova desordem mundial. São Paulo, Ed. UNESP, 2005.
- [39] Hall, Stuart. A identidade cultural na Pós-modernidade. Rio de Janeiro, Lamparina, 1992.
- [40] _____. Ética na política. In: No mundo da linguagem. SSEVERO, Cristine Gorski; Paula, Adna Cândido; São Carlos, Pedro & João Editores, 2010.
- [41] HOLZER, Werther. A discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. In: Revista Território, Rio de Janeiro, ano IV, (7), 1996, p. 70
- [42] HOLZER, Werther. A discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. In: Revista Território, Rio de Janeiro, ano IV, (7), 1996, p. 70
- [43] HOLZER, Werther. Mundo e lugar: Ensaio de Geografia fenomenológica. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia. Qual o espaço do lugar? 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.
- [44] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. Tabela 2.8.1 – População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo as mesorregiões. As microrregiões, os municípios e os distritos. Rondônia, 2010.
- [45] Jornal – O Estadão do Norte. Famílias brasileiras estão em poder de ‘guerrilheiros’ bolivianos. Antônio Araújo Queiroz. Matéria exibida em 203/01/2008.
- [46] Jornal Folha de São Paulo. Matheus Pichonelli, 2008.
- [47] LIMA, Geórgia Pereira. Brasivianos: Culturas, fronteira e identidades. XXVIII Simpósio Nacional de História, 27 a 31 de julho, p. 10, Florianópolis – SC, 2015.
- [48] LINS, A. Estelita. Linguagem Internacional e Diplomacia. Brasília: Escopo Editora, 1987
- [49] LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura Amazônica: Uma poética do Imaginário. São Paulo, Escrituras, 2001.
- [50] MARTINS, José de Souza. Fronteira – A degradação do outro nos confins do humano. São Paulo, Editora contexto, 2009.
- [51] MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poésis. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- [52] MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia. Qual o espaço do lugar? 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.
- [53] MARANDOLA Jr, Eduardo. Lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia. Qual o espaço do lugar? 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.
- [54] Ministério das Relações Exteriores – MRE. Instrumento executivo entre o Governo da República Federativa do Brasil, o Governo da República da Bolívia e o escritório regional para o Cone Sul da Organização Internacional para Migrações (OIM). Brasília – DF, 2008.
- [55] MORAES, Raquel de Almeida. É possível uma linguagem crítica na educação? Brasília. Revista linhas crítica/UNB. Volume 12, Número 203. Dez/2006.
- [56] NASCIMENTO SILVA, Maria das Graças, S. O Espaço Ribeirinho. São Paulo, Terceira Margem Editora Ltda., 2000.
- [57] OLIVEIRA, Livia. O sentido de lugar. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia. Qual o espaço do lugar? 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.
- [58] PROCÓPIO, Argemiro. (ORG). Relações internacionais: Os excluídos da arca de Noé. São Paulo: Hucitec, 2005.
- [59] Projeto Ética e cidadania. Escola Jayme Peixoto de Alencar. Arquivos históricos. Extrema - RO, 2005.
- [60] RANZI, Pedr. Vamos falar o acreanes. Rio Branco, Edufac, 2017.
- [61] RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, Aspectos e Essência de Lugar. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia. Qual o espaço do lugar? 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.
- [62] www.onoticiario.com.br Nelson Townes. Porto Velho – Rondônia.

- [63] www.rondoniaovivo.com.br, A sentinela do Abunã. A História de Francisca. Matéria exibida no site em 02/06/2012.
- [64] SANTANA, Carlos César; SOUZA, Israel Pereira Dias de. Disputas e reconfigurações territoriais na Amazônia-boliviana: um estudo sobre o Departamento de Pando. II encontro da sociedade brasileira de sociologia da Região Norte – 13 a 15 de setembro de 2010. Belém.
- [65] SANTOS, Boaventura de Sousa. (ORG). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- [66] SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e centro de estudos sociais. Revista crítica de ciências sociais, junho/1997.
- [67] SANTOS, Milton. A natureza do espaço. São Paulo: Hucitec, 1996.
- [68] SANTOS, Jandir Silva dos. Filosofando: revista de filosofia da uesb. ANO 1, número 1, janeiro-junho de 2013, ISSN: 2317-3785.
- [69] SAUER Sérgio; WELLINGTON Almeida. (ORG). Terras e territórios na Amazônia: demandas, desafios e perspectivas. 1ª edição. Brasília:
- [70] SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. Territórios e territorialidades: Teorias, processos e conflitos. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2009. Editora UNB, 2011.
- [71] SARAMAGO, Lígia. Como ponta de lança: O pensamento do lugar em Heidegger. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia. Qual o espaço do lugar? 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.
- [72] SECRETO, Maria Verónica. Soldados da Borracha. 1ª edição. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.2007.
- [73] SEEMAN, Jorn. Tradições humanistas na cartografia e a poética dos mapas. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia. Qual o espaço do lugar? 1ª edição. São Paulo: Editora perspectiva, 2014.
- [74] SEVERINO, Antônio Joaquim. O compromisso da Pós-Graduação em Educação com o conhecimento e com a prática na formação do Professor. In: Pensando a Pós-Graduação em Educação. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1996.
- [75] SILVA, Josué da Costa. Mito e lugar – Parte V. Revista de educação, cultura e meio ambiente- set. -Nº 13, Vol. II, 1998.
- [76] SILVA, Josué da Costa Silva. Cuniã: Mito e lugar. Dissertação de mestrado, FFLCH/USP, São Paulo, 1994.
- [77] SILVA, Sidney Antônio. (ORG). Migrações na Pan – Amazônia: Fluxos, fronteiras e processos socioculturais. São Paulo, Hucitec, 2012.
- [78] SILVA, Sílvio Simione da. Resistencia Camponesa e Desenvolvimento Agrário – uma análise a partir da realidade amazônico-acreana. Rio Branco, EDUFAC, 2011.
- [79] SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. Psicologia USP, v. 17, n. 2. São Paulo, 2006.
- [80] SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo, editora ática, 2008.
- [81] SOBOTTKA, Emil; EGGERT Edla; Streck, Danilo R. A pesquisa como mediação político – pedagógica – Reflexões a partir do orçamento participativo. In: Pesquisa participante – o poder da partilha. Brandão, Carlos Rodrigues; Streck, Danilo Romeu. Ideias e letras, São Paulo, 2006.
- [82] SOUZA, Raimundo F. Arigó. São Paulo, Scortecchi, 2004.

ENTREVISTAS REALIZADAS

- 1 - Francisco de Souza Queiróz, Extrema, 2008, 2009, 2010, 2012, 2017.
- 2 - José Mendonça Cavalcante, Extrema, 2008, 2009, 2010.
- 3 - Barnabé da Silva, Extrema, 2008, 2009, 2010, 2012
- 4 - Francisca Ribeiro, Extrema, 2019.
- 5 - Francisca Sampaio, Extrema, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.
- 6 - Raimunda Constantino da Paz, Extrema, 2005, 2006, 2016, 2017, 2018.
- 7 - Manoel Gomes de Oliveira, Extrema, 2006, 2009, 2015, 2016, 2017.
- 8 - Pedro Maciel, Plácido de Castro. 2012.
- 9 - Leonardo Piedade Fragoso, Extrema, 2008, 2009, 2010, 2012.
- 10 - Luiz Piedade, Extrema, 2008, 2009, 2010, 2011.
- 11 - Osvaldo Teotônio de Paula, Extrema, 2012, 2013, 2014.
- 12 - Manoel Aguiar de Sousa, Extrema, 2008, 2009, 2010, 2012.
- 13 - Neuza Nico, Extrema 2012.
- 14 - Otacílio Flaidoch. Extrema, 2018.
- 15 - Damião Rodrigues Gomes, Extrema, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014.
- 16 - Gabriela Hurtado, rio Mamu, 2009, 2010.
- 17 - Jesusa, rio Mamu, 2009, 2010.
- 18 - Angel Hurtado, rio Mamu, 2009, 2010.
- 19 - Aldair Ozório, rio Mamu, 2010, 2011, 2012, 2013.
- 20 - Juan Pacheco, rio Abunã, 2012.

Autores

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Pesquisa. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas-cultura popular-performance- identidade e memória.

BRUNA GUZMAN DE JESUS (ORGANIZADORA)

Graduada em Pedagogia: docência e gestão pela PUC Minas (2009), pós-graduada em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2020) assim como em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (2014) pelo Grupo Educacional UNINTER/ FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana - MG. É Coordenadora Pedagógica.

ALBERTO BARRETO GOERCH

Advogado. Doutorando em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE com Bolsa de Estudos pela CAPES, Mestre em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, Pós-graduado Lato Sensu em Direito com Especialização em Direito Constitucional pela Universidade Anhanguera - UNIDERP e Pós-graduado Lato Sensu em Direito com Especialização em Direito Processual Civil pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Graduado em Direito pela Faculdade Metodista de Santa Maria - FAMES. Docente do Curso de Direito da Universidade Franciscana - UFN e do Curso de Direito da Faculdade Dom Alberto. Professor em Cursos de Especializações e Preparatórios para Carreiras Jurídicas.

ALESSANDRO TEIXEIRA NÓBREGA

Graduado em Licenciatura em Sociologia do 2º e Bacharel em Ciência Política, Especialista em Historiografia Colonial do Brasil (1996), mestrado em História (2007) e doutorado em Ciências Sociais (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pesquisador da poesia de Antônio Francisco pelo Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM/UERN), fundamentando-se em Gaston Bachelard, na Linha de Pesquisa Ciência, Arte e Literatura. Prioriza o estudo da sociedade através das expressões da arte (novela, cinema, poesia, música e literatura). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GEPEL).

DÉBORA CRISTIANA ALVES SOARES DE ALBUQUERQUE

Pedagoga, mestranda em Educação pela UFT-TO, especialista em Gestão Escolar, Orientação Educacional e Didática do Ensino Superior. Formadora de professores na Semed - Dianópolis e Prof.^a na Universidade Estadual do Tocantins-Unitins.

EDMILSON LUÍS SANTOS GOMES

Graduado em Museologia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mestrando em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), onde se dedica às correlações entre representações visuais e discursos de racialização, desenvolvendo pesquisa sobre as representações da negritude na cultura visual inter-americana dos anos 1930 e 40, com enfoque nas imagens da fotógrafa Genevieve Naylor. Foi educador museal no Museu de Arte do Rio (MAR) entre 2018 e 2020 e membro representante da sociedade civil do Conselho de Patrimônio Cultural da Prefeitura Municipal de Ponte Nova (MG), entre 2015 e 2017.

FRANCISCO MARQUELINO SANTANA

Escritor, poeta, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas dos modos de vida e culturas amazônicas - GEPcultura e doutor em geografia pela Universidade Federal de Rondônia

GABRIELE BERTONCELLO DE COUTO

Acadêmica do curso de Direito na Universidade Franciscana.

HERMÍNIA NUNESILVA DE CARVALHO

Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico e Gestão Pública. Coordenadora Pedagógica Geral da Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis.

JOÃO VÍTOR GUILHERME DE SOUZA

Possui ensino-medio-segundo-graupelo Educandário João Agripino Filho(2015). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil.

JOCIENE ARAÚJO LIMA

Graduanda em pedagogia pela Unidade Estadual do Rio grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (GEPEES/UERN/CNPq). Atua principalmente nos seguintes temas: Agenda Global de educação para o Desenvolvimento Sustentável, Trabalho e educação, Crise estrutural do capital e Historia da educação brasileira

KÁTIA RODRIGUES PARANHOS

Doutora em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Instituto de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Professora visitante da Universidade de Lisboa. Bolsista produtividade em pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro, da Fapemig. Autora, entre outros livros, de História, teatro e política. São Paulo: Boitempo, 2012 e Cena, dramaturgia e arquitetura: instalações, encenações e espaços sociais. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. Editora de ArtCultura: Revista de História, Cultura e Arte.

LETIUSA TORRES PETZOLD

Acadêmica do curso de Direito na Universidade Franciscana.

LUANA DA SILVA OLIVEIRA

Historiadora. Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (2008), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (2011) e doutorado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2019). Atualmente é coordenadora geral do Centro Cultural Aracy Carvalho Di Biase e professora dos Cursos de Graduação em História, Psicologia e Direito do UGB/FERP - Centro Universitário Geraldo Di Biase. Tem experiência na área de História, com ênfase em Patrimônio Cultural, atuando principalmente nos seguintes temas: memória, jongo, cultura popular, educação patrimonial, história oral e projetos socioculturais.

LUCIANO CARDOSO LIMA

Graduado em História, especialista em Gestão Pública, Prof.º na Semed – Dianópolis, atualmente é Gestor Escolar na Escola Municipal São José em Dianópolis.

MARILENE NUNES DE SOUSA LIMA

Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Pedagógica. Supervisora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis.

MILA OARA DE SOUZA BARROSO

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) edição 2018-2020; do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 2019-2020 com a pesquisa intitulada "História da Educação: Brasil Colônia 1500-1822"; e do Programa Institucional de Monitoria (PIM) na disciplina de Didática no semestre de 2020.1. Atualmente participa do Programa Residência Pedagógica. Publicou alguns artigos em anais de eventos nos seguintes temas: Brasil Colônia; Prática Jesuítica; Desempenho na matemática; Sexualidade

PATRÍCIA KARLA SOARES SANTOS DOROTÉIO

Licenciada em História pela UFMG, Mestre em Educação pela PUC Minas. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - unidade Ibirité - onde atua no curso de Pedagogia com temáticas relacionadas ao ensino de História.

RABIB FLORIANO ANTONIO

Possui graduação em História pelo Centro de Ensino Superior de Valença (1998; atual UNIFAA) e mestrado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012). Atualmente é professor de ensino fundamental e médio - Colégio São José de Aplicação (UNIFAA), professor-mestre do UNIFAA, coordenador de curso ead (História) e especialista em Metodologias Ativas no Ensino. Tem experiência de pesquisa na área de História Econômica, atuando principalmente nos seguintes temas: cafeicultura, Vale do Paraíba Fluminense, Brasil Império, economia regional e Valença (RJ) e na área de Educação. Atualmente leciona nas cursos de Direito, Educação, Medicina, Enfermagem, Odontologia, Educação Física e Psicologia.

RAFAEL CAVALHERI PERES

Graduado em História pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP) e pós-graduado em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Atua como professor de História e Filosofia na rede pública.

RAIMUNDO CÉSAR DE OLIVEIRA MATTOS

Possui doutorado em História Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e mestrado em História pela Universidade Severino Sombra (2003). Atualmente é professor titular do Centro Universitário de Valença, foi Coordenador do Centro de Documentação Histórica da mesma instituição até junho de 2009 e é professor docente I da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna, História Política, História das Religiões, Introdução à História e Metodologia da História, atuando principalmente nos seguintes áreas: Brasil Império, História da Igreja e das Religiões, religiosidade e regime militar. Na UERJ encontra-se vinculado ao Laboratório Redes de Poder e Relações Culturais. Atualmente é membro da Academia Valenciana de Letras e do Conselho Curador da Fundação Cultural e Filantrópica Léa Pentagna.

REOBE ROGERS COSTA FELINTO

Possui ensino-medio segundo-grau pela Escola Estadual Winston Churchill(2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação.

RICARDO COSTA DE SOUSA

Pós-doutorando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Pedagogo pela Faculdade de Educação Santa Teresinha (FEST). Militante do Centro de Cultura Negra Negro Cosme (CCNNC) em Imperatriz (MA).

RUBEM DE MESQUITA VALADARES

Possui larga experiência lecionando a disciplina de História para cursinhos e Ensino médio. Atuou como coordenador por quatro anos da respectiva disciplina na Prefeitura da cidade do Paulista PE. Desde 2013 assumiu novo desafio quando passou a atuar também em gestão Escolar, Participando da Gestão Pedagógica de uma unidade de ensino integral no Município de Olinda a EREM GUEDES ALCOFORADO. Possui Pós Graduação em Educação, Atualmente é aluno do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá e discente de Mestrado em História do PPGH da Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP

VALÉRIA ZANETTI

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (1988), mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é professora dos cursos de licenciatura em História e Geografia e do Programa de Mestrado e Doutorado em Planejamento Urbano e Regional da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP).

VANESSA SANTOS DO CANTO

Advogada. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no ano de 2006. Mestre em Serviço Social pela mesma Universidade no ano de 2009. Doutoranda em Teoria do Estado e Direito Constitucional pela PUC-Rio com previsão de conclusão no mês de julho de 2020. Foi professora do Centro Universitário Geraldo di Biase (UGB) durante os anos de 2012 a 2019. Foi professora do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas e Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEPP-DH/UFRJ) nos anos de 2017 e 2018. Tem experiência em EaD (nível de especialização), com curso de Formação de tutores para EaD concluído pelo IFRJ, campus Pinheiral (60h). Tem experiência em Direito Tributário e Direito do Trabalho. Desenvolve pesquisa nas seguintes áreas: Teoria do Direito, História do Direito, Direito Constitucional, políticas públicas, trabalho e saúde, com ênfase nas desigualdades raciais e de gênero. Discute as teorias pós-

estruturalistas e o institucionalismo histórico nas mediações com as teorias frankfurtianas e com a decolonialidade.

VÍTOR LINS OLIVEIRA

Mestre em Ciências das Religiões e Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Paraíba. Professor de História do Ensino Fundamental e Médio no Colégio Marista Pio X. Tem experiência nas áreas de História, Ciências das Religiões e Antropologia do Imaginário com ênfase no Ensino de História e de Ciências das Religiões

WANDERSON EMANOEL DOS SANTOS

Graduado em História pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP).

WÁTILA MISLA FERNANDES BONFIM

Graduado em História, Especialista em História Social, Mestre em Geografia – UFT. Prof.^ª da Seduc-TO. Assessor do currículo de História da Semed - Dianópolis.

