



# Campos de Saberes da História da Educação no Brasil 2

Denise Pereira  
(Organizadora)

**Denise Pereira**

(Organizadora)

# Campos de Saberes da História da Educação no Brasil 2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Karine de Lima  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
C198	Campos de saberes da história da educação no Brasil 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Campos dos Saberes da História da Educação no Brasil; v. 2)  Formato: PDF Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-455-9 DOI 10.22533/at.ed.559190507  1. Educação – Brasil – História. I. Pereira, Denise. II. Série.  CDD 370
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O estudo da História da Educação sempre será muito importante para ajudar a compreender o modelo educacional que possuímos hoje, entender os possíveis erros que ocorreram de forma que possamos preveni-los e evitá-los.

Para se compreender o presente e planejar o futuro é necessário entender o passado, que neste caso é a História da Educação.

Tudo é história e tudo tem história. No processo educacional isso é ainda mais presente.

Os pesquisadores tem se interessado em compreender as ações de educação contidas na sociedade com suas diversas formas e esferas de intervenção.

Outros estudos vão de encontro com o sentido de captar as especificidades da formação e do desenvolvimento institucional observando como este modelo se articula se ao processo da construção da identidade brasileira.

Deste modo, a Editora Atena, realiza uma edição, dirigida especialmente a quem deseja compreender os diversos Campos dos Saberes da História da Educação no Brasil, acolhe neste e-book a proposta de responder no meio de tantas questões que surgem do debate de compreender a educação no Brasil.

Aqui, os diversos autores investigam as questões diversas destes campos dos saberes, tais como: a arte, a cultura, a história, novas metodologias, identidade brasileira, políticas educacionais, entre outras.

Espero que essas leituras possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas pesquisas.

Boa leitura!

Denise Pereira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
O BORDADO NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Isabella Brandão Lara Ana Maria de Oliveira Galvão	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5591905071</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO	
Bruna Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5591905072</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
A ANPUH-SP E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PAULISTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS	
Ana Paula Giavara	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5591905073</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>39</b>
DIFERENTES CENÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL	
Dehon da Silva Cavalcante	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5591905074</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>52</b>
ENSINO DE HISTÓRIA EM MUSEUS: A EXPERIÊNCIA DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Priscila Lopes d’Avila Borges	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5591905075</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>61</b>
O PROCESSO INQUISITORIAL 8064 À LUZ DA MICRO-HISTÓRIA	
Guilherme Marchiori de Assis	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5591905076</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>71</b>
OS PRONTUÁRIOS MÉDICOS COMO FONTE PARA A HISTÓRIA: O CASO DO <i>LEPROSÁRIO</i> CEARENSE ANTÔNIO DIOGO (1928-1939)	
Francisca Gabriela Bandeira Pinheiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5591905077</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>82</b>
PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: O ESTUDO DO MEIO COMO PRÁTICA PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	
Marcos Rafael da Silva Tathianni Cristini da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5591905078</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>92</b>
DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA A (RE)INTERPRETAÇÃO DA CULTURA MATERIAL DOS MUSEUS	
Wagner Lucas Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5591905079</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>101</b>
O MITO LUSITANO DO LICANTROPO E SUA HERANÇA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	
Maximiliano Ruste Paulino Corrêa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050710</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>111</b>
A FALA COMO APRENDIZADO NAS PRÁTICAS DA LIGA CAMPONESA DO ENGENHO GALILÉIA	
Reginaldo José da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050711</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>124</b>
A INFLUÊNCIA DOS TUTORES NA EDUCAÇÃO DE ÓRFÃOS EM MARIANA (1790-1822)	
Leandro Silva de Paula	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050712</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>131</b>
A LEITURA DAS ATAS DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ (1964 – 1985)	
Flávio William Brito Matos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050713</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>142</b>
O CONSELHO DE INTENDÊNCIA DO SERRO/MG E A INSTRUÇÃO PÚBLICA DA REPÚBLICA, DE 1890 A 1892	
Danilo Arnaldo Briskievicz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050714</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>155</b>
A POLÍTICA DE INCENTIVO ÀS MANUFATURAS TÊXTEIS EM PORTUGAL SÉCULO XVII: DOS DISCURSOS DE DUARTE RIBEIRO DE MACEDO À GESTÃO DO 3º CONDE DA ERICEIRA	
Alex Faverzani da Luz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050715</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>172</b>
AS RECORDAÇÕES IMPERTINENTES DE ISAÍAS CAMINHA: RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA, AUTOBIOGRAFIA E LITERATURA NA PRODUÇÃO DO ESCRITOR LIMA BARRETO	
Carlos Alberto Machado Noronha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050716</b>	

<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>181</b>
A PROCESSUALIDADE DE UMA POLÍTICA COOPERATIVA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	
Euluze Rodrigues da Costa Junior	
Reginaldo Célio Sobrinho	
Edson Pantaleão	
Giselle Lemos Shmidel Kaustsky	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050717</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>190</b>
CONHECIMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: BASE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
Giselle Lemos Schmidel Kautsky	
Reginaldo Celio Sobrinho	
Edson Pantaleão Alves	
Euluze Rodrigues da Costa Junior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050718</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>199</b>
DIREITOS SOCIAIS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FIGURACIONAL DE NORBERT ELIAS	
Monica Isabel Carleti Cunha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050719</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>210</b>
CENTROS DE PESQUISA SOBRE A VIOLÊNCIA NO BRASIL	
Bárbara Birk de Mello	
Luiz Antonio Gloger Maroneze	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050720</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>221</b>
DESAPRENDENDO O JÁ SABIDO: O “ESTADO NOVO” NO EMBALO DO SAMBA	
Adalberto Paranhos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050721</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>238</b>
CINEMA, CULTURA POPULAR E MEMÓRIA NA VISÃO DO CINEASTA HUMBERTO MAURO	
Sérgio César Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050722</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>248</b>
DAS PÁGINAS DOS JORNAIS PARA AS TELAS: A REPRESENTAÇÃO DO ESQUADRÃO DA MORTE NO CINEMA BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1970	
Renata dos Santos Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050723</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>259</b>
O LUGAR DO MÚSICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E REGIONAL	
Douglas José Gonçalves Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050724</b>	



<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>269</b>
ROTAS DE TEATRO, BRASIL E PORTUGAL: ENCENAÇÕES, ENGAJAMENTO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NOS ANOS 1960 E 1970	
Kátia Rodrigues Paranhos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050725</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>281</b>
FICCIONALIZANDO REALIDADES: RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA EM “THE HANDMAID’S TALE”, DE MARGARET ATWOOD	
Isabela G. Parucker	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050726</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>290</b>
ÍNDIOS PANKARÁ: ENTRE A SERRA E O RIO. HISTÓRIA, MEMÓRIA E ALTERIDADE	
Alberto Reani	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050727</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>301</b>
NO SÉCULO XVIII, OS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DA CAPITANIA DE MATO GROSSO	
Gilian Evaristo França Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050728</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>316</b>
A METODOLOGIA KELLYANA APLICADA À TEMÁTICA INDÍGENA	
Rosemary Pinheiro Da Paz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050729</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>329</b>
UMA VISÃO DOS INDÍGENAS DO SUL DE MINAS NOS RELATOS DE ALGUNS MEMORIALISTAS	
Gustavo Uchôas Guimarães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050730</b>	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>340</b>
INTERCÂMBIO DE IDEIAS: CORRESPONDÊNCIAS ENTRE ARTHUR RAMOS E MELVILLE HERSKOVITS (ACERCA DA CULTURA AFRO-AMERICANA, 1935-1949)	
Heloísa Maria Teixeira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050731</b>	
<b>CAPÍTULO 32</b> .....	<b>352</b>
ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO: O VALOR DA CAPOEIRA	
Jefferson Pereira da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.55919050732</b>	

**CAPÍTULO 33 ..... 363**

ESMERALDINAS, CREMILDAS E LOURDES:TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NO MOVIMENTO QUILOMBOLA NO RIO ANDIRÁ, FRONTEIRA AMAZONAS/PARÁ (2005-2016)

João Marinho da Rocha

Marilene Correa da Silva Freitas

**DOI 10.22533/at.ed.55919050733**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 372**

## O BORDADO NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

**Isabella Brandão Lara**

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade  
de Educação  
Belo Horizonte – MG

**Ana Maria de Oliveira Galvão**

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade  
de Educação  
Belo Horizonte – MG

**RESUMO:** A presença do bordado na formação de mulheres é percebida desde o período colonial até o século XX, tanto as instituições de ensino como outras instâncias de formação. Em muitos espaços e tempos, o bordado foi atribuído como parte integrante da natureza feminina, sendo considerado por alguns autores quase como uma segunda característica sexual de suas praticantes. Por esse motivo, o presente artigo visa apresentar uma breve trajetória da prática do bordado na formação de mulheres brasileiras, em ambientes escolares e não escolares, do século XVIII ao XX, tendo como referência a bibliografia nacional localizada. A análise das publicações demonstrou que o bordado foi utilizado na educação de mulheres para diferentes finalidades como: inculcar noções de feminidade nas jovens, induzir comportamentos, ocupar mentes ociosas, reproduzir símbolos e crenças religiosas, dar distinção social, ser um meio de economia

doméstica e para a profissionalização e geração de renda para as mulheres mais pobres. Além disso, a presença dos trabalhos em agulha nos processos educativos dá indícios para futuras reflexões acerca dos ideais de feminilidade e dos papéis de gênero em diferentes tempos, espaços e grupos sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bordado, História da Educação Feminina, Trabalhos Manuais

### EMBROIDERY AND THE RESEARCH IN HISTORY OF EDUCATION IN BRAZIL: A LITERATURE REVIEW

**ABSTRACT:** The presence of embroidery in women's educations is noticed since colonial period until twentieth century, either in public and private schools or other institutions. In many places and times, embroidery was considered part of women's nature and some authors affirm that was almost a secondary female sexual characteristic. Thence, this paper aims to present a brief history about the relation of embroidery and women's education in Brazil, from 18<sup>th</sup> to 20<sup>th</sup> century, based on the local researches. The analysis of these publications has shown that needlework has been used for many goals: to make girls more feminine, to induce behaviors, to fill up empty minds, to reproduce symbols and religious beliefs, for social distinction, to decrease expenses, and to professionalize and generate incomes. Besides that, the presence

of needlework in educative processes induces further reflections about femininity and gender roles in different times, places and social groups.

**KEYWORDS:** Embroidery, Needlework, History of Education

## 1 | INTRODUÇÃO

A mão da mulher tem olheiros nas pontas dos dedos: risca o pano, enfia a agulha, costura, alinhava, pesponta, chuleia, cerze, caseia. Prende o tecido nos aros do bastidor: e tece e urde e borda (BOSI, 1977, p.55)

Riscar, chulear, cerzir, bordar... Na educação de algumas mulheres, esses foram verbos tão presentes como ler, escrever e contar. A relação do bordado com a educação feminina não é recente, ela ultrapassa os séculos, os territórios e, no Brasil, é percebida desde o período colonial até meados do século XX, adentrando tanto as instituições de ensino – públicas e privadas – como os lares, as igrejas, os clubes, os cursos profissionalizantes e outras instâncias educativas. O bordado – cujas técnicas, modos de fazer, suportes e finalidades se diferenciam no tempo, no espaço e de acordo com os grupos que o produz – pode ser entendido, segundo Paulo Silva (2006), como um trabalho de ornamentação realizado com agulhas e fibras (linhas) para criar desenhos decorativos sobre uma superfície (geralmente, tecidos). Embora também praticada por homens, como será descrito, essa atividade chegou a ser atribuída como parte integrante da natureza feminina, podendo ser considerada por alguns autores “quase como uma segunda característica sexual” de suas praticantes (PARKER, 2010, p. 60).

Mesmo diante dessa estreita aproximação, ainda são poucos os estudos que têm como objetivo compreender a relação do bordado com a educação das mulheres. Contudo, existem textos do campo da História da Educação que citam e/ou descrevem os processos de ensino desse trabalho manual em meio a outros objetivos acadêmicos, de modo que nos fornecem indícios de como o bordado foi realizado ao longo do tempo. Ou seja, mesmo não sendo um objeto de interesse frequente nas pesquisas educacionais, a menção à prática do bordado o coloca presente em diversos cenários, não necessariamente como ator principal, mas nos planos secundários e nas histórias de bastidor.

Partindo da premissa da historiadora inglesa Rozsika Parker (2010, p. ix) que afirma que “conhecer a história dos bordados é conhecer a história das mulheres”, esse artigo busca apresentar os trabalhos localizados no campo da História da Educação Brasileira que descrevem o processo de ensino desse trabalho manual do período colonial ao século XX.

## 2 | BORDADO E EDUCAÇÃO FEMININA: SÉCULOS DE RELAÇÃO

Embora a prática do bordado nos leve a pensar exclusivamente no contexto feminino, sabe-se que nem sempre foi assim. Roszika Parker (2010, p.60), ao discutir sobre a história do bordado na Inglaterra, relatou que no século XVIII a maior parte das pessoas que bordavam para os reis era do sexo masculino. Neste mesmo século no Brasil, mais especificamente nas Minas Gerais dos Inconfidentes, Thomaz Antônio Gonzaga escreveu em suas liras de amor que sonhou estar bordando o vestido de casamento de sua amada, Marília de Dirceu (GONZAGA, [1792] 2014), o que, segundo Maraliz Christo (2013), também consta como argumento de defesa do poeta nos Autos de Devassa da Inconfidência Mineira, que se declarou alheio à conjuração por estar entretido no trabalho de bordado. Também em solo mineiro, na cidade de São João del Rei, encontram-se bordados produzidos pelo líder da Revolta da Chibata, João Cândido, que enquanto preso passava o tempo bordando toalhas e paisagens que intitulava como “Minas Gerais”, “O adeus do marujo” e “Amor” (CARVALHO, 1995). Nas artes visuais brasileiras também temos os nomes de Arthur Bispo do Rosário, que na década de 1960 produziu em torno de 1000 peças artísticas de referência do uso cotidiano, como roupas e bordados (ENCICLOPÉDIA ITAU CULTURAL, 2018), o de Leonilson e sua intimidade bordada na década de 1980 (LEONILSON, 2015) ou ainda as contestações de gênero na arte contemporânea dos “almofadinhas” Fábio Carvalho, Rick Rodrigues e Rodrigo Mogiz (CARVALHO, RODRIGUES E MOGIZ, 2017).

O nome “almofadinhas”, dado à exposição dos artistas citados acima, nos remete ao ano de 1919, em Petrópolis, no Rio de Janeiro, onde teria ocorrido um episódio que deixou explícita a relação entre o bordado e as definições de gênero. Nesse ano um concurso reuniu “rapazes elegantes e afeminados” que buscaram definir quem era o melhor na arte de bordar e pintar almofadas, causando estranheza na população e manifestações públicas na imprensa. O ato de bordar, associado ao universo feminino, não era previsto para homens, muito menos em situações públicas, o que gerou reações populares, inclusive de Lima Barreto, que em uma de suas crônicas afirmou: “Foi à custa do esforço e abnegação dos pais que esses petroniozinhos de agora obtiveram o ócio para bordar vagabundamente almofadinhas em Petrópolis, ao lado de meninas deliquescentes” (CARVALHO, RODRIGUES E MOGIZ, 2017, S/N).

Dentro da relação entre gênero e bordado, mas ultrapassando o binarismo sexual, encontramos também o exemplo das Muxes mexicanas, conhecidas como o terceiro gênero. As Muxes são um grupo de indígenas nascidos na região do Istmo de Tehuantepec, que não se reconhecem dentro da lógica heterossexual nem homossexual (BOTTON, 2017). Sua identidade de gênero é “Muxe”. Segundo Botton (2017, p. 23), as Muxes “precisam seguir alguns dos costumes tradicionais dessas comunidades, como participar das celebrações comunitárias e das festividades que se levam a cabo na região” e, dentre estes costumes está o de bordar, que é percebido em suas vestimentas típicas e é considerado uma de suas principais fontes de renda

(BARBOSA, 2016).

Mesmo que estes exemplos sejam bem pontuais e afastados uns dos outros espacial e temporalmente, eles demonstram que o bordado vem atravessando a história de diversos modos e em diversos grupos sociais há muitos séculos. Nessa longa trajetória, em que momento podemos dizer que ele foi atribuído como parte da natureza feminina (PARKER, 2010, p. 60)?

Na História da Educação brasileira, a prática do bordado acompanha as mulheres desde o período colonial. A predominância de ações educativas voltadas ao público masculino, neste momento, não significou a inexistência de iniciativas destinadas à formação das mulheres, muito menos as que utilizavam os trabalhos manuais. As pesquisas apontam, geralmente, três espaços principais da educação feminina entre os séculos XVI e início do XIX no Brasil: os recolhimentos, os conventos e os espaços domésticos – da própria aluna ou das mestras de ofícios (OLIVEIRA, 2008).

Sobre as instituições religiosas temos o trabalho de Maria Beatriz Nizza da Silva (1977) que, ao analisar o estatuto do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, em Pernambuco, redigido em 1798, observou algumas peculiaridades nas atividades educativas que ocorriam em relação aos trabalhos manuais. A primeira delas refere-se à interdisciplinaridade das aulas de bordado, onde muitas vezes, juntos aos pontos, eram dadas lições de outras disciplinas, como História e Música. Segundo a autora, as mestras poderiam entoar cantos inocentes e contar-lhes “alguns passos da História” (SILVA, 1977, p. 159) para acompanhar a atividade das linhas com a agulha. Paralelamente, nas aulas de bordado também seriam ensinadas noções de proporção e regras sobre Desenho, uma vez que um dos critérios que avaliava o “bom gosto” dos trabalhos poderia ser oriundo desse tipo de conhecimento. Outro ponto refere-se à organização do espaço físico das aulas, em que as alunas eram separadas de acordo com o tipo de trabalho que cada uma realizava. Segundo Maria Beatriz N. da Silva,

No Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, a aula de coser e bordar assemelhava-se a uma pequena manufatura caracterizada pela divisão do trabalho. A mestra tinha o cuidado de colocar num lugar as que faziam “costuras finas, ou grossas”; noutro as que bordavam “de linho, ou seda, de ouro, ou prata”; noutro as que faziam renda; e finalmente noutro as que faziam “meias e redes de linho, algodão, ou de retrós” (SILVA, 1977, p.158).

A autora explica que o foco nos trabalhos manuais era parte das intenções educativas do Recolhimento, já que, segundo o seu estatuto, “a ciência das mulheres, assim como a dos homens, deve ser proporcionada aos seus empregos: diferença das ocupações é a que faz a dos seus estudos” (SILVA, 1977, p. 156). Como muitas das enclausuradas poderiam se casar futuramente, ler, escrever, contar, coser e bordar era o tipo de instrução que as religiosas acreditavam que suas alunas deveriam receber para cuidar do marido, filhos e da casa. As demais, que seguiriam o caminho da religião, também aprenderiam música e latim.

Ainda nas instituições religiosas, alguns trabalhos, como de Ana Cristina Lage

(2014) sobre o Recolhimento do Vale das Lágrimas, em Minas Gerais, ou o de Maria José Rodrigues (2010), sobre o Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios, no Maranhão, indicam um possível destino para os trabalhos manuais produzidos pelas mulheres reclusas. Segundo as autoras, junto das esmolas dos fiéis, a venda dos trabalhos em agulha seria importante fonte de rendimentos para a manutenção das instituições. Com isso, as autoras indicam outra função para a prática do bordado nos recolhimentos coloniais: o auxílio na preservação e continuidade das ações educativas católicas.

Caminhando para outras instâncias de formação, podemos citar a dissertação de mestrado de Cláudia Oliveira (2008), que se dedicou ao estudo dos trabalhos manuais de mulheres mineiras órfãs da segunda metade do século XVIII. A autora utilizou-se de inventários, testamentos e prestações de contas ao Estado como principais fontes de investigação para identificar pistas da circulação e da formação de meninas. A partir dessas fontes foi possível conhecer alguns tipos de modelos educativos oferecidos, algumas redes de sociabilidades, alguns saberes valorizados para a educação das mulheres no período, mas pouco se sabe sobre os métodos e técnicas, ou seja, sobre *como* o ensino de bordado era realizado.

Cláudia Oliveira (2008) mostra que para ensinar costura e bordado em Minas Gerais na segunda metade do século XVIII não era preciso necessariamente de uma instituição escolar. O ofício poderia ser aprendido em ambientes domésticos, nas próprias relações familiares, com avós, mães, tias ou outras mulheres de diferentes graus de parentesco, ou por mediação das mestras de costura. Nesse caso, as meninas teriam que se deslocar para a residência ou oficina das mestras, o que as colocava em circulação por algumas localidades.

Qualquer mulher estava susceptível a aprender a bordar, pois essa era uma das práticas que compunham o leque das atividades lícitas das mulheres no período colonial, isto é, enquanto bordavam elas afastavam-se da marginalidade, que incluía tanto a prostituição, como a feitiçaria e o curandeirismo (OLIVEIRA, 2008, p. 133). No caso das meninas órfãs, todavia, estava previsto em lei que seus tutores eram obrigados a encaminhá-las para o aprendizado de algum ofício, a fim de lhes garantirem meios de subsistência. Muitas vezes, os responsáveis optavam pelas mestras de ofícios para que pudessem comprovar aos Juizes de Órfãos a educação dada às órfãs. Cláudia Oliveira (2008) cita o exemplo de Manoel Afonso Gonçalves, tutor de três meninas de 11, 13 e 14 anos, que no ano de 1779 fez a seguinte prestação de contas ao Juiz:

(...) Órfã Maria: Despesa com mestras para ensinarem a coser, tecer, rendas, crivos, bordar e fazer meias (20 mil réis). Despesas com tesouras, dedais, agulhas, alfinetes, bilros e almofadas (7 mil réis).

(...) Órfã Eufrásia (casada): Despesas com mestras para aprender a coser, tecer, bordar, crivar, rendar e fazer meias (20 mil réis). Despesas com tesoura, dedais, agulhas, alfinetes, bilros, almofadas (7 mil réis).

(...) Órfã Josefa: Despesa com mestras para ensinarem a coser, tecer, rendar, crivar, bordar e fazer meias (20 mil réis). Despesa com dedais, agulhas, tesoura,

Sobre a educação feminina no século XIX, Guacira Lopes Louro (2015) mostra que o conceito de educação deste período continuava fortemente relacionado à formação moral, para a constituição do caráter, enquanto a instrução era voltada para a informação e para o conhecimento, geralmente destinada aos meninos. Segundo a autora, muitos grupos sociais afirmavam que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas” já que seu destino como mãe exigia mais de bons princípios do que os demais conhecimentos (LOURO, 2015, p. 446). Por este motivo, o currículo das meninas no século XIX (e grande parte do século XX) contava com disciplinas como economia doméstica e trabalhos manuais (ou trabalhos em agulha, como também era conhecido). Bordar era considerado uma habilidade desejável para as professoras do século XIX e era possível encontrar retalhos de linhos brancos anexos às provas dos concursos para docentes, onde se percebia a perfeição dos pontos de bordado das candidatas (TEIXEIRA, 2013).

A relação entre a educação feminina e os trabalhos manuais ocorria de maneira tão intrínseca, que Ivan Manoel (1996) relata um caso ocorrido na cidade de São Vicente, São Paulo, no ano de 1857, em que os pais das alunas da professora pública Mafalda Virgínia das Dores solicitaram por meio de um ofício que a mestre “... ensinasse só costura para as filhas, porque ler e escrever de nada lhes serviria e que, portanto, [seria] um despropósito gastar tempo para aprender isso” (MANOEL, 1996, p. 33-34).

Arend (2016) observa que no século XIX, logo nos primeiros anos de vida das meninas, as famílias deviam se preocupar com o seu futuro casamento. Isso incluía desde o dote até a produção de um enxoval:

[as meninas] eram apresentadas aos segredos do bordado, da confecção de rendas e da costura pelas mãos de mães, tias ou amas de leite. Assim, com bastante antecedência, o enxoval – lençóis de linho, toalhas de mesa, roupa branca – começava a ser produzido (AREND, 2016, p.67).

O bordado também foi associado às representações e valores republicanos da passagem do século XIX para o XX, sobretudo no que diz respeito aos padrões de civilidade e feminilidade. Uma dessas representações pode ser vista na pintura de Pedro Bruno (Figura 1), intitulada “A Pátria” (1918) que retrata as mulheres bordando a primeira bandeira da República (TADDEI, 2010).

Quatro mulheres, simetricamente dispostas, concentram-se com igual empenho nas tarefas de bordar a bandeira e/ou cuidar das crianças. À esquerda, a porta escancarada deixa entrar a luz do dia e entrever uma paisagem montanhosa. Finalmente a bandeira, pousada no centro desse ateliê improvisado, circundada por caixas de costura, meadas de linha e estrelas que se espalham em desalinho, tem uma das extremidades de seu mastro no chão e outra apoiada em uma cadeira de estilo francês. O título do quadro, A Pátria, nos fornece pistas para interpretá-lo (TADDEI, 2010, p. 200).



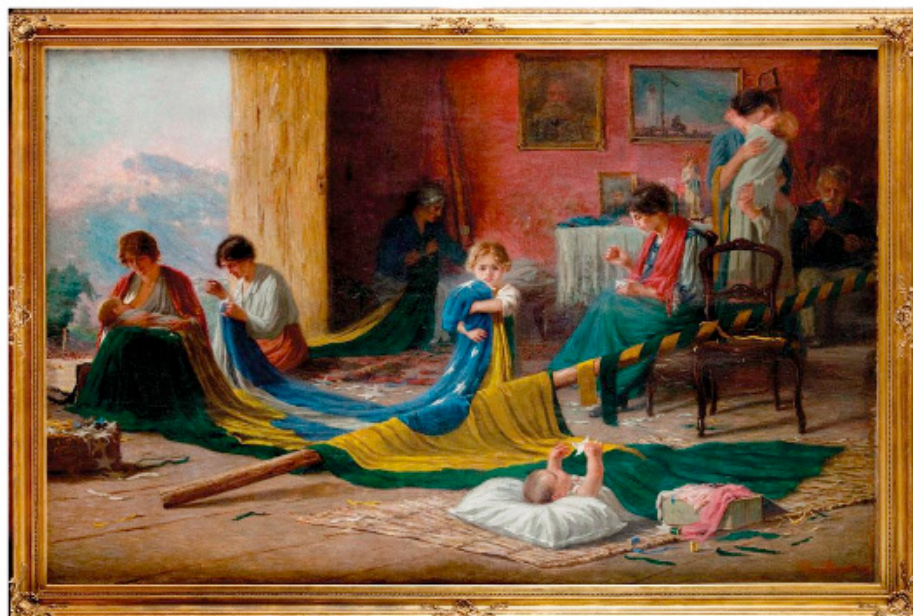


Figura 1: Pintura "À Pátria" de Pedro Bruno.

Fonte: Museu da República. Disponível em: <http://museudarepublica.museus.gov.br/galeria-virtual/>. Acesso dia: 16 de novembro de 2018.

Entre os ideais republicanos das elites urbanas brasileiras estava a formação de uma população mais civilizada, mais educada e em diálogo com os círculos culturais europeus. Neste sentido, os trabalhos manuais, que na maior parte das vezes dava ares de refinamento a quem os produzia e ao local onde era exposto, ocupou lugar também nas escolas normais, nas escolas confessionais e nas demais instituições de ensino públicas e privadas. Era comum ao final de cada ano exibir os trabalhos das alunas em exposições abertas ao público, com repercussão na imprensa, o que pode ser percebido em diversas localidades país, como em Curitiba-PR (FREITAS, 2011), em Ribeirão Preto-SP (GAETA, 2002), em Pelotas – RS (OLIVEIRA E AMARAL, 2015), na Bahia (CERAVOLO, 2016) e em Belo Horizonte (LARA, 2019) e como mostra a Figura 2.



Figura 2: Exposição da disciplina de trabalhos manuais do Grupo Escolar Afonso Penna.

Legenda da foto: “Sala onde estão expostos os trabalhos artesanais (bordados, pinturas) dispostos no chão e fixados nas paredes. Fotografia publicada em “A Vida de Minas”, nº 10, de 25 de dezembro de 1915”. Fonte: Arquivo Público Mineiro.

Um dos trabalhos mais recentes encontrados sobre a associação do bordado com a educação feminina na passagem do século XIX para o XX foi defendido no ano de 2017, no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo, por Mariana Carvalho. A autora teve como objetivo analisar a transmissão e a produção de bordados no ensino confessional no período correspondente à segunda metade do século XIX e o início do século XX para compreender o lugar social desta prática no disciplinamento do corpo e da mente das mulheres, bem como discutir as formas que a educação atuou nas construções de gênero (CARVALHO, 2017). Como resultado, foi percebido que nas instituições de ensino analisadas o bordado serviu como objeto de opressão e controle, embora também tenha se tornado um meio de expressão. Fazia parte da intenção das escolas criar padrões de feminilidade que, no caso da doutrina cristã, associava as mulheres à devoção, ao cuidado e à educação dos filhos. Assim, o ensino do bordado foi um instrumento e um meio de “inculcar a doutrina religiosa e induzir comportamentos” (CARVALHO, 2017, p. 205), uma vez que, junto deles, vinham lições morais, lições sobre condutas corporais e representações do feminino.

No caso dos grupos escolares, Gilma Rios (2017) analisou os programas de ensino dos cursos primários da cidade de Araguari, em Minas Gerais, entre os anos de 1916 e 1919 e observou que a disciplina de trabalhos manuais era separada a partir da divisão de gênero, em que os meninos aprendiam o manuseio de utensílios e ferramentas, modelagens, cerâmica, trabalhos em madeira e ferro, dentre outros, enquanto para as meninas, entre um leque de atividades diversas, era presente o trabalho em agulha do primeiro ao último ano:

O programa de trabalhos manuais para as meninas estipula para o primeiro ano, aprendizagem em dobramento: corte e recorte de papel, dobramento de peças de roupas, confecção de pacotes, de envelopes, de flores de papel, enfeites para mesa, nós e laçadas, uso e manejo da agulha, alinhavos e emenda de dois ou mais panos. Para o segundo ano, deveriam dar cumprimento as seguintes tarefas: modo de franzir, pesponto, confecção de flores e figuras de papel, buquês, pregar botões e colchetes, marcar lenços e outras peças do vestuário e modelagem em cera ou barro. No terceiro ano, seriam instruídas a fazer bainhas, remendos, pontos de marca, casear e crochê, corte e preparo de roupas brancas, bordados em lenço e roupas de cama, uso da máquina de costura, uso de ferro de engomar e preparo da goma. E no último ano, seriam preparadas para modelagem, exercícios e aplicação com lã, aprenderiam a fazer toucas, sapatinhos de lã, camisas, camisolas, saia, toalhas, fronhas, lenções, entre meios, corte de papelão confecção de caixas, porta jornais, estojos etc. (RIOS, 2017).

A diferenciação sexual do ensino de trabalhos manuais acompanhou meninos e meninas até a segunda metade do século XX, não só nas escolas de ensino básico como em cursos profissionalizantes, nos centros sociais, na imprensa periódica e

revistas especializadas. Isabella Lara (2019) mostra que na cidade de Belo Horizonte entre as décadas de 1940 e 1960 grupos escolares, Institutos de Educação, escolas confessionais espalhadas por toda cidade ofertavam aulas de bordados exclusivamente para meninas no nível primário e ginásial. Não foram encontradas ocorrências do ensino de bordado em cursos Normal ou Científico, embora os trabalhos em agulha integrassem alguns cursos técnicos, como o industrial. Cursos específicos como os promovidos pela marca de máquinas de costuras Singer ou pelo Centro Social do SESC-MG faziam o público feminino circular por toda a cidade, seja para assistirem as aulas, para comprar aviamentos, visitar exposições de bordado ou adquirir revistas. Também estavam disponíveis cursos de bordado por correspondência, como os do Instituto Universal Brasileiro, que enviava as lições pelos correios para a casa das alunas, além das frequentes dicas de pontos e trabalhos bordados que eram encontradas nas páginas femininas dos jornais diários ou das revistas femininas.

Ainda segundo a autora supracitada, bordado e formação de mulheres andaram lado a lado até final da década de 1960, quando as sociedades ocidentais passaram por significativas mudanças estruturais, principalmente devido à industrialização, à urbanização e aos movimentos feministas. Mesmo que nesse período a prática do bordado possibilitasse meios de profissionalização feminina e geração de renda, ela ficou associada à imagem de submissão feminina e da atuação das mulheres no ambiente doméstico, que produziam peças de vestuário para a família, de decoração para o lar e ocupavam parte do seu tempo com os demorados trabalhos de linhas e agulhas. Assim, em um período de intensas reflexões e problematizações sobre as identidades e papéis sociais tradicionais, o bordado foi sendo deixando de lado, desaparecendo dos currículos escolares, sendo substituídos pelo fazer industrial e agregando valores simbólicos relacionados ao modelo de vida do passado, manual, longe da modernidade e praticidade que acompanhava a vida da nova mulher.

Para as décadas que se seguem ao longo do século XX, não foram encontradas publicações no campo da História da Educação que se referem à prática do bordado. Porém, com a passagem dos anos 2000 foi retomado o interesse por esse tema e identificamos trabalhos que associam o bordado e educação, porém, com uma conotação diferente dos já mencionados anteriormente. Cláudia Chagas (2007) estudou a relação do bordado com as práticas cotidianas de sala de aula, no Rio de Janeiro, especialmente voltadas à alfabetização e ao letramento no início do século XXI; Maria Luciana Silva (2010) investigou os processos educativos que ocorrem a partir das experiências de um grupo de bordadeiras de Ipatinga, Minas Gerais, entre os anos de 2007 e 2009; objetivo semelhante foi o de Edla Eggert (2011), que pesquisou sobre a formação que ocorre a partir do fazer manual de mulheres do Rio Grande do Sul; o bordado ainda apareceu como linguagem na arte-educação (Sousa, 2012) e sua presença foi percebida também na literatura infantil (Maia, 2009).

É importante ressaltar que essa revisão bibliográfica não tem a intenção de esgotar o debate sobre a relação do bordado com a educação feminina, sendo que a mesma pode ser constantemente atualizada. No entanto, consideramos importante fazer uma primeira sistematização das publicações sobre esse tema, de modo a contribuir para o interesse para futuros pesquisadores.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa revisão bibliográfica, o presente trabalho buscou contribuir com o que já se sabe sobre a relação do bordado com a educação das mulheres, visando, especialmente, apresentar as especificidades sobre o contexto brasileiro do século XVIII ao século XX e colaborar com os debates sobre os processos formativos que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar.

A análise das publicações demonstrou que o bordado foi utilizado na educação de mulheres para diferentes finalidades como: inculcar noções de feminidade nas jovens, induzir comportamentos, ocupar mentes ociosas, reproduzir símbolos e crenças religiosas, dar distinção social, ser um meio de economia doméstica e para a profissionalização e geração de renda para as mulheres mais pobres. Além disso, a presença dos trabalhos em agulha nos processos educativos dá indícios para futuras reflexões acerca dos ideais de feminilidade e dos papéis de gênero em diferentes tempos, espaços e grupos sociais.

### REFERÊNCIAS

- AREND, Sílvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla; PEDRO, Joana (Orgs). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 65-83.
- BARBOSA, Luanna. Muxes: entre localidade e globalidade. – Transgeneridade em Juchitán, Istmo de Tehuantepec. **Mandrágora**, v. 22, n. 2, p. 5-30, 2016.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977. 219 p.
- BOTTON, Viviane. Mexes: gênero e subjetivação, entre as tradições e as novidades. **Ecopolítica**, São Paulo, n. 17, p. 19-32, jan-abr 2017.
- CARVALHO, Fábio; RODRIGUES, Rick; MOGIZ, Rodrigo. **Almofadinhas**. Belo Horizonte: 2017. Catálogo da exposição, 17 de fevereiro – 26 de março de 2017, SESC Palladium, Galeria de Arte GTO.
- CARVALHO, José Murilo. Os bordados de João Cândido. **Revista Manguinhos**, v. 2, p. 68-84, Jul/Out, 1995.
- CARVALHO, Mariana Diniz de. **Educando Donzelas: trabalhos manuais e ensino religioso (1859-1934)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CERAVOLO, Suely. Exposições temporárias para as “senhoras e senhoritas” da sociedade baiana: o discurso performativo do Instituto Feminino da Bahia (1920 a 1968). In: **V Congresso Sergipano de**

**História e V Encontro Estadual de Pesquisa da Anpuh/SE**, 2016, Aracaju/SE. Anais do Congresso. s/n.

CHAGAS, Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das. **Memórias Bordadas nos cotidianos e nos currículos**. 2007. 104 p. Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

CHRISTO, Maraliz. Tiradentes no açougue Brasil: apropriações de Arlindo Daibert. **Saeculum Revista de História**, João Pessoa, v. 28, p. 275-291, jan/jun, 2013.

EGGERT, Edla (Org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

**ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL**. Desenvolvido por Itaú Cultural. Apresenta catálogo de artistas referentes às artes visuais, cinema, dança, literatura, música e teatro. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-rosario>. Acesso em 2 de novembro de 2017.

FREITAS, Danielle Gross. **Entre ofícios e prendas domésticas: a escola profissional feminina de Curitiba (1917-1974)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2011.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. Entre rendas e bordados: memórias de uma disciplina escolar. In: II Congresso Nacional de História da Educação, 2002, Natal-RN. **História e Memória da Educação Brasileira**. Natal-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. v. 1. p. 220-230.

GONZAGA, Tomás Antônio. **Marília de Dirceu**. Barueri: Ciranda Cultural, 2014.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Vale de Lágrimas: mulheres recolhidas no sertão de Minas Gerais na segunda metade do século XVIII. **Revista de História Regional**, n. 19(2), p. 312-326, 2014.

LARA, Isabella Brandão. **O ensino do bordado na trama da cidade: um estudo sobre gênero, identidades e educação feminina em Belo Horizonte entre as décadas de 1940 e 1960**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary; PINSKY, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 443-481.

MAIA, Mara Jane. **Tecendo o estético e o sensível através do bordado na literatura infantil brasileira**. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MANOEL, Ivan. **Igreja e educação feminina 1859-1919: uma face do conservadorismo**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. 102 p.

OLIVEIRA, Cláudia Fernanda de. **A educação feminina na Comarca do Rio das Velhas (1750/1800): a constituição de um padrão ideal de ser mulher e sua inserção na sociedade colonial mineira**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. AMARAL, Giana Lange do. Representações da educação feminina em imagens: trabalhos manuais na Primeira República. **Dimensões**, v. 34, p. 380-403, 2015.

PARKER, Rozsika. **The Subversive Stitch: embroidery and the making of feminine**. 3. ed. Londres: I. B. Tauris & Co Ltd, 2010. 247 p.

RIOS, Gilma Maria. A instrução primária e ensino de trabalhos manuais nas escolas mineiras de 1910 a 1920: uma questão de gênero na educação em Minas Gerais. In: **Congresso de pesquisa e ensino de História da Educação em Minas Gerais**: Repensar a História da Educação, pensar a política na História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2017. pp. 51-60.

RODRIGUES, Maria José. **Educação feminina no Recolhimento do Maranhão**: o redefinir de uma instituição. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Educação feminina e educação masculina no Brasil colonial. **Revista de História**, São Paulo, v. 55, n. 109, p. 149-164. Março de 1977.

SILVA, Maria Luciana Brandão. **Uma pedagogia da experiência do encontro bordada nas trocas**: Associação de mulheres do bairro Betânia – Ipatinga (MG). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SILVA, Paulo Fernando Teles de Lemos e. **Bordados Tradicionais Portugueses**. Dissertação (Mestrado em Design e Marketing). Departamento de Engenharia Têxtil. Universidade do Minho, Portugal, 2006.

SOUSA, Maisa. **O Bordado como linguagem na Arte/Educação**. 2012. 41 f. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Artes Plásticas) – Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

TADDEI, Angela Maria Soares. Notas sobre a obra A Pátria (1919), de Pedro Bruno. **Revista CPC**, n. 10, p. 193-205, Mai/Out, 2010.

TEIXEIRA, Rosiley. **Inscritas em linho branco**: os concursos públicos para candidatas às vagas das escolas mistas e femininas de São Paulo (1893-1897). In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação: círculos e fronteiras da educação no Brasil, 2013, Cuiabá.

## ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

**Bruna Carvalho**

Universidade Estadual Paulista, FCLAr, PPG –  
Educação Escolar  
Araraquara – SP

**RESUMO:** Apesar de seu caráter contemporâneo o Ensino a Distância (EaD) não consiste em um fenômeno recente no cenário educacional. O levantamento histórico sobre o EaD confirma que em 1728 já havia cursos por correspondência, oferecidos particularmente por alguns professores. O advento dos meios de transporte e comunicação como o trem e o correio permitiu que os cursos por correspondência fossem expandidos de forma institucionalizada. Com o avanço tecnológico e científico, a partir da década de 1950, o rádio, a televisão, e telefone passaram a ser utilizados na oferta de cursos, técnicos e profissionalizantes, a distância. Contudo, a expansão do EaD no Ensino Superior ocorreu após os anos de 1990 e se intensificou com o apogeu da Internet objetivando a democratização do acesso à universidade, especialmente, nos cursos de formação de professores. Objetivamos: apresentar a história do EaD no mundo e no Brasil; analisar os fundamentos históricos e legais para implantação do EaD no contexto educacional brasileiro; apontar os interesses

políticos, econômicos e sociais na implantação do EaD na educação escolar brasileira. Baseando-se no materialismo histórico-dialético, procuramos explicações para o fenômeno sob análise, em sua essência, concreticidade e totalidade. Esperamos ter sistematizado elementos teóricos que contribuam para a decodificação da essência e da concreticidade do Ensino a Distância na educação escolar brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino a Distância; Ensino Superior; História da Educação

### DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL: HISTORY AND LEGISLATION

**ABSTRACT:** In spite of its contemporary character, Distance Learning (EAD) does not consist of a recent phenomenon in the educational scenario. The historical survey on the EaD confirms that in 1728 correspondence courses were already offered, particularly offered by some teachers. The advent of means of transport and communication such as the train and the mail allowed the correspondence courses to be expanded institutionally. With the technological and scientific advance, from the 1950s, radio, television, and telephone began to be used to offer courses, technical and vocational, from a distance. However, the expansion of EaD in Higher Education

occurred after the 1990s and intensified with the apogee of the Internet aiming at the democratization of university access, especially in teacher training courses. We aim to present the history of the EAD in the world and in Brazil; to analyze the historical and legal bases for the implementation of EaD in the Brazilian educational context; to point out the political, economic and social interests in the implantation of EaD in Brazilian school education. Based on historical-dialectical materialism, we seek explanations for the phenomenon under analysis, in its essence, concreteness and totality. We hope to have systematized theoretical elements that contribute to the decoding of the essence and concreteness of Distance Learning in Brazilian school education.

**KEYWORDS:** Distance Learning; Higher Education; History of Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O EaD pode ser definido como: processos de ensino e aprendizagem mediados por recursos tecnológicos em que “[...] alunos e professores estão separados por uma certa distância e, às vezes, pelo tempo” (LOBO NETO, 1999, p. 49). A definição do autor evidencia a separação entre professores e alunos pela distância e pelo tempo com mediação dos processos de ensino e aprendizagem por recursos tecnológicos. A distância geográfica e temporal também é abordada na definição de Cropley & Kahl (1983 *apud* BELLONI, 2012), além da aprendizagem autônoma e individualizada baseada nos métodos ativos da educação. Observamos que a definição de Peters (1973 *apud* BELLONI, 2012) destoa um tanto das outras já que é explícita a relação do EaD ao modelo fordista de produção:

É um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (Idem, p. 26-27).

As demais definem o EaD, porém, sem relacioná-lo, explicitamente, aos modelos de produção do sistema capitalista, como o fordismo e o taylorismo. É o caso da definição de Belloni (2012), que coaduna com os pressupostos do toyotismo, neoliberalismo, pós-modernismo e pedagogias do *aprender a aprender*: “Mais coerente com as transformações sociais e econômicas, a aprendizagem aberta e a distância (AAD) caracteriza-se essencialmente pela flexibilidade, pela abertura dos sistemas e pela maior autonomia do estudante” (Idem, p. 30). Na legislação brasileira o EaD é caracterizado como modalidade educacional “[...] com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, s.p.).

As crises do capitalismo demandam que este sistema seja reestruturado,



criando-se modelos de produção mais eficazes, eficientes e coerentes com as novas necessidades do mercado. Diante disso, questionamo-nos se a implantação do EaD não consiste em uma política de reestruturação da educação que visa atender as necessidades do sistema capitalista de produção ao invés de atender as necessidades formativas da classe trabalhadora. Sabendo que as mudanças no setor econômico influenciam e reestruturam a sociedade em todos os âmbitos, certamente, a educação escolar também se transforma em razão destas mudanças, diante disso levantamos a hipótese de que o EaD foi implantado com o objetivo de atender as demandas do capital e não de ofertar educação escolar que seja de fato humanizadora.

Para sustentarmos nossa hipótese e atender os objetivos propostos apresentaremos brevemente o contexto histórico, econômico, político e social da origem do Ensino a Distância no Brasil; exporemos e analisaremos a legislação para a implantação do EaD em nosso país; por fim, apontaremos os interesses políticos, econômicos e sociais na implantação do EaD.

## 2 | FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO A DISTÂNCIA

Belloni (2012), apoiada em Otto Peters, explica que a origem do Ensino a Distância data, aproximadamente, em meados do século XIX, devido ao advento dos meios de transporte e comunicação, como os trens e os correios. A regularidade e a confiabilidade dessas invenções “[...] permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos” (BELLONI, 2012, p. 8), de forma institucionalizada.

Inicialmente, devido ao desenvolvimento tecnológico da época, o EaD se restringiu a cursos técnicos que utilizavam exclusivamente materiais impressos nos processos de ensino e aprendizagem. Com o advento de novas mídias, como o rádio, a televisão, fitas de áudio e vídeo e o telefone, as possibilidades e variedades de cursos ofertados via EaD se ampliaram. Tal fato se intensificou e o EaD conquistou amplo espaço na sociedade com o apogeu das novas tecnologias da informação e comunicação, principalmente com a internet. No Brasil, experiências de EaD foram iniciadas no início do século XX e seguiram a mesma dinâmica da implantação pelo mundo. Primeiramente, os cursos eram por correspondência, posteriormente, o rádio, a TV e outras mídias integraram os processos de ensino e aprendizagem a distância. Em seguida, o apogeu da internet permitiu a ampla expansão desta modalidade de ensino em nosso país.

Em 1904, na seção dos classificados do Jornal do Brasil havia um anúncio de curso de profissionalização por correspondência de datilografia. O EaD pelo rádio teve início no ano de 1923, no Rio de Janeiro, com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Os cursos oferecidos pela rádio foram: “[...] português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, radiotelegrafia e telefonia” (ALVES, 2011, p. 88).

Em 1934, mais uma rádio foi criada na então capital federal do Brasil. Edgard

Roquette-Pinto instalou a rádio Escola Municipal no Rio em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Além da transmissão via rádio das aulas, “[...] os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes” (ALVES, 2011, p. 88). Na cidade de São Paulo, surgiu em 1939 o Instituto Rádio Técnico Monitor que foi pioneiro em oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes por correspondência (MAIA; MATTAR, 2007).

O Instituto Universal Brasileiro (IUB) implantou cursos por correspondência no ano de 1941. Os cursos oferecidos eram: auxiliar de contabilidade, desenho artístico e publicitário, fotografia, inglês, violão, supletivo, entre outros. Em 1947, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Social do Comércio (Sesc) fundaram a Universidade do Ar, objetivando oferecer cursos radiofônicos. A experiência durou apenas até o início da década de 1960. No entanto, o Senac oferece cursos via EaD até hoje.

O Movimento de Educação de Base (MEB), implantado em 1961, consistiu numa aliança do governo federal com a Igreja Católica, que, via rádio, objetivava democratizar o acesso à educação de jovens e adultos.

No final da década de 1960, o Estado do Maranhão, governado por José Sarney, fundou o Centro Educativo do Maranhão (CEMA), que, utilizando a televisão como instrumento educativo, objetivou implantar uma escola comunitária “[...] que se deveria debater com óbices como o fato de serem *alunos proletários, com precárias condições físico-orgânicas, desnutrição, baixo índice cultural, carência de hábitos sociais*, etc.” (BEHLER; RÜTHER, 1999, p. 290, grifos nossos). Tal afirmação mostra que a política de implantação do EaD, nesta época, já tinha um público alvo (classe social) definido: a classe trabalhadora. A descrição feita pelos autores demonstra o precário desenvolvimento humano alçado por estes alunos. Assim, o objetivo era oferecer ao proletariado, via EaD, o que lhe foi negado no ensino presencial: o contato e a apropriação de formas mais elevadas e desenvolvidas de cultura e das objetivações do gênero humano.

Em 1967, o Projeto Saci (Satélite Avançado de Comunicação Interdisciplinar) objetivou implantar um sistema nacional de telecomunicação via satélite. O objetivo era possibilitar acesso à educação a quem estava longe dos grandes centros. As metas estabelecidas no projeto não foram totalmente cumpridas, encerrando-se as atividades em meados da década de 1970 (Idem, 1999).

O Projeto Minerva foi criado em 1970 para atender aos objetivos do Governo Militar brasileiro que, desde 1964, propunha mudança radical no processo educativo, com a utilização do rádio e da televisão. Nesse contexto, a proposta do governo era solucionar os problemas educacionais existentes com a implantação de uma cadeia de rádio e televisão para a educação de massa, por meio de métodos e instrumentos não convencionais de ensino. O projeto foi implantado como uma solução em curto prazo para os problemas do desenvolvimento do País, que tinha como cenário um

período de crescimento econômico que demandava um rápido preparo de mão-de-obra. O Projeto Minerva foi mantido até o início da década de 1980, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação dos alunos (MENEZES; SANTOS, 2002).

O Telecurso abarca um conjunto de programas produzidos pela parceria entre o Canal Futura, a Fundação Roberto Marinho, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). O Ministério da Educação (MEC) associou-se à parceria e criou, em 1998, o projeto Telessalas 2000. O Telecurso 2000 nasceu da experiência dos Telecursos 1º e 2º grau (hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio) criados pela Fundação Roberto Marinho. Em janeiro de 1978, o Telecurso 2º grau, produzido em parceria com a TV Cultura, estreou em todo o País, através de trinta e nove emissoras comerciais e nove TVs Educativas. O programa era voltado para pessoas com mais de vinte e um anos que pretendiam fazer os exames supletivos oficiais para obter certificado de conclusão do 2º grau. Em 1981, a Fundação Roberto Marinho, juntamente ao MEC e a Universidade de Brasília (UnB), lançou o Telecurso 1º grau, que abrangia da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (Idem, 2002).

Foi com a Lei nº 5.692/71 que os cursos supletivos ganharam maior dimensão e puderam ser ministrados presencialmente ou utilizando meios de comunicação (rádio, TV, cartas). “Os legisladores perceberam que era *indispensável massificar esse tipo de educação*, com a utilização desses recursos para maiores de 18 anos (1º grau) e 21 (2º grau)” (BEHLER; RÜTHER, 1999, p. 302, grifos nossos).

O Centro de Estudos Regulares (CER), fundado em 1981, tinha como objetivo permitir que as crianças, cujas famílias se mudavam temporariamente para o exterior, continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.

Em 1995, o programa Salto para o Futuro foi incorporada à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação). O Salto para o Futuro era um programa para formação continuada e aperfeiçoamento de professores (MAIA; MATTAR, 2007).

O fórum *A educação que nos convém* (1968) dentre outros aspectos evidenciou a implantação de cursos superiores de curta duração; e defendeu o uso dos meios de comunicação de massa e as novas tecnologias como recursos pedagógicos (SAVIANI, 2011).

Como podemos observar, até o início dos anos 1990 o EaD na educação brasileira se restringiu ao nível de ensino básico, oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, objetivando a formação de mão-de-obra, sem alta qualificação, para atuação no mercado de trabalho. Tal concepção foi intensificada, principalmente, no período do Regime Militar, em que as políticas públicas para educação (presenciais e a distância) – influenciadas pelos ideais americanos dos acordos MEC-USAID e baseadas na Pedagogia Tecnicista – podem ser traduzidas como uma forma do governo responder às pressões internacionais do capital para formar mão-de-obra buscando o desenvolvimento da nação. Em suma, “as iniciativas apresentadas anteriormente

se desenvolveram basicamente no ensino fundamental e médio e na capacitação de professores” (Idem, 2007, p. 28), contudo, a implantação da modalidade de EaD em nível superior só foi possível após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Apesar disso, o EaD em todos os níveis de ensino somente foi oficializado legalmente com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

### **3 | FUNDAMENTOS LEGAIS DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL**

A reforma da educação brasileira empreendida em meados da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, se estruturou seguindo a mesma racionalidade neoliberal e objetivou atender os interesses de mercado.

O Plano Decenal de Educação Para Todos (1993–2003) foi o primeiro passo para a reforma do ensino. No Plano, o EaD foi definido como uma das estratégias para a Educação de Jovens e Adultos, portanto, tal clientela deveria ser atendida, preferencialmente no local de trabalho, mas também à distância com utilização de aparatos tecnológicos (BRASIL, 1993)

A criação da LDBEN, de 1996, legalizou a reforma da educação brasileira, de acordo com os preceitos neoliberais e pós-modernos. Dessa forma, podemos concluir que a LDBEN/96 “[...] era a expressão do avanço da linha privatizante, e respondia à exigência do Banco Mundial de reformulação da educação nos países com alto índice de analfabetismo” (OLIVEIRA, 2005, p. 100). Dentre as reformas educacionais configuradas em tal conjuntura destacamos a política de implementação de Educação à Distância (Ed.aD) no Brasil, legalizada pelo artigo 80 da LDBEN/96. Ele estabelece que cabe ao Poder Público o incentivo ao desenvolvimento e à disseminação do EaD na educação continuada e em todos os níveis e modalidades de ensino.

Mediante a criação dos aparatos legais e objetivando atender os princípios das políticas públicas educacionais (expansão de vagas no Ensino Superior rapidamente e com baixos custos), a modalidade de EaD em nível superior expandiu-se rapidamente pelo território brasileiro, sendo assegurada no Art. 5º a validade nacional dos diplomas e certificados expedidos por instituições de EaD. O que iguala o EaD ao ensino presencial no que concerne à validade dos diplomas e certificados (BRASIL, 2005).

O Art. 2º do Decreto nº 5.622 estabelece que o EaD pode ser adotado desde a educação básica até o doutorado (Idem, 2005). Frisa-se que, segundo o Art. 30, o Ensino Fundamental e Médio a distância, só poderão ser ofertados, exclusivamente, para complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, como: saúde, necessidade especiais, residência no exterior ou em regiões de difícil acesso ou situação de cárcere (BRASIL, 2005). Defendemos que tais situações devem ser consideradas em todos os níveis de ensino para implantação do EaD e não apenas na Educação Básica (FÉTIZON; MINTO, 2010). Infelizmente, a Base Nacional Comum Curricular propõe que 40% do Ensino Médio seja ofertado via EaD.

Diante da ampla expansão do EaD preconizada pela legislação brasileira ao adotar as orientações dos organismos internacionais, questionamo-nos: “[...] é lícito adotar o EaD como política pública de modo tão indiscriminado? Se a resposta for positiva, qual é a base de conhecimento acumulado sobre o tema, de que o País dispõe, para justificar adoção tão ampla?” (Idem, p. 163).

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior aplica-se também ao Ensino Superior na modalidade a distância (BRASIL, 2005). Portanto, não há uma avaliação específica ou diferenciada para cursos presenciais e a distância. As duas modalidades são avaliadas seguindo os mesmos critérios.

A portaria 4.059, de dezembro de 2004, (mais conhecida como *portaria dos 20%*) regulamenta a introdução de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos superiores reconhecidos, tomando como base o Art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996. Deste modo, as disciplinas podem ser oferecidas, integral ou parcialmente, desde que a oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso. “Nota-se que a legislação vai progressivamente ampliando as possibilidades de transformação do ensino presencial em ensino virtual” (OLIVEIRA, 2005, p. 102). Dessa maneira, uma das estratégias adotadas para a implantação do EaD no Brasil é a transformação progressiva de alguns cursos presenciais em virtuais e a utilização da infraestrutura e recursos materiais e imateriais das instituições de ensino presencial para a oferta do EaD. Assim, o EaD, inicialmente, “instala-se como hospedeiro nos interstícios do ensino presencial; em seguida consome parte dos seus tecidos e, finalmente, se impõe como o parasita vitorioso – a educação presencial transforma-se em semipresencial” (Idem, p. 96).

Será que podemos realizar a mesma analogia na análise da implantação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), já que inicialmente foi implantada como um programa, utilizando a infraestrutura e os recursos da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP) e que a partir de 2012 deixou de ser um programa e passou a ser a quarta universidade pública paulista? De status de hospedeiro a UNIVESP passou a ser parasita?

O primeiro parágrafo do art. 1º e o art. 4º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabelecem os critérios para avaliação dos alunos no EaD. Assim, segundo a legislação em vigor deve haver momentos obrigatórios para avaliações; exames; estágios e defesa de TCC (quanto previstos na legislação) (BRASIL, 2005). Questionamo-nos: se a legislação vem para normatizar o EaD, por quais motivos se exige momentos presenciais nos cursos? Poderíamos afirmar que existem no Brasil cursos totalmente a distância? Ou são cursos *semipresenciais* ou *semi a distância*? Objetiva-se um EaD, *pero no mucho*? Seria um meio para evitar a famosa *cola* dos alunos? Ou há um reconhecimento dos limites do EaD em apenas um pequeno momento do processo de ensino e aprendizagem, que é a avaliação? O aluno burla os processos de ensino e aprendizagem apenas nas provas? E nos demais momentos

dos processos de ensino e aprendizagem, isso não é possível ou não é tão grave quanto nas avaliações? Não podemos negar que avaliar presencialmente, tanto em cursos a distância, como em cursos presenciais, não garante por si só a eficácia do processo avaliativo e a qualidade dos cursos ou instituições em questão.

Lobo Neto (2006) declara ser válido e respeitável o critério para determinar as avaliações presenciais quando se constata que não é possível avaliar efetivamente via EaD. A legislação, ao determinar que as avaliações devam ser presenciais, busca dar credibilidade e seriedade ao EaD, visto que os meios tecnológicos que garantam processos avaliativos a distância sem fraudes, ainda é um impasse. É claro que tais fraudes também podem ocorrer presencialmente, no entanto, a distância, as possibilidades são bem maiores. Enfim, é inegável a dificuldade de gestão da avaliação no EaD. “Por exemplo, *como saber se é o próprio aluno quem está realizando as atividades avaliativas ou se ele está recebendo suporte não autorizado?*” (MILL, 2012, p. 28, grifos nossos).

Lobo Neto (2006) argumenta que a justificativa dos exames ou provas presenciais se restringirem aos argumentos de dificultar ou evitar a comercialização de certificados ou diplomas é contestável, uma vez que o mesmo ocorre no ensino presencial, bem antes da criação do EaD. Não obstante, não podemos nos olvidar que a comercialização de diplomas e certificados foi intensificada e expandida a partir da implantação desenfreada do EaD. Certamente, a prática deste crime, seja no ensino presencial, seja no EaD, deve ser combatida e punida, uma vez que a comercialização de diplomas confere o direito ao exercício profissional a pessoas que não receberam a devida formação e qualificação para tal.

A abertura de cursos superiores via EaD na área da saúde (medicina, odontologia e psicologia) e o curso de direito necessitam de aprovação de seus respectivos Conselhos. Farias (2006) concorda com o deliberado no Art. 23, por considerar importante a realização de pareceres especializados “[...] sobre a criação de cursos cujo exercício profissional é tão crítico para a sociedade” (Idem, p. 446). Para ele, outros cursos como algumas engenharias e demais cursos na área da saúde poderiam também demandar pareceres de seus respectivos conselhos de classes. A crítica do autor reside no “[...] atraso significativo no processo de introdução de EaD nas áreas de conhecimento que demandam tais manifestações de outras instâncias além do MEC, por conta do processo em que isso ocorre” (FARIAS, 2006, p. 446).

Não nos cabe a análise do processo burocrático para a aprovação dos cursos via EaD, tanto pelo MEC, quanto pelos conselhos de classes. O que nos chamou atenção nesse ponto da legislação e da interpretação do autor é que a necessidade de pareceres para a implantação de licenciaturas a distância nem sequer foi cogitada. Assim, as profissões *importantes* à sociedade, na visão do autor, são aquelas ligadas à área da saúde, direito e engenharias. Afinal, em caso de doença queremos um médico bem formado. Quem se submeterá a uma cirurgia de risco com um profissional de formação duvidosa? Na necessidade, queremos um bom advogado, para que possa

defender e garantir nossos direitos perante a lei. Evidentemente, ninguém quer estar em pontes e edifícios que correm risco de desmoronar.

Provocações à parte, sem dúvida tais profissões são imprescindíveis à sociedade, assim como a do professor, que ainda não possui um conselho de classe. O que objetivamos reafirmar é a docência como exercício profissional extremamente crítico à sociedade. Enfim, falhas na formação de profissionais na área da saúde e das engenharias, em alguns casos, podem resultar em óbito. Não obstante, e na área da educação escolar? Um professor, devido à sua formação deficiente, pode levar um aluno a óbito? Não no sentido literal da palavra. Porém, um professor com formação deficiente pode *matar* as possibilidades do vir a ser de cada aluno. Pode *matar* as possibilidades de cada aluno tornar-se humano, de apropriar-se do patrimônio ideal e material da humanidade. Contudo, o exercício profissional da docência não tem sido encarado como crítico à sociedade, e presenciamos a proliferação de licenciaturas presenciais e a distância sem avaliações e pareceres criteriosos para sua implantação.

Segundo o Censo do Ensino Superior, o número de formados em pedagogia praticamente dobrou num período de apenas sete anos (2002–2009). Aproximadamente 65 mil graduandos formaram-se em pedagogia em 2002. Já no ano de 2009, esse número elevou-se para cerca de 120 mil concluintes do curso de pedagogia (presenciais e a distância) (MEC, 2011). Dados expressivos, para um período tão curto, no entanto, expressam as políticas públicas para formação de professores da Educação Básica.

Devido ao disposto no artigo 87 da LDEN (1996) e à procura de aumento salarial houve aumento na demanda, de aproximadamente 700.000 novas vagas, para os cursos de pedagogia. Entretanto, o País não teve como suprir essa demanda em cursos presenciais, devido, inclusive, ao prazo restrito. Por consequência, a prioridade do MEC foi aprovar e certificar cursos de graduação a distância, tanto em universidades públicas, como em universidades privadas (GONZALES, 2005). Assim, a LDBEN de 1996 normatizou a formação de professores da Educação Básica, sugerindo o uso de EaD como subsídio para tal formação, conforme os incisos do artigo 62.

Contudo, não é apenas a LDBEN (1996) que propõe o EaD na formação de professores. No documento final da Conferência Nacional da Educação de 2010 também é explícita sua posição em relação ao EaD na formação docente. Analisando esses dois documentos, percebemos que a proposta para formação de professores apoia-se nos seguintes eixos: a formação de professores deverá ser, preferencialmente, em cursos presenciais; e o EaD deve ser utilizado como uma modalidade emergencial, em localidades onde não existem cursos presenciais. No entanto, a expansão do EaD no Brasil demonstra que ele não tem sido implantado de forma excepcional ou emergencial.

Nessa perspectiva, a LDBEN, aprovada em 1996, desencadeou o processo de instituição de um sistema público de Ensino Superior a distância, mas ele só se estruturou efetivamente a partir dos anos 2000, com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005. Alguns equívocos podem ser apontados na criação da UAB.

Um deles é que ela não pode ser considerada uma *universidade*, pois não é definida como uma instituição que obedece ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão previsto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988.

Conforme estudos de Horodynski-Matsushigue (2009), na Europa os estudantes de graduação das universidades abertas possuem de 30 a 50 anos de idade. Desta forma, observamos que o público alvo destas universidades são indivíduos adultos, possivelmente, com ocupações laborais que dificultam o ingresso e a permanência em cursos de universidades presenciais. Já no caso brasileiro, “há indícios, ainda, de que a UAB pretende atrair a população de jovens, abaixo dos vinte anos de idade, entrando em concorrência direta com o ensino presencial [...]” (Idem, 2009, p. 25).

Tais indícios são comprovados com os dados já atingidos e com as metas estabelecidas pela UAB. Segundo informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), 88 instituições integram o Sistema UAB. Em 2009, a UAB contava com 720 polos, objetivando ampliar esse número para, aproximadamente, 1.000 polos, oferecendo cerca de 400.000 vagas no ano de 2010. Os dados da Capes sobre a implantação e expansão do Sistema UAB falam por si e demonstram que tal iniciativa, “como se vê, trata-se da substituição de parte do ensino presencial pelo virtual, dispensando o governo de ampliar as vagas de ensino presencial nas universidades públicas” (OLIVEIRA, 2005, p. 105). Desse modo, a população é iludida com dados que *comprovam* que as vagas no ensino superior estão sendo expandidas. No entanto, o que está por trás destas políticas é escamoteado, e os indivíduos não percebem que no fundo de tudo isso converge com os interesses de empresários da educação e indústrias de informática, sendo que o Estado também está envolvido. “As forças econômicas que impõem o EaD expressam a mercantilização, o lucro, o barateamento e a isenção do governo quanto à responsabilidade de ampliar a educação pública presencial” (OLIVEIRA, 2005, p. 105).

No entanto, não basta criar mecanismos para a expansão do EaD no País, sendo que boa parte da população não tinha computadores e acesso à internet em seus domicílios. Diante disso, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva criou, no mesmo ano da implantação da UAB, o Projeto Cidadão Conectado – Computador para Todos, no âmbito do Programa de Inclusão Digital, normatizado pelo Decreto nº 5.542, de 20 de setembro de 2005. Apesar de o discurso salientar que o objetivo do programa é a inclusão digital e a instrumentalização do professor com recursos tecnológicos, defendemos a hipótese de que um dos objetivos desta iniciativa governamental é também oferecer subsídios para que os professores tenham meios para realizarem cursos na modalidade a distância. O Sistema UAB é um exemplo, no âmbito federal, da disseminação da política de introdução de cursos de graduação totalmente estruturados com base no modelo de EaD, objetivando a expansão de vagas no Ensino Superior, no entanto, o EaD é expandido largamente universidades estaduais públicas e privadas.



## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da exposição da história e do arcabouço legal do EaD, no cenário nacional, podemos concluir que a legislação sobre o EaD deveria dispensar maior atenção aos aspectos pedagógicos e não apenas aos aspectos técnicos e burocráticos. Além disso, é preocupante “[...] a abertura indiscriminada para o EAD ser utilizados em todos os níveis da educação formal, sem que o país disponha de acúmulo consistente de conhecimentos sobre o tema” (FÉTIZON; MINTO, 2010, p. 167). Avaliamos que o EaD não se enquadra na função social da escola não atendendo as necessidades formativas do proletariado, uma vez que as TIC estão sendo apropriadas pela burguesia e pelo Estado, com vistas a entoar o *canto da sereia* denominado expansão e democratização do Ensino Superior (MALANCHEN, 2007).

Porém, a essência desse encantamento consiste na oferta de uma modalidade de ensino pragmática e imediatista, que não visa à socialização dos mais elaborados conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas sim, o atendimento dos interesses do capital e da classe hegemônica, propiciando à classe trabalhadora uma formação pautada nos princípios neoliberais e pós-modernos presentes nas pedagogias do *aprender a aprender*. Esse modelo de formação apenas possibilita a conquista rápida de um diploma e a construção de competências necessárias à venda da força de trabalho, como por exemplo: flexibilidade, autonomia, criatividade, empregabilidade, reflexão, entre outras. Portanto, é preciso cautela para não cair no *canto da sereia* presente no discurso da expansão e democratização do Ensino Superior via EaD. Salientamos que não temos a pretensão de esgotar o tema, mas compartilhar preocupações com o caminhar da educação escolar brasileira e, talvez, gerar inquietações que busquem novas pesquisas e produções referentes ao nosso objeto.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. (2011). Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta. vol. 10. p. 83-92. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)> Acesso em: 13 de jan. de 2013.

BEHLER, B. RÜTHER, O. (1999). A brasilização da educação à distância. In: NISKIER, A. (Org.) **Educação à distância: a tecnologia da esperança – políticas e estratégias para implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância**. São Paulo, SP: Edições Loyola, p. 289-306.

BELLONI, M. L. (2012). **Educação a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

BRASIL. (1993). O que é o Plano Decenal de Educação para todos. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultural/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>> Acesso em: 5 de abr. de 2014.

\_\_\_\_\_. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 5 de abr. de 2014.

\_\_\_\_\_. (2005). Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)> Acesso em: 13 de jan. de 2014.

FARIAS, G. (2006). O tripé regulamentador da EAD no Brasil: LDB, portaria dos 20% e o decreto 5.622/2005. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. p. 441-448.

FÉTIZON, B. A. M.; MINTO, C. A. (2010). Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. In: SOUZA, D. D. L.; SILVA JÚNIOR, J R.; FLORESTA, M. G. S. (Orgs.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo, SP: Xamã, p. 154-174.

HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, L. B. (2009). Ensino a distância e Universidade Aberta do Brasil: mitos a serem desfeitos. **PUCviva**, São Paulo, ano 10, n. 35, p. 21-30, maio./ago.

LOBO NETO, F. J. S. (1999) Fundamentos de educação à distância. In: NISKIER, A. (Org.) **Educação à distância: a tecnologia da esperança – políticas e estratégias para implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância**. São Paulo, SP: Edições Loyola, p. 49-75.

\_\_\_\_\_. (2006). Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. p. 399-416.

MAIA, C. MATTAR, J. (2007). **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall.

MALANCHEN, J. (2007). **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** f. 225. Dissertação. Mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC.

MEC. (2011). Curso de pedagogia dobra o número de formandos nos últimos sete anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16312](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16312)> Acesso em: 24 de mar. de 2014.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. (2002). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=291>> Acesso em: 08 ago. 2010.

MILL, D. (2012). **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus.

OLIVEIRA, E. M de. (2005). Educação a distância: a velha e a nova escola. **PUCviva**, São Paulo, ano 6, n. 24, p. 92-113, jul./set.

SAVIANI, D. (2011). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

## A ANPUH-SP E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PAULISTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS

**Ana Paula Giavara**

Instituto Educacional de Assis – IEDA

**RESUMO:** Mediante a adoção do recurso metodológico “estado da arte”, o objetivo do presente trabalho é analisar a maneira como a reforma curricular *São Paulo faz escola* (2008-2018) para a disciplina de História, conduzida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo SEE-SP, foi recepcionada pelos participantes dos Encontros da Associação Nacional de História – ANPUH-SP, realizados bianualmente entre os anos de 2008 a 2016. De tal forma, busca-se compreender o posicionamento do meio acadêmico ante as políticas educacionais paulista para o ensino de História. Para tanto, foram escolhidas como fontes de investigação as comunicações apresentadas em Seminários Temáticos – ST de Ensino de História, cujos títulos fizeram referência ao *São Paulo faz Escola*, além de outras atividades pertinentes a reforma curricular em questão, como mesas redondas e fóruns de graduação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Associação Nacional de História – ANPUH; Ensino de História; *São Paulo faz escola*.

**ABSTRACT:** Through the adoption of the methodological resource “state-of-the art”, the

objective of the present work is to analyze the way in which the curricular reform *São Paulo faz escola* (2008-2018) for the discipline of History, conducted by the Secretaria de Estado da Educação de São Paulo SEE-SP, was received by the participants of the Associação Nacional de História – ANPUH-SP Meetings, conducted biannually between the years 2008 and 2016. Aims to understand the positioning of the academic environment in relation to educational policies for the teaching of History. Will be analyzed the communications presented at Thematic Seminars of History Teaching, whose titles made reference to *São Paulo faz escola*, as well as other activities pertinent to the curricular reform in question.

**KEYWORDS:** Associação Nacional de História – ANPUH; History teaching; *São Paulo faz Escola*.

### 1 | A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH: UM HISTÓRICO DE PARTICIPAÇÃO

Em fins da década de 1970 e início dos anos de 1980 no Brasil, foram iniciados inúmeros debates pertinentes ao ensino de História. Tais discussões transcenderam os muros escolares e, de maneira mais ampla, alicerçaram-se no processo de redemocratização política nacional. Entre as demais disciplinas curriculares,

a História foi o centro das atenções, sobretudo, por seu teor crítico e reflexivo em relação às questões sociais vigentes. Assim, os saberes históricos tornaram-se alvo de intervenções não apenas de historiadores e educadores, mas de outros atores sociais. Como observa Cordeiro (2000, p.29),

[...] o ensino de História, apresenta-se como lugar de interseção de campos distintos o da produção do conhecimento histórico propriamente dito. Fornecedor dos conteúdos e dos fundamentos teóricos do que se deve ser ensinado; o da pedagogia, formulador dos métodos e dos estudos sobre as etapas do desenvolvimento psicológico da aprendizagem, sobre a motivação etc.; e, finalmente, o da política, na medida em que no ensino de História são formulados e/ou transmitidos certos padrões ideológicos que servirão como ponto de referência para a construção da identidade social. Assim sendo, a discussão sobre o ensino de História está aberta à intervenção não apenas de historiadores e professores de História, mas também á de pedagogos, psicólogos, agentes do Estado, políticos, jornalistas, etc.

A efervescência dessas discussões fez emergir diversas publicações dedicadas à História como campo de conhecimento acadêmico e como disciplina escolar. Entre as publicações do período estiveram os *Cadernos de Pesquisa*, as coleções *Tudo é História* e *Primeiros Passos*, todas da Editora Brasiliense. Na *Revista Ande – Associação Nacional de Educação*, por exemplo, discutia-se o papel do ensino de História no processo de retomada dos direitos democráticos civis (CORDEIRO, 2000).

No contexto paulista, mereceu destaque a atuação de professores e pesquisadores nos Encontros da Associação Nacional de História – ANPUH. Criada em 1961, na cidade de Marília-SP, a então chamada Associação dos Professores Universitários de História – APUH teve como objetivos primordiais a profissionalização do ensino e da pesquisa em História e o combate à tradição não-acadêmica e autodidata nas salas de aula. Ao longo da década de 1970, os temas discutidos e a base de associados ampliaram-se. Os Encontros passaram a incluir catedráticos de outras áreas, professores da Educação Básica, bem como alunos de graduação.

A ideia de criar uma associação vinculava-se à necessidade de articular as ações e unificar o processo de formação do historiador brasileiro. Para Canabrava (1981, p. 1), o contexto “pré-simpósiano” distinguia-se por não apresentar posição definida, “[...] pouco conhecimento do que se estava efetuando ou planejando em outras Faculdades, falta total de ocasiões para o encontro dos colegas das várias regiões do país”. Segundo Lapa (1976, p.182), a reunião de 1961 legou para os Encontros futuros um crescente enriquecimento da experiência universitária e a elevação do padrão científico do trabalho do professor. Segundo o autor,

Elevados a nível superior com a criação das Faculdades de Filosofia, a partir de 1934, os estudos históricos levaram nada menos que 27 anos para assistir a uma reunião, de âmbito nacional, em que se fizesse um exame retrospectivo de sua evolução, mediante a troca de experiências na docência e na pesquisa, o contato entre profissionais das diversas universidades e faculdades isoladas do Brasil, e apresentação de comunicações de interesse para os que dentro da universidade

No entanto, Lapa (1976, p. 186) justificou a limitação das ações da ANPUH em sua primeira década de existência pela insuficiência de recursos, já que não havia subsídios governamentais, tampouco auxílio das faculdades ou associados, o que sobrecarregava a atuação dos membros da presidência e da secretaria. A escassez orçamentária também foi responsável pela periodicidade irregular e pela distribuição geográfica ineficaz dos Simpósios, de modo que as regiões mais necessitadas, do ponto de vista do autor, não participavam das discussões.

Nascida com o intuito de discutir questões próprias do ensino superior, a ANPUH, inicialmente, concentrou esforços para pensar a expansão da Universidade brasileira sobre os pilares do autogoverno e da qualidade ofertada. O curso de graduação em História carecia de incentivo à pesquisa, além de remodelações em seu padrão pedagógico, administrativo e curricular. Nos anos 1960, os assuntos concernentes ao ensino da disciplina nos 1º e 2º graus não eram relevantes para Associação, condição a ser revertida na década seguinte.

A partir de 1970, por influência da ampliação da base de associados nos Encontros da Associação, ocorreu a expansão do debate para outros níveis de ensino. O foco das discussões anpuhanas passou a compreender as políticas curriculares para a disciplina de História na escola. A principal crítica de pesquisadores e professores direcionava-se à reforma curricular preconizada pelos militares, em 1971, para os 1º e 2º graus de ensino. Na visão da ANPUH, esse processo reformista foi considerado limitante da autonomia dos sujeitos educacionais e supressor dos saberes históricos escolares.

Como continuação desse processo, durante o 11º Simpósio da ANPUH em 1981, as atenções voltaram-se para a responsabilidade social e política da disciplina de História e para a urgência em promover o desmembramento da disciplina de Estudos Sociais em História e Geografia. No biênio 1983-1985, as discussões abordaram, inclusive, assuntos relacionados à formação de professores, condições de trabalho, financiamento educacional, situação social e salarial de docentes e discentes e direito à educação (CORDEIRO, 2000).

Acredita-se que a atuação da ANPUH entre as décadas de 1960 e 1980 foi significativa para o amadurecimento de questões relacionadas à História como prática profissional, como campo do conhecimento acadêmico e como disciplina escolar. Daquele contexto até a contemporaneidade, os Encontros e Simpósios da Associação foram se configurando como lugares férteis para discussão de temas em voga nas Universidades e na prática escolar. Todas essas questões encontram-se contempladas no atual Estatuto da Associação, vigente desde 1993.

histórica e das demais atividades relacionadas ao ofício do historiador. Parágrafo primeiro - No cumprimento de seus objetivos, a ANPUH poderá por si ou em cooperação com terceiros: (a) Desenvolver o estudo, a pesquisa e a divulgação do conhecimento histórico; (b) Promover a defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos; (c) Promover a defesa do livre exercício das atividades dos profissionais de História; (d) Representar a comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas ou acadêmicas; (e) Promover o intercâmbio de idéias entre seus associados por meio de reuniões periódicas e publicações, procurando também irradiar suas atividades por meio de suas Seções Estaduais; (f) Editar e publicar a Revista Brasileira de História e a revista História Hoje, bem como quaisquer outras publicações compatíveis com o objetivo da Associação. (Disponível em: <http://anpuh.org/estatuto>. Acesso em 20 mai. 2018)

A partir desses desígnios, interessa identificar e compreender os debates que envolvem o ensino de História na atualidade. Qual o posicionamento do meio acadêmico ante as políticas educacionais empreendidas pelo Estado contemporâneo? De maneira mais específica, busca-se analisar a maneira como a reforma curricular *São Paulo faz escola* (2008-2018) para a disciplina de História, conduzida pela Secretaria de Secretaria de Estado da Educação de São Paulo SEE-SP, foi recepcionada entre os professores e pesquisadores reunidos nos Encontros bianuais da ANPUH entre os anos de 2008 a 2016.

A reforma curricular paulista foi efetuada pela distribuição de currículos padronizados e de materiais didáticos apostilados (*Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno*) para todas as disciplinas do ensino fundamental – ciclo II e ensino médio estaduais. Para a disciplina de História, a política *São Paulo faz escola* foi concretizada por dois documentos: a *Proposta Curricular de História* (SÃO PAULO, 2008), publicada pela SEE-SP em 2008 e o *Currículo de História do Estado de São Paulo* (SÃO PAULO, 2010), publicado em 2010, apresentado pela Secretaria como uma reformulação do primeiro documento feita a partir das experiências de trabalho dos professores e vigente nas escolas estaduais até a atualidade.

Para cumprir os objetivos propostos, foram escolhidas como fontes de investigação as comunicações apresentadas nos Seminários Temáticos – ST de Ensino de História dos Encontros da ANPUH-SP em 2008, 2010, 2012, 2014 e 2016, cujos títulos fizessem referência ao *São Paulo faz escola*. Dessas reuniões também foram investigadas outras atividades pertinentes à reforma curricular em questão, como mesas redondas e fóruns de graduação.

## **2 | A REPERCUSSÃO DA REFORMA CURRICULAR SÃO PAULO FAZ ESCOLA NOS ENCONTROS DA ANPUH-SP**

Seguindo o caminho delineado pelo recurso metodológico “estado da arte” (FERREIRA, 2002) e tendo em vista a periodicidade da pesquisa, foram selecionadas nos Encontros as comunicações científicas e as atividades, como mesas redondas e fóruns de graduação, cujos títulos fizeram referência ao *São Paulo faz escola*. A

análise do texto completo dessas comunicações, localizado nos *Anais dos Encontros Estaduais* buscou apreender as principais críticas e propostas contidas no pensamento dos autores, estabelecendo entre elas aproximações e distanciamentos. Trata-se de uma compreensão plural da repercussão do *São Paulo faz escola* no debate anpuhano.

A primeira repercussão da reforma curricular *São Paulo faz escola* para a disciplina de História nas discussões da ANPUH-SP foi localizada no artigo *O Currículo Bandeirante: a proposta curricular de História no Estado de São Paulo* (CIAMPI et al., 2009). As asserções dessa publicação foram fruto do debate estabelecido durante o Grupo de Trabalho – GT de Ensino de História e Educação da ANPUH-SP, em 2008. Ao longo de sua trajetória, esse GT dirigiu diferentes projetos de formação continuada de professores e, mais recentemente, conduz as “Oficinas de Ensino de História” e as “Jornadas de Ensino”.

A intenção do GT Ensino de História, Secção São Paulo, evitando qualquer atitude demagógica e/ou populista, move-se na intenção de, ao analisar o documento, discutir uma questão crucial aos profissionais de História do estado: o que significa ensinar História hoje, com base na proposta curricular para a rede pública de São Paulo? (CIAMPI et al., 2009, p. 362)

A partir da análise de vídeos disponibilizados no endereço eletrônico da SEE-SP e de materiais didáticos distribuídos às escolas, o objetivo da publicação do GT foi “[...] discutir os impasses criados para a profissionalização do docente de história e para o aprendizado de crianças, jovens e adultos” no processo de retomada da hegemonia educacional paulista (CIAMPI et.al., 2009, p. 362).

Para o grupo de pesquisadores anpuhanos, a reforma curricular implementada pela Secretaria vinculava-se a um projeto identitário mais amplo. Em uma ação que pode ser comparada às incursões bandeirantes do século XVIII,

O título do projeto, “São Paulo faz escola”, é adequado aos objetivos a serem alcançados pelo governo. Uma imagem, aliás, que visa retomar a centralidade perdida pela educação paulista no conjunto da nação, expressa nos últimos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), bem como nas avaliações nacionais, nas quais o desempenho desse estado ficou abaixo do esperado. A retomada do projeto ‘empreendedor’ do estado de São Paulo na educação é a de um bandeirantismo em descompasso com o seu papel de protagonista do desenvolvimento industrial, tecnológico e cultural do país. Esta imagem não visa caricaturar a atuação do governo paulista na área de educação, mas mostrar a forma como o imaginário político sobre a região é retomado historicamente para fortalecer sua identidade coletiva, principalmente em momentos de crise institucional. (CIAMPI et al., 2009, p. 366)

Mediante a melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas, a SEE-SP almejou devolver a ideia de pioneirismo e prestígio que historicamente esteve atrelada ao passado paulista. Como uma continuidade das reformas dos anos 1990, o núcleo da ação reformista *São Paulo faz escola* foi a padronização curricular empreendida mediante a distribuição de materiais didáticos na rede de ensino. Também como

um prosseguimento das políticas do passado, esteve o fomento de uma “cultura de avaliação” na rede pública de ensino e a concessão de uma pretensa autonomia aos professores e gestores paulistas.

A principal crítica encaminhada à *Proposta Curricular São Paulo faz escola* pelo GT da ANPUH-SP foi a depreciação dos saberes históricos em favor das competências aferidas nos sistemas avaliativos em larga escala. Nessa perspectiva, o currículo de História acabou prejudicado pela existência de um “grafocentrismo” que conferiu “[...] à disciplina de Língua Portuguesa o papel de estruturador do currículo, em torno do qual orbitam as demais disciplinas escolares, como penduricalhos secundários a assessorar a disciplina mãe” (CIAMPI et al., 2009, p. 374).

Em função dessa prioridade, o processo ensino-aprendizagem de determinados saberes históricos foram postos em segundo plano na reforma em questão, como a aquisição das noções de tempo, espaço e identidade. Para desenvolvimento dessas habilidades, é necessário que haja domínio das competências leitora e escritora, entretanto, elas não são o ponto de partida desse percurso. Como pontua Ciampi et al. (2009, p. 373),

Justifica-se a escrita e a leitura pela centralidade da linguagem, mas não seria correto justificar a linguagem como aquela que constitui as diversas formas de saberes, entre eles a leitura e a escrita? A linguagem não é meio para acessar o mundo, nem um fim onde o mundo só poderia ser pensado nela mesma, mas uma passagem ou ainda um jogo entre diversos vocabulários que tentam lidar com o mundo”. Na área de História, identificar a autoria de um texto é mais do que localizar o sujeito do ato da fala, é compreender como alguém no seu tempo e em seu espaço elabora determinada visão de mundo, a qual, por isso, deve ser questionada como “realidade linguística”.

Outra fragilidade apontada pelo GT à reforma curricular *São Paulo faz escola* foi a inexpressividade da “cultura escolar”, verificada no cotidiano de professores e alunos. Ao desconsiderar os aspectos culturais, houve na proposição de políticas implementada pela SEE-SP uma inferiorização dos saberes históricos escolares, o que os aproxima da ideia de transposição didática de Chevallard (1991) e concebe os professores como executores do currículo.

O debate encaminhado pelo grupo anpuhano não apresentou apenas um teor crítico, mas propositivo em relação ao ensino de História paulista, por que encaminhou uma série de questionamentos como subsídio para outras análises. “O GT evitou fazer uma crítica pela crítica, mas buscou contribuir para uma leitura do processo em curso e para seus possíveis desdobramentos” (CIAMPI et al., 2009, p. 378). Os pontos levantados por seus intelectuais foram sucedidos por estudos de natureza diversa dedicados à reforma curricular *São Paulo faz escola* para a disciplina de História, os quais foram localizados nos Encontros Estaduais já a partir de 2008.

Na ocasião do XIX Encontro Estadual de História da ANPUH-SP “Poder, violência e exclusão”, realizado no ano de 2008, em São Paulo, o Seminário Temático – ST 01



“Ensino de História: memórias, histórias e saberes”, coordenado pelas professoras Helenice Ciampi da PUC-SP e Maria Carolina Bovério Galzerani da Faculdade de Educação da UNICAMP, contou com 19 comunicações divididas em quatro eixos de discussão, de acordo com o quadro 1.

EIXOS TEMÁTICOS	Nº DE COMUNICAÇÕES
História das Disciplinas Escolares e Profissionalização Docente	04
Memórias e Saberes Educacionais	06
Culturas e Práticas Escolares	08
Ensino de História e Linguagens	01

Quadro 1: Seminário Temático – ST 01 “Ensino de História: memórias, histórias e saberes” (2008)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Desse total, duas comunicações se propuseram a tratar especificamente o ensino de História no programa *São Paulo faz escola*. No Eixo 02, o texto *São Paulo faz escola: um trabalho em aulas de História*, de Mara Cristina Gonçalves. No Eixo 03, a comunicação *Aula Qualitativa ou Aula Quantitativa? Novos Desafios na Aplicação de mais uma Proposta Curricular para o Ensino de História no Estado de São Paulo*, de Patrícia Cerqueira dos Santos.

Diferentemente da perspectiva de investigação adotada pelo GT que elaborou o artigo *O Currículo Bandeirante*, cujo foco esteve nas questões conjunturais da reforma, a comunicação de Mara Cristina Gonçalves (2008), direcionou-se para o cotidiano escolar, com ênfase na prática docente de implementação da proposta com alunos de 5ª série (GONÇALVEZ, 2008).

A autora enfatizou a experiência profissional antes e depois da *Proposta Curricular São Paulo faz escola*. Para Gonçalves (2008), em um primeiro momento, os professores se opuseram à proposta governamental, sobretudo, pela linearidade dos conteúdos históricos e pelo excesso de atividades contidos nos *Cadernos do Professor* de História, o que, na visão docente, diminuía a possibilidade de utilização de recursos diferenciados, além de impossibilitar a percepção da disciplina a partir de questões do tempo presente.

Por outro lado, quando o *Jornal do Aluno* e a *Revista do Professor* (materiais didáticos distribuídos às escolas pela Secretaria paulista antes da chegada dos *Cadernos do Professor* em 2008, os quais deveriam ser utilizados no 1º bimestre letivo) chegaram, os docentes sentiram-se mais satisfeitos. Como pontuou a autora, na visão dos sujeitos, esses materiais romperam com a linearidade temporal da História

e estimularam a utilização de diferentes recursos didáticos em sala de aula e isso foi percebido como algo positivo. Como aponta Gonçalves (2008, p. 4),

Quando o Jornal do Aluno São Paulo faz escola chegou na semana do planejamento, pudemos observar – alegremente – que a proposta curricular apresentada no final de 2007 para História não havia se concretizado naqueles blocos lineares, e o jornal trouxe diferentes linguagens: textos, poemas, e desenho. Os textos permitem um diálogo com a atualidade pelo aspecto das tecnologias. [...]. Isso foi um alívio perante as preocupações surgidas em novembro de 2007.

Apesar de enfatizar o processo de aceitação que a reforma curricular paulista logrou no cotidiano escolar, a autora também procurou enumerar os obstáculos que se colocaram a sua implementação, entre os quais estiveram a superlotação das salas, o excesso de conteúdos para uma carga horária reduzida de aulas de História, o grau de dificuldade das atividades propostas – muitas vezes, em desacordo com o desenvolvimento cognitivo dos educandos –, além da escassez de materiais didáticos como mapas, por exemplo.

De maneira semelhante, a comunicação de Patrícia Cerqueira dos Santos (2008), proveniente das discussões levantadas nas “Oficinas de Ensino de História” promovidas pelo GT “Ensino de História e Educação” e de sua experiência como professora da rede estadual de ensino, apontou os desafios enfrentados pelos docentes no trabalho com o novo currículo.

Referindo-se a questões de ordem conjuntural, a autora denunciou a deterioração da autonomia docente atrelada à responsabilização desses profissionais pelo fracasso educacional paulista. Assim como apontado pelo GT no artigo *O Currículo Bandeirante*, a falta de participação dos professores da rede na elaboração dos textos curriculares foi percebida como um ponto de insatisfação, bem como a carência de capacitação da equipe gestora, responsável pela implementação do novo currículo. Nas palavras de Santos (2008, s/n)

O que o órgão denominou de capacitação dos professores foi o repasse de informações através da imprensa, do site na internet e comunicados via diretoria de ensino, sobre a aplicação da nova *Proposta Curricular* (São Paulo, 2008) que começaria com 45 dias de Recuperação, aplicada em todas as escolas da rede pública estadual paulista de fevereiro a março deste ano. Tal capacitação foi dada por professores das áreas de língua portuguesa e matemática, que receberam algumas horas de orientações técnicas, para transmitirem as mesmas ao conjunto dos demais professores da escola e das diferentes áreas do currículo sobre a nova proposta. [...] a participação possível do professor no processo de elaboração da mesma, limitou-se à abertura de um link, por alguns dias, no site da SEE onde professor enviaria exemplos de atividades desenvolvidas por ele, em aulas, de acordo com os conteúdos propostos no novo currículo.

Adentrando o universo das aulas de História no Ensino Fundamental e Médio, a autora destacou o excesso de conteúdos históricos, o que evidencia o caráter quantitativo da *Proposta Curricular São Paulo faz escola*. Outros obstáculos encontrados foram

as péssimas condições de infraestrutura das escolas e a incompatibilidade teórico-metodológica entre o currículo proposto pela SEE-SP e os livros didáticos disponíveis. Ademais, a pressão pelo alcance das metas educacionais em avaliações externas, acrescida pelo sistema de meritocracia e bonificação, também foram criticados.

As comunicações de 2008 apresentaram algumas aproximações, entre as quais estiveram críticas quanto à falta de participação dos professores na elaboração dos currículos, ao caráter conteudista e imperativo dos materiais didáticos e às dificuldades práticas de trabalho com a *Proposta Curricular*, sobretudo pelo número limitado de aulas, escassez de recursos materiais e superlotação das salas de aula. A progressiva aceitação dos materiais adjacentes à reforma curricular pelos sujeitos educacionais é um ponto que também merece destaque.

Outra congruência entre os trabalhos refere-se à autoria, pois ambos foram construídos a partir das experiências profissionais das autoras como professoras da rede estadual de ensino. Vale destacar que Mara Cristina Gonçalves e Patrícia Cerqueira dos Santos compuseram o Conselho Consultivo da ANPUH-SP em algumas ocasiões do período estudado. A presença dessas professoras nesse espaço deliberativo representa o protagonismo atribuído pela ANPUH-SP às questões próprias da História como disciplina escolar.

Já em 2010, durante o XX Encontro Estadual de História da ANPUH-SP “História e Liberdade”, realizado em Franca-SP, o ST 12 “História, Memória e Ensino de História: diálogo entre diferentes saberes”, novamente sob coordenação de Helenice e Maria Carolina, acumulou um total de 15 comunicações sem subdivisões internas. Dessas, três se propuseram a analisar o currículo implementado pela Secretaria em 2008. São os textos: *Uma Experiência de Aprender e Ensinar História na Escola Pública Estadual de São Paulo (2008-2010)*, de Patrícia Cerqueira dos Santos; *Ensino de História e culturas africanas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: inclusão ou exclusão?*, de Antônio Aparecido Primo e *Currículo de História para Educação de Jovens e Adultos: propostas e materiais didáticos*, de Paulo Eduardo Dias de Mello.

Encontrou-se disponível para a apreciação no endereço eletrônico da Associação apenas o texto completo referente à primeira comunicação. Nele, Patrícia Cerqueira dos Santos (2010, s/n), novamente, apresentou uma abordagem da conjuntura de implementação do currículo, associando-o a uma ordem neoliberal pan-paradigmática, o que “[...] desvaloriza a realidade local e desconsidera as necessidades particulares de cada escola”.

Assim como em 2008, Santos (2010) reprovou novamente a responsabilidade atribuída aos docentes pelos insucessos educacionais. Também permaneceram críticas relacionadas à falta de formação continuada para professores e gestores e às péssimas condições infraestruturais das escolas, principalmente, das unidades periféricas, como a ausência ou precariedade de bibliotecas, salas de leitura e de informática, o que, na visão da congressista, comprometeu a implementação dos currículos para a disciplina de História do *São Paulo faz escola*.

O avanço reflexivo da autora residiu no fato de que, dois anos após o início da reforma curricular, foi percebida uma maior aceitação entre o corpo docente analisado. Para ela, os professores passaram a conceber como positiva a utilização dos apostilados e a padronização dos conteúdos pelo oferecimento de atividades “prontas”, vistas como um “conforto” ante as condições extenuantes da jornada de trabalho do magistério paulista. Em suas palavras,

[...] os Cadernos do Professor, bimestralmente, trazem as aulas prontas, com prazo, conteúdos/temas, competências e habilidades, estratégias, recursos, exercícios (subjetivos e objetivos) com respostas para o professor, produção de textos, pesquisas, avaliação e recuperação, determinados. Frente à atual condição de trabalho em que maioria dos docentes se encontra, lecionando em duas ou mais redes, com uma carga horária semanal de mais de 40hs aulas, em salas de aulas com no mínimo 45 alunos, este material didático veio suprir a necessidade de ter que preparar aulas para diferentes turmas e séries. (SANTOS, 2010, s/n)

Evidencia-se a partir do exposto que em certas ocasiões a reforma curricular foi conveniente ao corpo docente das escolas paulistas, sobretudo, ante a precarização da carreira do magistério. De maneira semelhante às comunicações de 2008, o trabalho de 2010 produzido por Santos (2010) também foi fruto de suas vivências no cotidiano escolar e, por esta razão, representa o elo comunicativo entre o Núcleo paulista da ANPUH e os professores do ensino básico.

Merece destaque no Encontro de 2010 a comunicação de Antônio Aparecido Primo. Apesar de não disponível em forma de texto completo no endereço eletrônico da Associação, o que possibilitaria uma ampliação de sua análise, esse trabalho apresenta-se como uma discussão pioneira sobre a temática afro-brasileira no *São Paulo faz escola*, no contexto posterior à Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) que tornou obrigatória nos currículos da educação básica e no ensino superior o estudo da história e cultura afro-brasileira.

O impacto da reforma curricular no Encontro de 2010 ultrapassou o âmbito das comunicações nos ST, chegando a se configurar como tema de Mesa Redonda “Currículos e reformas curriculares no Estado de São Paulo - autonomia ou controle?”, em que Maria Carolina Bovério Galzerani foi a debatedora. Nessa ocasião, Helenice Ciampi (2010) proferiu a fala *Os currículos por competências e a reforma curricular de 2008 do Estado de São Paulo*, cujo objetivo foi historicizar os movimentos reformistas entre os anos de 1970 a 2008, com foco na ação pedagógica e política dos professores de História.

Em um pronunciamento com o mesmo título da Mesa Redonda, Antonia Terra Calazans Fernandes (2010) considerou a importância de análises da disciplina a partir das dimensões reais da escola, subsidiada teoricamente por Maurice Tardif e André Chervel. Para ela, havia necessidade de valorização dos aspectos relacionados à “cultura escolar” em estudos sobre o *São Paulo faz escola*. Sua apresentação teve como finalidade discorrer sobre a complexidade das relações entre políticas públicas,

currículos, materiais didáticos, além do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Já em 2012, durante XXI Encontro Estadual de História da ANPUH-SP “Trabalho, cultura e memória”, cuja sede foi a cidade de Campinas-SP, o ST 21 “Memória, História e Ensino de História: diálogo entre diferentes saberes”, tradicionalmente coordenado por Helenice e Maria Carolina, contou com 16 comunicações. Nenhuma delas trouxe em seu título qualquer indício de preocupação em analisar o currículo de História em curso.

Durante essa reunião, o único espaço para reflexões sobre políticas curriculares contemporâneas foi durante o Fórum de Graduação, em que Celso Carvalho, da UNINOVE, e Paulo Eduardo Dias de Mello, representante do GT “Ensino de História e Educação” da ANPUH-Brasil, expuseram o texto *Reformas e culturas escolares: o currículo do ensino médio em São Paulo*. Os subsídios teóricos desses autores, assim como o da maioria dos textos anpuhanos dedicados ao estudo do referido programa, seguiram uma perspectiva cultural de compreensão da escola, reforçando a necessidade de valorização das práticas de alunos e professores.

Seis anos após a implementação dos novos currículos e de seus materiais didáticos, em 2014, durante o XXII Encontro “História: da produção ao espaço público”, realizado na cidade de Santos-SP, o texto *Um Estado educador de seus educadores: o Estado de São Paulo*, de Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti (2014), foi a única comunicação dedicada ao exame das ações do *São Paulo faz escola*. Inserida no ST 23 “História, memória e práticas educativas no ensino de história, na história da educação e na educação patrimonial”, coordenado por Alexandre Pianelli Godoy e Helenice Ciampi, essa pesquisa apresentou especificidades em relação aos demais trabalhos até então analisados.

A crítica da autora endereçou-se ao controle exercido pelo Estado em seus projetos de formação docente. Para ela, o *São Paulo faz escola* deu prosseguimento à edificação de uma identidade comum a todo o corpo docente estadual, mediante a padronização dos saberes pedagógicos. Desde a década de 1990, a SEE-SP faz uso de plataformas de formação como o Programa de Educação Continuada – PEC, a Teia do Saber (programa de formação continuada docente, lançado pela SEE-SP em 2003) e, mais recentemente, a Rede do Saber que, vinculada à Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza, a qual oferece cursos para os professores ingressantes nos concursos de efetivação, como também aos agentes educacionais da rede.

Bioto-Cavalcanti (2014) compreendeu que a atual reforma curricular também possui uma finalidade formativa do profissional, cuja ênfase incidiu no aumento do desempenho discente em avaliações externas, mais especificamente o SARESP. Essa forma de compreensão apresenta-se como um consenso nos trabalhos dos membros da ANPUH-SP dedicados ao *São Paulo faz escola*, incluindo as asserções dos intelectuais do GT “Ensino de História e Educação” no artigo *O Currículo Bandeirante: a proposta curricular de História no Estado de São Paulo* (CIAMPI et al., 2009).

Também o Fórum de Graduação intitulado *Propostas curriculares e suas implicações na formação e atuação do profissional de história* pode ter abordado aspectos pertinentes ao *São Paulo faz escola*. O debate de Paulo Mello e Lana Mara de Castro Siman, mediado por Antonio Simplicio de Almeida Neto, teve como foco os atuais encaminhamentos e propostas curriculares para a disciplina de História efetuados em âmbitos nacional e estadual. Ainda que não haja referência explícita no título e no resumo do Fórum, a reforma curricular em questão inclui-se nesta temática.

Além desses, não houve trabalhos no Encontro de 2014 que fizeram referência ao *São Paulo faz escola*. Uma das hipóteses para o arrefecimento das discussões sobre o tema é a distância temporal em relação ao início do programa. Passados seis anos da implementação, naturalmente ganharam relevância outros assuntos nos Seminários Temáticos e nas Mesas Redondas das reuniões estaduais. No ano de 2014, por exemplo, dos quatros Seminários inscritos no evento, três dedicaram-se ao estudo da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Nesse ano, distanciando-se da temática *São Paulo faz escola*, a Mesa Redonda “Conhecimento histórico escolar e suas implicações com a história pública”, composta por Adriana Koyama, Diana Vidal e Marcos Antonio da Silva (KOYAMA et al., 2014), centralizou suas discussões na relação entre o conhecimento histórico escolar e as múltiplas formas de produção de narrativas e representações históricas em diferentes espaços sociais e artefatos culturais, como museus, imprensa, cinema, fotografia, jogos, mídias digitais, arquivos, centros de memória, movimentos populares, comissões da verdade e associações.

No XXIII Encontro de 2016, dedicado à História como disciplina escolar (XXIII, ENCONTRO ESTADUAL DA ANPUH-SP, 2016), foi verificada uma ampliação do número de comunicações dedicadas ao ensino, as quais alcançaram, ineditamente, 21,2% do total de trabalhos inscritos. Apesar dessa expressividade, também não houve nessa reunião trabalhos e atividades preocupadas com a análise das especificidades da implementação do currículo de História *São Paulo faz escola* na rede de ensino.

Outra justificativa para o abrandamento do debate sobre o tema em questão nos Encontros da ANPUH-SP é a falta de diálogo entre os congressistas – representados pelos profissionais do meio acadêmico e pelos professores da educação básica – e a SEE-SP que, ao elaborar as políticas educacionais, pouco ou nada contempla as opiniões anpuhanas. Independentemente das insatisfações da academia e das escolas, a implementação do *São Paulo faz escola* seguiu seu curso normalmente, sem que alterações fossem verificadas nos currículos ou nos apostilados de alunos e professores.

Compartilham dessa perspectiva de compreensão, Carvalho e Russo (2016, p. 208). Para esses autores, não houve mudanças substantivas. Em suas palavras:

Cerca de oito anos após sua implementação e com a modificação de gestão na secretaria de educação os objetivos iniciais ficaram perdidos no tempo. De

permanência é possível identificar a transformação da nomenclatura ocorrida. Assim, a proposta curricular passou a ser denominada currículo oficial.

Historicamente, a voz da ANPUH-SP, representada por professores da educação básica e por pesquisadores do ensino de História não se configurou como um discurso dominante nos espaços de formulação das políticas educacionais. Apesar de inserida em uma conjuntura democrática em que prevalece uma pretensa autonomia das instituições e dos sujeitos, ocorreu seu silenciamento. Desse modo, a ANPUH-SP exerceu uma “não-política”, pois como grupo local exerce uma política com poder reduzido (BAUMAN, BORDONI, 2016). Assim, as ações da Secretaria paulista estão mais atreladas ao pragmatismo curricular necessário à elevação dos indicadores em avaliações externas – o que resulta em melhores condições mercadológicas e financeiras, do que, necessariamente, à ideia de emancipação do educando pelo conhecimento histórico.

Com o passar dos anos e a partir do silenciamento da voz dos sujeitos de interesse nos processos que decidem os rumos das políticas educativas, houve o esfriamento do debate sobre o *São Paulo faz escola* nos Encontros da Associação. Ademais, outras questões, igualmente importantes, passaram a ser discutidas pelos congressistas, como, por exemplo, a proposta de diminuição da carga horária da disciplina escolar, outros projetos de padronização dos currículos, bem como a temática “afro-brasileira e indígena”.

### 3 | ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Apesar do esmaecimento das discussões sobre a reforma curricular *São Paulo faz escola* e da inexpressividade do diálogo entre a ANPUH-SP e a SEE-SP, há de ser considerada a histórica preocupação com as questões relacionadas ao ensino pela Associação Nacional de História, o que se revela, nos últimos Encontros e Simpósios da entidade, pelo crescente número de Seminários Temáticos, comunicações científicas e diferentes atividades dedicados à História como disciplina escolar.

Essa preocupação também é evidenciada na formação do grupo diretor da Associação, sempre composto por pelo menos um professor cuja trajetória intelectual esteja vinculada ao ensino. Essa forma de organização da entidade, vinculada ao seu histórico posicionamento combativo em relação à disciplina de História, conduz os leitores à compreensão de que existe na ANPUH um ideal de valorização da escola e de aproximação com os professores da Educação Básica.

### REFERÊNCIAS

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. **Um Estado educador de seus educadores: o Estado de São Paulo**. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. XXII, 2014, São Paulo. Anais. Disponível em: <http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em 15/07/2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

CANABRAVA, Alice Piffer. A associação nacional dos professores universitários de História. **Revista Brasileira de História**. n. 01, mar. 1981.

CARVALHO, C.; RUSSO, M. H. Políticas educacionais e itinerários de pesquisa: o Programa São Paulo Faz Escola. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, jul/dez. 2016.

CIAMPI, Helenice. et al. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 52, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os currículos por competências e a reforma curricular de 2008 do Estado de São Paulo**. [Mesa redonda]. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, XX, 2010, São Paulo. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Confer%EAncias/Helenice%20Ciampi.pdf>. Acesso em 15 jul. 2018.

CORDEIRO, Jaime Francisco. **A História no centro do debate**: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Coleção Pedagogia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

FERNANDES, Antonia Terra Calazans. **Currículos e reformas curriculares no Estado de São Paulo - autonomia ou controle?** [Mesa redonda]. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, XX, 2010, São Paulo. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Confer%EAncias/Antonia%20Terra.pdf>. Acesso em 15 jul. 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago., 2002.

GONÇALVES, Mara Cristina. **São Paulo faz escola**: um trabalho em aulas de História. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. XIX, 2008, São Paulo. Anais. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/index.html>. Acesso em: 15 jul. 2018.

KOYAMA, Adriana Koyama. et al. **Conhecimento histórico escolar e suas implicações com a história pública**. [Mesa redonda]. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, XXII, 2014, São Paulo. Disponível em: [http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=721](http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=721). Acesso em 19 jul. 2018.

LAPA, José Roberto do Amaral. **A História em questão**: historiografia brasileira contemporânea. Petrópolis, Vozes, 1976.

SANTOS, Patrícia Cerqueira dos. **Aula Qualitativa ou Aula Quantitativa?** Novos Desafios na Aplicação de mais uma Proposta Curricular para o Ensino de História no Estado de São Paulo. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. XIX, 2008, São Paulo. Anais. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/index.html>. Acesso em: 15 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Uma Experiência de Aprender e Ensinar História na Escola Pública Estadual de São Paulo (2008-2010)**. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA. XX, 2010, Franca. Anais. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/index.html>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: História, São Paulo: SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.



## DIFERENTES CENÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL

**Dehon da Silva Cavalcante**

Mestrando em História Social pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL,

**RESUMO:** este artigo centra-se em discutir o ensino de história na educação pública de Palmeira dos Índios – AL, abordando os diferentes cenários existentes; considerando este campo de conhecimento complexo, onde coexistem vários elementos que interferem no processo de ensino e aprendizagem, especialmente a história pesquisada e a ensinada; faz-se necessário à abordagem das questões relevantes tocantes a esta temática, como a contextualização histórica desta disciplina, suas metodologias, currículos, as escolas historiográficas, os desafios deste ensino na atualidade e o livro didático. Objetivase também analisar como estes fatores são refletidos na construção do conhecimento histórico escolar. A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica, utilizando-se de referencias teóricos como Selva Guimarães e Marcos Silva, entre outros, como também, a pesquisa de campo, sendo ouvidos professores de história, profissionais da educação e alunos da escola pública de Palmeira dos Índios. Neste artigo proponho abordagens sobre o ensino de historia que possam proporcionar melhor aceitação e entendimento desta temática,

como também, melhor interação entre a escola, enquanto conhecimento sistematizado e o saber popular, respeitando a cultura escolar existente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conhecimento. Currículo. Didática. Livro. Professores.

### DIFFERENT SCENARIOS: A STUDY ON THE TEACHING OF HISTORY IN THE PUBLIC SCHOOL OF PALMEIRA DOS ÍNDIOS - AL

**ABSTRACT:** This article focuses on discussing the teaching of history in the public education of Palmeira dos Índios - AL, addressing the different scenarios; considering this complex field of knowledge, where several elements interfere in the process of teaching and learning, especially the researched and taught history; it is necessary to approach the relevant issues related to this subject, such as the historical contextualization of this discipline, its methodologies, curricula, historiographic schools, the challenges of this teaching today and the textbook. It also aims to analyze how these factors are reflected in the construction of historical school knowledge. The methodology used will be the bibliographical research, using theoretical references such as Selva Guimarães and Marcos Silva, among others, as well as field research, being heard by history teachers, education professionals and students of the public school of Palmeira dos Índios . In this article I propose approaches on

history teaching that can provide better acceptance and understanding of this theme, as well as better interaction between the school as a systematized knowledge and popular knowledge, respecting the existing school culture.

**KEYWORDS:** Knowledge. Curriculum. Didactics. Book. Teachers.

## 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho pretende-se discutir o ensino de história na cidade de Palmeira dos Índios - AL, comparando-o, em linhas gerais, com a forma como este ensino vem sendo ministrado nas demais localidades do Brasil. Apesar de fazer uma contextualização histórica da origem desta temática, pretendo focar mais expressivamente a partir da década de 1980, quando vários acontecimentos internacionais como o fim da guerra fria, as inovações tecnológicas no padrão internet, o fim da ditadura no Brasil e promulgação da Constituição brasileira de 1988, os quais foram significativos para a abertura de novas pesquisas referente ao ensino de história, contribuindo, dessa forma, para situar este ensino com as perspectivas e mudanças no contexto mundial e do Brasil.

Observando-se a trajetória do ensino de história em Palmeira dos Índios, bem como na maioria dos municípios brasileiros, constata-se que o ensino de história passa pelo crivo conservador, pois acompanha desde o início da formação do país, o predomínio das oligarquias dominantes, estando sujeito às políticas equivocadas dos governantes, sobretudo por não saber diferenciar, de um lado, políticas de governo de formação da identidade nacional, e do outro lado, a preservação do conhecimento histórico autônomo que corrobore com a formação cidadã.

Observa-se que a história foi sendo significativamente empregada para disseminar o ideário da formação da identidade nacional, agregando-se o nacionalismo patriótico, o culto aos heróis nacionais, como também dividindo espaço, sob o mesmo estatuto, a história sagrada e a história universal ou civil, as quais tinham o intuito de propiciarem uma educação moral ao aluno, com os preceitos voltados para o eurocentrismo e o cristianismo.

Com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX, deu-se o início ao ensino de história como obrigatório. A partir desta data o desenvolvimento do estudo desta temática vem sofrendo profundas transformações, o que se pressupõe como normal, pois com o passar do tempo os sujeitos históricos mudam e com eles os seus costumes, as leis e o modo de convivência em sociedade. Entretanto, o ensino de história possui as suas especificidades por se tratar de um campo de pesquisa e produção do saber que se encontra em constante debate não apenas com o ambiente acadêmico, mas com a maioria dos segmentos representantes da sociedade, que por sua vez estão distantes de obter consenso sobre os feitos e fatos pertencentes à história.

## 2 | O ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE

Atualmente não se concebe o ensino de história pautado em verdades históricas acabadas, no entanto devido às heranças do passado que privilegiavam o ensino de história pautado nos princípios da linearidade e continuidade, dando conta apenas de uma história patriótica, factual e memorizadora, perpetuaram-se no Brasil durante um longo período, pois só a partir de 1980 é que existe uma maior abertura para novas pesquisas históricas, as quais retratavam melhor a realidade do povo brasileiro.

Observa-se a existência da distância, para não dizer o abismo, em que se encontram de um lado o conhecimento sobre o passado, este contemplado pelas pesquisas acadêmicas em constante atualização, e a história ensinada nas escolas, esta por sua vez necessitando de investimentos de ordem: administrativa, estrutural e pedagógica, às quais, na maioria das vezes não acompanham as pesquisas historiográficas, nem tão pouco atende aos anseios dos alunos da educação básica do Município de Palmeira dos Índios.

Como afirma Silva (2012, p.39):

O professor passou a ser concebido e a se conceber como alguém dotado de historicidade, ser que produz, sente, vive de forma crítica, criativa, sensível, enfim, autor, produtor de saberes e de práticas educativas. Se a racionalidade técnica implicava a dissociação entre o eu pessoal e o eu profissional, entre teoria e prática, nessas novas concepções, tais dimensões se aproximam. São fluidas as relações entre a formação e a prática docentes entre os espaços de vida e de trabalho. Como movimento dialético, tem tensões, distanciamentos e aproximações.

De acordo com a citação acima, a percepção dos fatos e feitos são compartilhados mais eficazmente, na medida em que sofremos os impactos desta *invasão consensual* de novos costumes, podendo mudar os nossos reais norteadores de valores como a dignidade, a justiça, a moral e a ética, os quais alicerçam a formação dos princípios formadores de uma nação. Este conjunto de elementos desde os primeiros povoamentos no Brasil foram sendo construídos e edificados na cultura do povo brasileiro. Logo, ao persistirem alguns comportamentos não condizentes com a prática dos bons costumes atuais, devemos fazer um levante historiográfico para percebermos se tais procedimentos não decorrem das heranças deixadas pelo modo de vida dos nossos antepassados.

Vivenciamos crises financeiras que afetam significativamente o desenvolvimento do imaginário, ético e moral dos brasileiros, na mesma proporção que atinge o sistema educacional, o qual se contamina pelas ações nefastas de alguns de seus representantes ao aderir à conivência de atos ilícitos ou de não se propagar a concepção do fortalecimento da educação em todo o país, através de currículos atentos a realidade da nação, comprometidos com o ser cidadão nos dias atuais, onde tal assertiva perpassa pelo conhecimento histórico fundamentado também pelo ensino de história em sintonia com os movimentos sociais do seu povo.

Ao que se parece faltou competência em associar o ensino inovador e crítico com o ético e moral; supostamente a educação redeu-se aos interesses ideológicos e capitalistas, evidenciando-se cada vez mais as distâncias entre a classe dominante e os dominados. A partir do melhor acesso à educação, estas distâncias foram redimensionadas, passando a fase de superação dos limites, especialmente após as melhorias advindas com as transformações no processo de comunicações, as quais propiciaram com que as informações fossem propagadas em ritmo acelerado. Entretanto, faz-se necessário resgatar a memória da história individual e coletiva dos nossos antepassados, seja ela locais ou nacionais não como história factual, mas ouvindo-se a história dos silenciados, aqueles que por força do poder e da opressão não tiveram os seus nomes revelados, mas que tiveram relevante papel na construção das conquistas do povo.

O conhecimento histórico perpassa pelo debate, pelo emprego de metodologias capazes de trazer novas abordagens para o aluno, neste sentido, o professor precisa apresentar novos olhares sob o tema, fato ou conceito; esta iniciativa torna-se importante para que o aluno possa perceber que dependendo da visão e da intenção de quem narra à história, tudo pode mudar, basta pensar no exemplo, como entender o processo de formação de um bairro: pode-se vê-lo sob a ótica dos trabalhadores da região e das relações estabelecidas pelos modos de produção dos que estiveram no poder, dos grupos minoritários que habitam o local ou das manifestações culturais, entre outras possibilidades.

Durante as aulas, é impossível apresentar todas as maneiras de ver como a história foi sendo construída, mas é fundamental mostrar que ela não se construiu de uma única vertente (e que, até mesmo dentro de uma delas, pode haver várias interpretações). O professor deve favorecer o acesso a documentos oficiais, reportagens de jornais e revistas e a outras fontes.

Neste sentido, a atenção volta-se para os instrumentos que estão se materializando no cotidiano dos educandos e dos educadores, ou seja, como é urgente a necessidade de reformas curriculares de forma que se possa diminuir a desigualdade entre o saber histórico escolar, o saber acadêmico e o saber popular, os quais são fundamentais para transformação da escola pública em Palmeira dos Índios.

### **3 | A IMPORTANCIA DO CURRÍCULO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

O Currículo se constitui no campo distinto do conhecimento, avaliando-se a sua constituição detectamos muitos interesses que se associam e favorecem a sua concretização; são interesses editoriais, financeiros, ideológicos, políticos e culturais que convergem para uma disputa de espaço, culminando com a luta de interesses que sem dúvida vence o mais forte, ou seja, o mais articulado dentro do jogo do poder.

É sabido da herança histórica brasileira e da predileção por currículos eurocentrados, onde é estudada com maior ênfase a história global em detrimento

dos estudos da história do Brasil, deixando dessa forma de se conhecer muitos aspectos e anseios da sociedade brasileira, como as suas lutas que contemplaram as vitórias e derrotas do povo.

De acordo com Karnal (2015, p.188):

Uma análise de algumas obras didáticas recentes e com grande vendagem, para o ensino fundamental e para o ensino médio, permite, por exemplo, identificar rápida e facilmente a diluição dos conteúdos de história do Brasil. Apenas para exemplificar, em um rápido levantamento quantitativo, em um livro didático para o ensino médio, confeccionado segundo o atual modelo de volume único para as três séries, verifica-se que dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos de história do Brasil. O mesmo pode ser observado em coleção para o ensino fundamental, no qual em um total de 168 capítulos organizados para quatro séries, existem apenas trinta relativos à história brasileira.

Constata-se que o currículo, devidamente trabalhado, possui grande importância tornando-se o meio eficaz de difusão do saber histórico, fazendo-se necessário periodicamente revisá-lo, de forma que se possa atender as expectativas não apenas dos alunos, mas também dos professores, que por sua vez, encontram-se na linha de frente com os discentes e, na maioria das vezes, sentem-se impotentes para propor saídas que se configurem na produção e ou inovação do ensino história, utilizando-se de novas abordagens historiográficas.

Quando abordamos o tema currículo, evidenciamos que algumas formas de conhecimento têm maior longevidade do que outras em nossa realidade, ou seja, a produção e a transmissão do conhecimento histórico envolvem necessariamente, relações de poder, consolidando-se em suas formas históricas de reprodução, ou seja, legitima-se em conhecimento escolarizados e socialmente aceitos.

#### **4 | A IMPORTANCIA DO REPENSAR A HISTÓRIA**

A história do ensino de história, na maioria das vezes, passa por análises, sobretudo, referente a temas mais específicos como a história dos livros didáticos e a história dos povos indígenas e africanos a partir da promulgação das leis como as 10.639/2003 e 11.645/2008 respectivamente, as quais contribuíram sobremaneira para difusão dos conhecimentos históricos acerca destas etnias. Entretanto, vislumbra-se que a educação básica ainda não foi contemplada por reformas curriculares que atentem para a inclusão de novas propostas curriculares, ouvindo-se as práticas e experiências dos professores, como também os desafios deste ensino na atualidade, em meio ao processo de globalização, modernização e as graves crises políticas e éticas que se inserem na sociedade atual.

A relação do historiador com o seu objeto de estudo vem sofrendo transformações com o passar do tempo. Se antes os fatos ‘reais e concretos’ deveriam ser interpretados com objetividade e neutralidade, isto é, sem o olhar subjetivo do narrador; hoje a grande maioria dos historiadores entende que a produção do conhecimento histórico

é bem mais difícil e complexa, envolvendo inúmeras discursões e problematizações acerca do principal instrumento de trabalho, ou seja, as fontes históricas.

As fontes históricas não representam a totalidade dos acontecimentos; existem detalhes, impressões pessoais e subjetivismo que estão presentes entre as fontes históricas e o relato do historiador. Precisamos nos conscientizar, enquanto pesquisadores do ensino de história da necessidade de analisar individualmente e coletivamente as diferenças presentes no objeto de estudo, assim como as memórias representativas desse objeto, refletindo sobre as suas historicidades, suas práticas cotidianas e a busca pela cidadania, que se constituem no objeto do conhecimento histórico.

De acordo com Foucault (2008, p.8):

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.

A citação acima reflete a mudança ocorrida nos meios historiográficos, mas também indica que a construção dos saberes históricos na prática, através do ensino de história, deve persistir no redescobrir cotidianamente, e esta prática passa pela atenção que devemos dar as perspectivas abordadas nas grades curriculares desta temática, para que o conhecimento nas várias vertentes possa chegar a todos os estudantes, considerando a cultura escolar individualizada e respeitando os espaços multiculturais presentes nas escolas, bem como em cada ser pensante.

A história não pode ser vista apenas como o registro do que aconteceu no passado, pois se vários registros foram feitos, também há de se imaginar que muitos deixaram de ser lembrados, perderam seus rastros ou foram deliberadamente esquecidos. Logo, diante de possíveis evidências pode-se refletir sobre a ideia de que a fonte documental, pura de simples como se apresenta não constitui a verdade inquestionável. É preciso analisar o discurso, ou seja, a maneira pela qual o objeto histórico é produzido discursivamente e a própria forma narrativa com que podem reproduzir ou construir este objeto.

Contudo, a necessidade de várias análises, questionamentos e busca por novos conhecimentos não deve deduzir em ideias de falsidade às fontes documentais, mas que estas são parte de um quebra cabeças que nos dará muita satisfação e surpresas em montá-lo, assim como nos dará a oportunidade de redescobrir, reescrever e recontar a história, buscando novos vestígios, fontes, relatos sobre o fato proposto.

Assim como a história, o currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos a serem ensinados, isto é, podem ocorrer interesses, ideologias

e formas de disseminação dos fatos que contemple apenas uma parte do contexto histórico em questão. Silva (2012, p. 44) afirma que “O currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social.”

É preciso explicar aos alunos a importância da história, construindo juntamente com eles os conteúdos curriculares e formando as parcerias que facilitem a assimilação dos saberes históricos, fazendo uma conexão com a utilidade deste contexto para a vida atual destes alunos. Entender as transformações que as sociedades vêm passando no decorrer do tempo requer uma investigação perfeita das fontes históricas.

A história está aberta a novas possibilidades, novos horizontes, e é nesse contexto que as práticas de ensino devem caminhar também, para que sejam melhores entendidas pelos alunos. A história, assim como outras formas de conhecimentos estão sempre se constituindo na sua dinamicidade em novos saberes históricos, isto é, o conhecimento nunca é perfeito ou acabado, ele se reconstrói no nosso cotidiano.

De acordo com Aróstegui (2006, p.487):

É o problema permanente de como ordenar estreitamente a explicação com os fatos. Isto não ocorre, de modo algum, somente com a explicação da história. Um conjunto de fenômenos pode ser explicado de várias maneiras, sem que possamos dizer de nenhuma das explicações que ela seja falsa. Mas, sem dúvida, existem explicações melhores do que outras.

Quando na sala de aula questiona-se para que serve a história, devemos compreender que por trás desta pergunta existe uma constatação evidente: *a necessidade de nos apropriarmos dos conceitos e teorias referentes a esta temática*. Responder a tais indagações, sem dúvidas, requer preparo teórico e metodológico que vai além do domínio simplesmente dos conteúdos curriculares, mas deve-se ter consciência de se apropriar dos conceitos históricos, teoria da história e metodologias aplicadas à história.

Deve-se refletir sobre as teorias que envolvem esta área de conhecimento, ou seja, os conceitos de história que estão em constante processo de mutação necessitando de reflexões de acordo com as correntes de pensamento. O fato de que existem poucos livros sobre teoria da história, em comparação com outras disciplinas como filosofia e literatura, à disposição do público em uma livraria já denota a falta de familiaridade com o tema, visto que muitas obras mostram um fetichismo pela documentação, uma obsessão pelos fatos, e em consequência uma metodologia de “realismo ingênuo”, capaz de projetar-se como barreira, deformando a forma de aprender criticamente, ou seja, entendendo que os acontecimentos históricos são produzidos no decorrer de um processo, podendo este ter longa ou curta duração.

Faz-se necessário ampliar o debate sobre a teoria de história, bem como dotar as bibliotecas das escolas e as públicas de livros que abordem melhor as especificidades dessa teoria, pois como na maioria das vezes, se nos comportamos alheios a

determinadas temáticas, isto se deve em parte ao não conhecimento ou embasamento teórico necessário para fomentar novos questionamentos a cerca dos conceitos que regem a dinâmica do conhecimento. O conhecimento histórico requer a apropriação de conceitos fundamentais para a sua compreensão; aumentando-se a disponibilidade de livros e materiais didáticos referentes à história certamente em curto prazo teremos a solução de muitos questionamentos que são frutos dos distanciamentos teóricos.

Jenkins (2007, p.25) afirma:

O passado e a história existem livres um do outro, estão muito distante entre si no tempo e no espaço. Isso porque o mesmo objeto de investigação pode ser interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas (uma paisagem pode ser lida/interpretada diferentemente por geógrafos, sociólogos, historiadores, artistas, economistas, et al) [...] Isto pode lhe parecer estranho, é que tendemos a perder de vista o fato de que realmente existe a distinção entre a história – entendida como o que foi escrito e registrado sobre o passado, e o próprio passado, pois a palavra “história” cobre ambas as coisas. Portanto, o preferível seria sempre marcar essa diferença usando o termo “o passado” para tudo o que se passou antes em todos os lugares e a palavra “historiografia” para a historiografia; aqui, historiografia se refere aos escritos dos historiadores. O passado já aconteceu e os historiadores só conseguem trazê-lo de volta mediado por vínculos diferentes como livros, artigos, documentários, etc. O passado já passou e a história é o que os historiadores fazem com ele quando põem mãos a obra.

O mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e que não podemos duvidar que elas existissem, pois correspondem à realidade do mundo ou do passado, presentes no discurso estabelecido, como por exemplo, de acordo com as interpretações, seja do geógrafo, do sociólogo, ou seja, do historiador, uma mesma fonte histórica pode ser explorada em significados de diversas formas, não necessariamente afirmando que uma se sobreponha a outra, mas que elas fazem parte de um mesmo contexto.

Se existe diferença entre o passado e a história e, se o objeto de investigação em que os historiadores trabalham está ausente na maioria de suas manifestações, pois só restam vestígios do passado, existe um limite controlando a pretensão que os historiadores possam ter ao conhecimento. Precisa-se conciliar o passado com a história e dessa necessidade surge três campos complexos teóricos: a epistemologia, a metodologia e a ideologia.

A epistemologia (do grego episteme, conhecimento) se refere ao campo filosófico das teorias do conhecimento.

Jenkins (2007, p.25) afirma:

Portanto a fragilidade epistemológica permite que as interpretações dos historiadores sejam múltiplas (um só passado, muitos historiadores). [...] Mas o que torna a história tão frágil em termos epistemológicos? Existe quatro respostas básicas: \_ Nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o “conteúdo” desses acontecimentos é praticamente ilimitado. Em segundo lugar nenhum relato consegue recuperar o passado tal qual ele era, porque o passado são acontecimentos, situações, etc. e



não um relato. Já que o passado passou, relatos só podem ser confrontados com outros relatos, nunca com o passado.

Contudo, devemos pressupor que se é complicado ter conhecimento de algo que existe, imagine afirmar algo de um tema efetivamente ausente como é o “passado na história”. A história possui a sua fragilidade epistemológica, pois se fosse possível saber de uma vez por todas o conhecimento absoluto, não haveria necessidade dos historiadores estarem repetido a mesma coisa sempre.

As pessoas no presente necessitam de antecedentes para localizarem-se no agora e legitimarem o seu modo de vida atual e futuro. Não que os fatos por si só, do passado legitimem alguma coisa, mas o ponto é que as pessoas sentem a necessidade de enraizarem o hoje e o amanhã em seu ontem. Recentemente, esse ontem tem sido procurado e achado, já o passado se predispõe sustentar incontáveis narrativas, através de mulheres, negros, grupos regionais, minorias diversas, entre outros.

A história é a maneira pela qual as pessoas criam, em parte, suas próprias identidades. Ela é muito mais do que um módulo no currículo escolar ou acadêmico, embora se necessite aproximar a história acadêmica do saber histórico escolar, refletindo como estes espaços educacionais tem importância relevante para todas as partes diversamente interessadas. Jenkins (2007, p. 43) afirma: “Ao fim, a história é teoria e a teoria é ideologia, e a ideologia é pura e simplesmente interesse material”. [...] O problema surge quando o ofício do historiador se insere nas relações de poder;

## **5 | A CULTURA ESCOLAR DENTRO DA DIMENSÃO ESPAÇO TEMPO**

Vários conceitos são utilizados para designar o termo multicultural presentes na cultura escolar, e em todos os aspectos que compreendem o conjunto formador da escola enquanto instituição de ensino, mas também a escola enquanto espaço físico. Neste contexto, os currículos, o livro didático e o perfil dos educadores e educandos se inserem neste conjunto.

Ressalta-se que a cultura escolar não se desassocia do aspecto presente nos dias atuais, pois vivemos em uma sociedade globalizada. Assim, metas deverão ser traçadas, de forma que possibilitem indicar qual o caminho mais flexível que a escola deve seguir no seu cotidiano. O professor deve procurar ter a capacidade de integrar os contextos específicos dos sujeitos dos saberes excluídos, de forma menos partidária e mais como pesquisador, de forma que sejam contemplados no espaço multicultural, presente na escola, os negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiência física e mentais, entre outros.

Nos últimos anos, é visível o interesse do Estado e de alguns setores sociais em reconhecer o pluralismo no interior da sociedade brasileira e a educação escolar como espaço de afirmação de identidades diversas. Exemplo disso foi a aprovação da Lei Federal 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória nas escolas

de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o estudo da temática “história e cultura afro-brasileira”.

O ensino de história dialoga muito bem com diferentes aspectos das realidades encontradas nas salas de aula, entre as quais podemos citar que existe uma grande diferença entre a diversidade cultural, que é fruto da diferenciação e da singularidade de culturas, e a desigualdade social, produto das relações de exploração capitalista, ou seja, devemos convergir às ações para integrar no espaço provido dos multiculturalismos, de origem étnica e social, acolhendo os seus saberes, suas apropriações de conhecimentos que muitas vezes contribuem sobremaneira para o enriquecimento da temática em discursão no calendário acadêmico da escola.

É no envolverem-se, fazendo parcerias, que se verificam as possíveis realidades sociais encontradas na sala de aula, ou seja, o ensino de história faz as devidas aproximações com o passado distante e o presente próximo, procurando identificar novas formas de conhecimento deixado em aberto, ou não explorados devidamente, seja devido à falta de comprometimento da pesquisa, seja pela contaminação do pesquisador com os interesses ligados aos mais diversos motivos: poder, glamour financeiro ou religioso.

Como afirma Silva (2012, p.47):

O “multiculturalismo” se constitui num movimento, num campo político de embates, de constituição de identidades, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência na lógica da sociedade capitalista. Logo, não podemos confundir a tolerância em relação às múltiplas experiências de grupos humanos e as lutas sociais pela transformação da sociedade. O respeito à diferença não pode significar o mascaramento ou a omissão perante as profundas desigualdades sociais e econômicas existentes no Brasil.

Neste sentido, é de fundamental importância a diferenciação dos elementos implícitos no conceito do ensino de história em relação à educação multicultural, pois somente a resistência crítica à dominação cultural é capaz de desafiar os processos historicamente tidos como corretos e que se constituem em desafios para estabelecer ordem contrária a esta cultura de dominação.

Diante da complexidade da existência do multi e do pluri, presentes no cotidiano da escola, formando a cultura escolar, torna-se mister que aprofundemos o debate em torno da importância dos currículos acadêmicos e escolares para a construção de uma postura ética e política em relação ao mundo, como também a desconstrução dos discursos antidemocráticos, monoculturais e preconceituosos em relação à classe, raça e religião. Assim, discutir o que ensinar e como ensinar história tem como ponto de partida, ou seja, refletir sobre os currículos, pois estes fazem a mediação entre as relações da escola, o conhecimento e a sociedade.

De acordo com Silva (2012, p. 51):

Concebemos o currículo não apenas como um dos elementos que “guiam”, “orientam” o trabalho da escola, mas também como objeto de interesses e disputas sociais e culturais na prática escolar. Por isso, há uma relação íntima entre o currículo, as práticas pedagógicas e as formas avaliativas à noção de poder exercido pelo controle social e econômico, o que se configura no controle do Estado sobre a escola.

Assim, na perspectiva do ensino de história dentro do espaço multicultural, devem-se estar presentes os anseios de todas as partes envolvidas, isto é, os docentes, discentes, a escola, o Estado e a sociedade, pois, dessa forma certamente se desenvolve o gosto pela história e o estímulo à leitura, observando que os estudantes mudam o seu senso crítico de acordo com a melhoria dos conteúdos abordados, tendo-se em vista à compreensão da realidade que os cercam.

Foram entrevistadas professoras de história e alunos das Escolas Estaduais Monsenhor Macedo e Graciliano Ramos, pertencentes à rede estadual de ensino do Estado de Alagoas, onde se constata que a globalização, o multicultural e o saber histórico escolar estão diretamente relacionados com a realidade atual que vivemos, com a escola que possuímos, com a política que se pratica e por fim com o povo que somos.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa encontra-se em fase de andamento, entretanto é notório que na escola pública de Palmeira dos Índios encontremos diferentes cenários presentes na sua estrutura funcional, sejam eles de ordem gestacional e estrutural; sejam também de ordem social. Estes diferentes cenários estão imbricados na cultura escolar de cada estabelecimento de ensino, por isso, em algumas vezes, encontramos grandes diferenças no que se refere aos índices de aprendizagem, comportamentos dos alunos, cumprimentos de metas curriculares e até mesmo na escolha mais adequada dos livros didáticos.

Partindo do pressuposto que a atividade laborativa do ensino de história requer um preparo científico e investimentos de ordem estrutural nas escolas, bem como na carreira dos docentes, faz-se necessário refletir como estes se inserem no cotidiano das escolas dinamizando as suas atividades, pois no outro lado desta realidade encontram-se os discentes, sedentos por um ensino de qualidade, e que na maioria das vezes não são contemplados devido aos problemas advindos da estrutura sócio cultural globalizada em que a sociedade atual se apresenta.

Neste sentido, este trabalho torna-se relevante na medida em que não esgota o debate ou as pesquisas sobre os diferentes cenários encontrados na escola pública de Palmeira dos Índios, mas aponta a necessidade de se aumentar o diálogo entre os diversos segmentos da sociedade visando responder as seguintes perguntas: que escola pública desejamos para os nossos alunos? Quais são os investimentos necessários para alcançar um ensino de história de qualidade?

A partir do intenso debate acerca desta problemática que não se resume apenas nas providências a serem adotadas por parte da escola, mas também Estado, Município e pelos principais seguimentos representantes da sociedade; poder-se-á, estabelecer metas, critérios e objetivos para melhorias a curto, médio e longo prazo.

Assim, pode-se minimizar a ocorrência dos diferentes cenários existentes na educação pública de Palmeira dos Índios, isto é, podemos obter livros didáticos mais eficientes, referenciais curriculares e conteúdos curriculares de história mais próximos à realidade do aluno e do professor; podendo reduzir a distância entre a história pesquisada e a história ensinada e no futuro, espero que próximo, reduzir as desigualdades causadas, especialmente pelo processo de globalização e modernização advindas de um sistema capitalista, consumidor e perverso, que mudou e vem mudando continuamente a sociedade brasileira.

Os desdobramentos desse sistema “globalizado” são as desestruturas sociais causadas pela falta de igualdade de oportunidades para todos, isto é, existe a classe abastada e a outra faminta de oportunidades. Nesse jogo desigual de competição observamos que a escola é parte integrante deste complexo universo, e talvez o único lugar capaz de promover, mediante a convergência de forças, a igualdade de oportunidades.

É oportuno refletir sobre o conjunto de fatos e ações, dentro da cultura escolar em que o ensino de história se insere, dando atenção especial ao currículo, ao livro didático, as metodologias e em como todos estes elementos interagem no processo de ensino e aprendizagem. Torna-se primordial que sejam satisfeitas as exigências do melhor conhecimento do homem no tempo e no espaço, em seu aspecto mais amplo, desde os simples feitos dos camponeses até os mais complexos atribuídos aos renomados intelectuais.

Neste contexto, este trabalho vem contribuir para a compreensão das relações históricas que estão implícitas nos desdobramentos da formação do povo brasileiro. O estudo da historiografia da sociedade brasileira leva ao conhecimento das nossas origens e, é no passado que vamos encontrar muitas respostas, para o melhor entendimento do espaço multicultural, presente na cultura da escola pública em que vivemos.

## REFERENCIAS

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: Teoria e Método**. Tradução Andréa Dore; revisão técnica José Jobson de Andrade Arruda. Bauru, SP: Edusc, 2006.

FOUCAULT, MICHE. **A arqueologia do Saber**; tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

JENKINS, Keith. **A história repensada**; tradução Mário Vilela. 3ª ed., 1ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KARNAL, Leandro. **História na Sala de aula: conceitos práticas e propostas**. 6ª ed., 4ª

reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

**SILVA, Marcos. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. 4ª ed. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2012.**

#### *ENTREVISTAS*

RODRIGUES, Janaína. **Diferentes cenários: o ensino de história na escola pública de Palmeira dos Índios.** Palmeira dos Índios: professora da Escola Estadual Monsenhor Macedo. 26 Abril. 2016. Entrevista concedida a Dehon da Silva Cavalcante.

VASCONCELOS, Lúcia. **Diferentes cenários: o ensino de história na escola pública de Palmeira dos Índios.** Palmeira dos Índios: professora da Escola Estadual Graciliano Ramos. 27 Abr. 2016. Entrevista concedida a Dehon da Silva Cavalcante

## ENSINO DE HISTÓRIA EM MUSEUS: A EXPERIÊNCIA DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Priscila Lopes d’Avila Borges**

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ.

**RESUMO:** Este artigo se propõe a examinar o Ensino de História em espaços educativos não formais, especificamente museus, privilegiando a atuação dos mediadores que trabalham como facilitadores do acesso democrático as exposições. Neste sentido, será apresentado um estudo de caso da exposição permanente do Palácio Tiradentes, intitulada: “Palácio Tiradentes: Lugar de Memória do Parlamento Brasileiro”, para averiguação do impacto do ensino de história em museus, tanto sobre o público escolar quanto sobre os mediadores oriundos do curso de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de história; Mediação; Palácio Tiradentes; Museus.

### TEACHING OF HISTORY IN MUSEUMS: THE EXPERIENCE OF MEDIATION IN TEACHER TRAINING

**ABSTRACT:** This article proposes to examine the history teaching in non-formal educational spaces, specifically museums, privileging the performance of mediators who works as

facilitators of democratic access to exhibitions. In this context, a case study of the permanent exhibition of Tiradentes Palace, titled: “Palácio Tiradentes: Lugar de Memória do Parlamento Brasileiro”, will be presented to investigate the impact of the history teaching in museums on school students and on the mediators from the History course of the Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

**KEYWORDS:** History teaching; Mediation; Tiradentes Palace; Museums.

### 1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o número de pesquisas que analisam a educação em museus teve um significativo crescimento, e o surgimento de projetos pedagógicos museais voltados para o público escolar também ganhou um novo fôlego. Os novos contornos da educação museal, fortalecida por políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de competências educativas, estimula o uso desses espaços para o ensino de história e para formação cidadã. Espaços onde ocorre o movimento de tensão entre conhecimento e reconhecimento, a partir da interação entre a memória pessoal, local e coletiva, construindo uma teia de saberes, que tornam os museus locais complexos e multifacetados. Um olhar

mais atento às potências do museu, supera a ideia, comumente empregada, do museu como lugar de velharias, simples receptor de curiosos andarilhos, que buscam pistas do próprio passado com saudosismo, dando lugar à compreensão do museu como ambiente dinamizador de memórias, local propício ao conhecimento e aprendizagem (CAETANO, 2012).

Os museus históricos foram, por muito tempo, utilizados como espécies de teatros de memória, onde os objetos, a arquitetura e as imagens se articulavam para garantir a memorização e absorção de fatos. Meneses (2010, p.51) defende que o museu de história deveria ser “em vez de teatro, laboratório, com tudo aquilo de criador que essa ideia contém”, sendo assim, a memória deixaria de ser tratada como objetivo e passaria a ser um objeto para o visitante. No interior de uma exposição, o professor deve salientar que a história narrada não é uma absoluta expressão da verdade, destacando que tanto para história, quanto para memória, não existem verdades absolutas. A ideia de uma história totalizante deve ser rejeitada, uma vez que nem a memória, nem a história são totais, algo sempre escapa à memória e à história, seja pela escolha, pela ausência de vestígios, pelo olhar ou pela voz que as transmite. Ambas são constantemente tensionadas entre a lembrança e o esquecimento (NORA, 1984).

A narrativa museal deve ser criticada ao longo de uma visita escolar, os professores e/ou mediadores devem problematizar a construção desta narrativa, enfatizando que ela é fruto de uma seleção, isto é, que ela pressupõe a disputa entre memória e esquecimento e, que os objetos apresentados no museu podem ter a intenção de contar apenas uma história. Conforme o exposto, a seguir, por Larissa Salgado Chicareli (2014, p.88), a compreensão das narrativas museais é fundamental.

(...) reflexões e questionamentos sobre as narrativas são muito relevantes, pois, como implicam visões, memórias, objetos, entre outros, podemos levantar perguntas e hipóteses, buscando analisar qual narrativa está presente nesse espaço, quem está sendo representado, por que esse objeto está aqui e não em outro local, de modo a levar o estudante a se socializar e buscar inquietações para responder a tais levantamentos. Esse espaço é então pensado realmente como potencial de ensino/aprendizagem, e não como mera ilustração da verdade pronta e acabada ou a ilustração da realidade.

A diversidade de narrativas pode ser um bom disparador, para a problematização útil ao ensino de história. Como mediador, o professor de história pode auxiliar seu aluno no processo de compreensão e valorização da diversidade de abordagens e enfoques, presentes em uma exposição. Esse exercício do olhar, corrobora na atuação do aluno como integrante do processo de fazer histórico, instrumentalizando sua trajetória e autopercepção, enquanto sujeito histórico.

Os objetos que compõem a narrativa museal são ressignificados pela instituição, perdem seu valor de uso e incorporam um valor simbólico, reiterado pelos objetos que o cercam e pelo ambiente expográfico. Torna-se fundamental, nesse sentido, que

os alunos compreendam que artefato não “fala por si”, e que tudo, o visto e o não visto deve ser problematizado para construção do conhecimento. Portanto, a visita ao museu pode contribuir com o aprendizado de conteúdos históricos, não só por representar imagetivamente o que é abordado em sala de aula, mas também por propiciar um espaço fértil de debate e exercício da capacidade crítica dos discentes.

No presente trabalho, abordaremos o estudo de caso do Palácio Tiradentes, centro cultural, localizado no Rio de Janeiro, que coabita a estrutura física da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. O edifício, construído para abrigar o Congresso Nacional em 1926, remonta ao processo de sedimentação da memória republicana no Brasil. Projetado por Archimedes Memória e Francisco Couchet, a estrutura é marcada pelo estilo eclético, com referências simbólicas ao governo republicano, como, por exemplo: o uso da figura de *Marriene*, entalhes de folhas de café, esculturas de urnas e elementos que remetem a ideia de democracia, além do próprio nome escolhido, uma menção ao herói concebido pelos republicanos – Tiradentes.

O Palácio Tiradentes foi construído no terreno da antiga Casa de Câmara e Cadeia, conhecida como Cadeia Velha, localizada na Praça XV. A região era uma metáfora para o desgaste da Colônia e do Império, sendo, por isso, suplementada pelo novo Congresso Nacional. A alusão à figura de Tiradentes encarna as aspirações republicanas, servindo de referência pra construção de uma memória coletiva. O misticismo que envolveu a história de Joaquim José da Silva Xavier foi elaborado pelos republicanos, criando a identificação do membro da Inconfidência Mineira com um mártir identificado como *Cristo*. Segundo José Murilo de Carvalho (2013, p. 68).

O patriota virou místico. (...) Assumiu explicitamente a figura de mártir, identificou-se abertamente com Cristo. O cerimonial de enforcamento, o cadafalso, a força erguida à altura incomum, os soldados em volta, a multidão expectante – tudo contribuía para aproximar os dois eventos e as duas figuras, a crucificação e o enforcamento, Cristo e Tiradentes. O fato de não ter a conjuração passado a ação concreta poupou-lhe ter derramado sangue. (...) Tiradentes era “o mártir ideal e imaculado na brancura de sua túnica de condenado.

A Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro incorporou o status de centro cultural em 1998, quando foi organizada a exposição permanente “Palácio Tiradentes: Lugar de Memória do Parlamento Brasileiro”, onde o público pode acompanhar alguns acontecimentos que marcaram a história da política nacional. Como qualquer exposição, a narrativa apresentada no Palácio Tiradentes é composta por seleções de memórias, destacadas como legítimas e gloriosas, e esquecimentos, tidos como momentos que devem ser silenciados.

A organização da exposição, feita, prioritariamente, através de painéis, enfatiza a história política brasileira, contata pelos marcos legislativos, ou seja, as Constituições. O visitante, em geral, realiza um percurso que se divide em três corredores, localizados no andar térreo, onde encontra imagens e textos sobre D. Pedro II, Marechal Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, entre outros,



relacionados com a geração e perpetuação de paradigmas governamentais, fazendo recortes destinados ao Império e a República. No segundo piso, a exposição se concretiza pela arquitetura do edifício, especialmente, no Salão Nobre e no Plenário Legislativo.

Durante mais de quinze anos, a exposição do Palácio Tiradentes recebeu o público espontâneo e escolar, com a mediação de alunos da graduação em História ou Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O convênio com a UERJ garantia uma mão de obra qualificada para o centro cultural e, oferecia uma oportunidade de estágio educativo para os graduandos. Anualmente eram selecionados vinte estagiários, para atuação como mediadores culturais. Desde 2017, o vínculo entre a ALERJ e a UERJ foi rompido, sendo substituído em 2018 por bolsas de outras modalidades, que abrangiam um espectro mais amplo de universidades, no Rio de Janeiro. Tendo em vista que este trabalho é um estudo de caso, o impacto do estágio em mediação cultural que será exposto ficará circunscrito aos alunos oriundos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## **2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MEDIAÇÃO CULTURAL: UM CAMPO DE INTERLOCUÇÃO**

O trabalho do mediador realizado enquanto prática de estágio docente é fundamental, por permitir a união da teoria e prática, fornecendo ao estudante de licenciatura a oportunidade de desenvolver habilidades no uso de espaços não formais, aproximando o graduando de um dos lócus da sua atuação. Felício e Oliveira (2008, p. 221) indicam que “a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica”, logo através de novos campos de prática profissional o estudante pode ampliar seus horizontes, expandir suas opções metodológicas, e desfrutar do híbrido de teoria, prática, observação, orientação e aprendizado proporcionados pelo ambiente do estágio supervisionado.

Para os estagiários, que atuam como mediadores, a experiência é uma chance de exercício da docência e do contato com públicos diversificados, que ampliam a formação destes estudantes permitindo que os mesmos desenvolvam no futuro práticas capazes de articular saberes entre o espaço escolar e os espaços não formais de educação na atuação docente. O estágio em museus é aqui entendido, portanto, como uma oportunidade de potencializar a atuação docente, contribuindo para formação de profissionais atentos a polifonia presente no Ensino de História.

Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou de um reproduzidor de um saber produzido externamente. (...) os professores mobilizam em seu ofício os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. A pluralidade desses saberes corresponde

a um trabalho profissional que se define como saber docente. (BITTENCOURT, 2011, p.50-51).

Na realização da presente pesquisa, foram entrevistados vinte antigos mediadores da Exposição Permanente do Palácio Tiradentes. Entre os mesmos, foi unânime que a experiência em mediação cultural foi transformadora em suas formações, tanto profissionais, quanto como sujeitos, tendo em vista o contato com diferentes públicos e o exercício da análise crítica constante. Uma das entrevistadas, que hoje trabalha como professora em uma escola privada no segundo segmento, relatou que:

“Antes de trabalhar na ALERJ eu era travada para falar em público, depois da experiência eu reuni a didática, os conhecimentos da faculdade e os que adquiri no meu tempo na exposição, lá eu tinha que falar com públicos diferentes duas vezes por semana, (...) quando dei minha primeira aula o nervosismo que eu podia sentir diminuiu muito”.

Esta entrevistada trabalha hoje como docente e com mediação cultural, já tendo atuado em outros espaços culturais, na cidade do Rio de Janeiro. Em outro depoimento, foi relatado que “ sempre me perguntavam se eu não ficava entediado por fazer a mesma visita várias vezes, eu sempre dizia que não, porque cada grupo transformava a visita em uma experiência única e acrescentava na minha formação”. Neste último caso, o interesse pela área de mediação foi tão grande que o antigo estagiário optou por realizar uma pós-graduação em museologia, e trabalha no Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro.

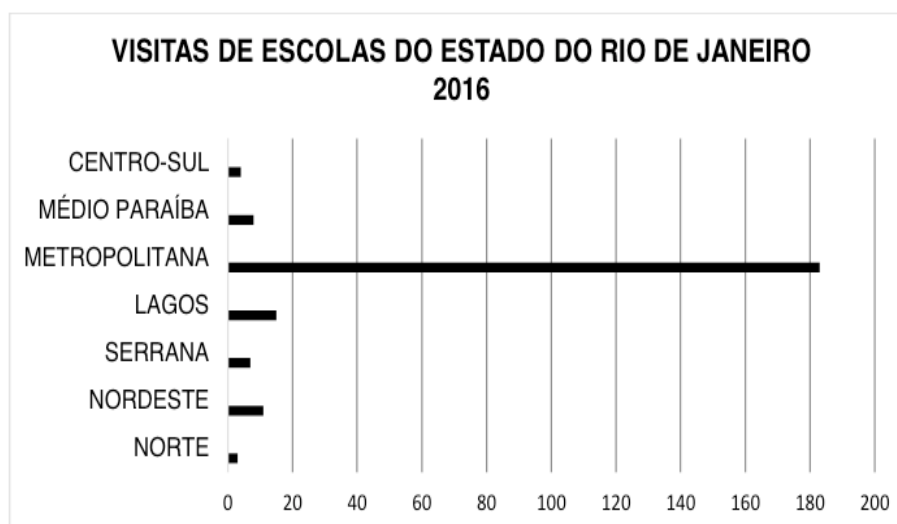
Outro dado relevante é a formação dos estagiários para função de mediadores. Pelos depoimentos coletados e pesquisas realizadas no campo da formação de educadores museais, pode-se concluir que os mediadores se formam por meio da observação do trabalho de outros educadores mais antigos, pesquisas pessoais e materiais produzidos pelos museus. No caso do Palácio Tiradentes, ocorreu uma preparação de aproximadamente um mês, na qual os estagiários observaram os colegas mais experientes e, posteriormente, começaram a atuar recebendo grupos. A utilidade mais citada nas entrevistas para formação acadêmica foi meramente conteudista, sem relatos de impacto metodológico para educação museal, todavia, a maioria dos entrevistados relatou que no fim da graduação realizaram uma disciplina chamada Estágio Supervisionado II, na qual as atividades feitas por professores em museus eram discutidas e, que esses conhecimentos lembravam suas práticas de estágio.

Durante a pesquisa, a exposição recebia até três grupos escolares de quarenta e quatro alunos por dia, além de estar aberta à visita para outros públicos. A equipe de estagiários era composta por estudantes que falavam fluentemente inglês, espanhol e/ou francês, atendendo aos visitantes estrangeiros, entretanto o grande diferencial do centro cultural era a oferta de ônibus e lanches para alunos da rede pública estadual.

A viabilização do acesso dos estudantes ao Palácio Tiradentes é uma vitória, contudo, insuficiente, porque “não basta apenas garantir a democratização do acesso aos museus brasileiros para assegurar o processo de aprendizagem. É preciso formar leitores críticos aptos à função, à compreensão de mensagens, à desconstrução de discursos” (COSTA, 2009, p. 10). A verdadeira democratização dos bens culturais depende da compreensão da linguagem patrimonial, por parte dos visitantes e/ou estudantes. A formação de um público, depende da instrumentalização dos visitantes, para que possam estar aptos a leitura do ambiente, sem ingenuidade.

Uma das ações possíveis para viabilizar a paulatina democratização dos museus é a mediação, não no sentido de transmissão de saberes, onde o aluno é mero receptor de conteúdos expostos, mas como um caminho onde as atividades museais têm por objetivo o diálogo, ou seja, estabelecendo uma via de mão dupla entre o mediador e o público, com uma abordagem provocativa.

No ano de 2016, a Exposição Permanente recebeu o total de 27.332 visitantes espontâneos e escolares, dos quais 18.357 optaram por conhecer as dependências do Palácio por meio de visitas mediadas. O número total de escolas foi inferior, se comparado a outros anos, devido a diversos fatores, especialmente, ao fechamento do Palácio Tiradentes ao público em geral, a partir do início do mês de novembro. Além disso, ocorreu uma greve dos professores da rede pública de Ensino Estadual e os Jogos Olímpicos, que desviaram o foco dos turistas e cidadãos cariocas para os diversos eventos e demais atividades culturais. No total, 235 escolas de todo Estado visitaram a exposição, distribuídas como veremos a seguir:



Dados fornecidos pelo Departamento Cultural da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ, 2017).

Conforme exposto anteriormente, a mediação cultural se dá através do diálogo constante com os alunos. Ocorre a análise de charges, fotos e maquetes, aliada ao conhecimento dos mediadores sobre elementos que não compõem a exposição, como curiosidades sobre a cultura e sociedade brasileira dando tom à visita mediada. Cabe

aos mediadores, ou aos professores, salientar os aspectos silenciados pela exposição, destacando o papel de índios, negros e pobres na história do Brasil, em especial, sublinhando como esses sujeitos sofrem processos de apagamento no campo do desenvolvimento da política nacional. Outro aspecto pertinente é o silenciamento diante dos anos da Ditadura Militar Brasileira, representada imagetivamente por uma imagem da Passeata dos 100 mil.



Imagem cedida pelo Setor Educativo do Palácio Tiradentes (ALERJ, 2011)

A segunda etapa do trajeto lança um olhar sobre a arquitetura e símbolos do Salão Nobre da casa, onde diversas questões ressurgem por meio de esculturas, pinturas e mobiliário. Os ares da Primeira República são sensíveis ao olhar do visitante e o interesse dos alunos é aguçado pelas falas do mediador. O ápice da exposição, segundo os mediadores entrevistados, ocorre no plenário do Palácio Tiradentes. A visão do espaço em si é um deleite para o observador, mas o protagonismo deste espaço está muito aquém do que ele proporciona esteticamente. Durante a visita são inseridos momentos de relaxamento, nos quais os alunos podem circular livremente, apropriando-se dos conteúdos expressos sem a interferência do professor ou do mediador. Esses intervalos são importantes para que os alunos troquem impressões entre si e tornem-se sujeitos de sua própria aprendizagem, no plenário ocorre a maior lacuna dedicada a investigação não mediada. Os alunos sentam-se na galeria central, de onde podem contemplar todo o espaço, o mediador inicia uma conversa sobre política brasileira e o papel dos alunos enquanto sujeitos políticos. São discutidos os conceitos de cidadania, democracia e a importância do poder Legislativo, realizando um debate in loco a respeito da relevância de uma participação dos sujeitos, através do voto e da fiscalização do trabalho dos políticos.

A mediação realizada na exposição permanente viabiliza, inúmeras vezes, o

primeiro contato dos estudantes com seus direitos políticos, e por meio do diálogo presta-se a formação de cidadãos. Os mediadores que atuam na exposição podem contribuir com o ensino de história integrando o quadro de conceitos e análises abordados na escola e, conseqüentemente, cooperando na formação de sujeitos conscientes de seu papel sócio histórico. Na exposição os alunos entram em contato com a transformação e conservação de uma série de práticas políticas no cenário brasileiro, sendo incentivados a questionarem este estado de coisas e seu papel enquanto sujeitos.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O museu é um recurso didático de imenso potencial, que pode servir para discutir conteúdos aprendidos em sala de aula, debates e reflexões. Sem dúvidas, centros culturais e museus são úteis para formação cidadã, podendo atuar também na formação dos profissionais, que estagiam em seus setores educativos, uma vez que oferecem a oportunidade de prática pedagógica e da interlocução com outro campo de produção de conhecimento, facilitando a atividade futura dos docentes. Portanto, por excelência pode-se afirmar que o museu é uma casa de saberes, aprendidos pela narrativa, problematização e trocas de experiências. No caso específico do Palácio Tiradentes, o público é beneficiado por visitar um espaço de memória, onde a história política do Estado do Rio de Janeiro ainda é escrita. Um lugar de memória do poder, que testemunhou a política no passado e, onde se faz política no presente.

Do ponto de vista formativo, trabalhar em um centro cultural proporciona ao docente a oportunidade de dialogar com mais fluidez com os saberes históricos patrimonializados. Um dos grandes desafios da educação patrimonial, museal e escolar é o estabelecimento de uma rede formativa capaz de reconhecer o valor em cada um desses saberes, sem a pretensão de hierarquiza-los. O trabalho do professor pode garantir um maior aproveitamento nas visitas à museus, superando o uso ilustrativo dos espaços. Os objetos e saberes promovidos no ambiente museal, podem munir o professor, instrumentalizando seu trabalho no ensino-aprendizagem.

Segundo Gregório Barenblitt (1992, p.38), “não existe uma História, uma História que seja como uma espécie de mangueira, de modo que totalize todo o devir da vida social em um espaço e em um tempo só”; (...) existem “histórias” – multiplicidades econômicas, culturais, ideológicas, do desejo e da afetividade. Alunos e professores, público e mediadores, devem entender que o museu histórico é o lugar da narrativa seletiva, reconhecendo seu direito de elaborar novas narrativas. A sedimentação temporal e imaginativa dos espaços de memória não deve engessar o exercício crítico, mas sim, estimular os sujeitos a serem leitores e narradores, dos saberes históricos e museais.

## REFERÊNCIAS

BAREMBLITT, Gregorio F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora Record, 1992.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAETANO, José Carlos Gonçalves. **O museu histórico como um espaço de ensino e aprendizagem para a história: o museu Ernesto Bertoldi como proposta**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE MUSEOLOGIA. Maringá: 2012.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CHICARELI, Larissa Salgado. **Museu e ensino de História: pensar o museu como local de conhecimento e aprendizagem**. In: Revista Confluências Culturais. v.3, n.2. Joinville: Univille, 2014.

COSTA, Carina Martins. **Uma casa e seus segredos: a formação de olhares sobre o Museu Mariano Procópio**. In: Revista Mosaico. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2009.

FELÍCIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. de. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Curitiba: Ed. UFPR, 2008.

MENESES, Ulpiano T.B. **A exposição Museológica e o conhecimento histórico**. In: Museus- do Gabinete de Curiosidades à Museologia Moderna. Belo Horizonte: Argumentum, 2010.

NORA, P. **Mémoire et Histoire - la problematique des lieux. Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984.

## O PROCESSO INQUISITORIAL 8064 À LUZ DA MICRO-HISTÓRIA

**Guilherme Marchiori de Assis**

Universidade de Coimbra e Universidade Federal  
do Estado do Espírito Santo  
Coimbra-Região do Centro e Vitória-ES

**RESUMO:** A Inquisição foi um importante movimento atemporal que perquiriu e combateu o que foi designado como heresia (séculos XIII-XVIII). Contudo, o meio de prova foi o importante vínculo entre a História com o Direito. A partir desse veículo foi possível definir quem é o sujeito na sociedade. Isso é histórico e jurídico. Como exemplo emblemático desse viés apresenta-se o Auto de Fé irrogado em face do padre jesuíta Gabriel Malagrida, registrado na Ata de execução do Santo Ofício onde consta a Sentença de sua execução no Código do Manuscrito – Ordem Real N.13. Lisboa, 20 de setembro de 1761. O processo inquisitorial foi envolto de grandes questionamentos historiográficos e jurídicos, onde a História define os padrões teóricos e contextuais em que tais mecanismos foram produzidos. Por sua vez o Direito empresta os conceitos e auxilia na hermenêutica, propiciando o melhor entendimento das instituições e métodos de aplicação das normas. Com ênfase no processo inquisitorial, especialmente aquele verificado em terras lusas no Setecentos, é possível concluir e auferir como o meio de prova define

o sujeito e lhe concede uma identidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inquisição; Heresia; Provas.

### THE INQUISITORIAL PROCESS 8064 IN THE LIGHT OF MICRO-HISTORY

**ABSTRACT:** The Inquisition was an important timeless movement that sought and fought what was designated as heresy (13th-18th centuries). However, the evidence was the important link between History and Law. From this vehicle it was possible to define who the subject is in society. This is historical and legal. As an emblematic example of this bias, the Auto de Fé is presented in the face of the Jesuit priest Gabriel Malagrida, recorded in the Act of execution of the Holy Office, which includes the Judgment of its execution in the Manuscript Code - Royal Order N.13. Lisbon, September 20, 1761. The inquisitorial process was surrounded by great historiographical and juridical questions, where History defines the theoretical and contextual patterns in which such mechanisms were produced. In turn Law lends concepts and assists in hermeneutics, providing a better understanding of the institutions and methods of applying the norms. With emphasis on the inquisitorial process, especially that verified in Portuguese Lands in the Seventy, it is possible to conclude and learn how the medium

defines the subject and gives it an identity.

**KEYWORDS:** Inquisition; Heresy; Evidences.

## INTRODUÇÃO

A história própria da Inquisição portuguesa, desde seu advento em 1536, ao seu termo em 1821, é envolta em diversos momentos críticos e partes imprescindíveis para o desenvolvimento da política lusa. Sob esse viés parte-se da premissa que o período pombalino (1750-1777) contribuiu decisivamente para o desenlace do instituto inquisitorial e também do que foi conhecido como o sistema probatório que moldou o sujeito português nos Setecentos (LOURENÇO, 1990, p. 1474).

Quase um século da história portuguesa foi necessário para que se possa abordar o momento de extinção do poderoso tribunal (1755-1820), cuja influência ainda se faz sentir em diversas áreas da cultura lusitana, tendo em vista certas dimensões da vida institucional, nos costumes, nas vivências, na fala e na escrita (MARCOCCI & PAIVA, 2013, p. 11).

Importa ressaltar que está dentre as principais páginas do denso histórico português a análise das imensas e diversificadas fontes que o testificam, entre as quais podem ser alijados aproximadamente 45.317 processos sentenciados, dos quais 10.017 em Lisboa, 10.388 em Coimbra, 11.245 em Évora e 13.667 em Goa, sendo a maior parte guardada no Arquivo Nacional da Torre do Tombo (BETHENCOURT, 1994, p. 275).

A história da Inquisição portuguesa é sem dúvida o símbolo dos excessos cruciantes de desumanidade a qual pode ser auferida a leitura simbólica da religião considerada ao pé da verdade. Não obstante, a Inquisição também simboliza uma instituição gerada por seu tempo que, para ser devidamente compreendida deve ser analisada dentro de seu contexto e consequências concretas (VAQUINHAS, 2010, p. 66).

Nos 285 anos de sua história, a Inquisição atravessou períodos de grande poderio, mas também ciclos de profunda debilidade, sendo criticada abertamente. Talvez por essas razões esteja inegavelmente entrelaçada com a história de Portugal.

O Santo Ofício foi, acima de tudo, um Tribunal Eclesiástico (GILISSEN & HESPANHA, 2011, p. 150), formando juntamente com o sistema de justiça português um complexo e imbricado sistema probatório. Contudo, a grande questão combatida pelo Tribunal eram as chamadas heresias, ou seja, crenças e práticas de católicos batizados que reiteradamente conflitam com a fé e a doutrina definida pela autoridade da Igreja (FARIA, 1994, p. 198).

Para além dos réus judeus, islâmicos, protestantes, feiticeiros, bruxas e outros que questionavam os dogmas da Igreja, dentre os quais podem ser citados os bigamos, por atentarem contra o valor do sacramento do matrimônio e da penitência, o Santo Ofício, em cumplicidade com a monarquia, projetou sua competência para



além da pertinência herética, como a venda de armas e outras mercadorias proibidas a não-cristãos, sendo os resultados obtidos, muitas vezes, mediante provas de força, quebrando os limites do direito vigente e processando sem justo fato (MARCOCCI & PAIVA, 2013, p. 16).

Portanto, o presente ensaio busca esquadrihar as origens institucionais e judiciárias do Santo Ofício, bem como o processo inquisitorial movido em face do padre jesuíta Gabriel Malagrida (1759-1761) imbuído este no período pombalino e que apresenta a importante característica de ter modificado crucialmente o procedimento inquisitorial verificado nos autos de fé realizados até então em Portugal (BAIÃO, 1942, p. 57).

## ORIGENS DO TRIBUNAL INQUISITORIAL EM PORTUGAL

Tribunal simultaneamente régio e eclesiástico, inseria-se na política de centralização do poder. A sua criação e os seus membros estavam ligados à Igreja, mas todo o funcionamento era superiormente controlado pelo rei, desde a nomeação dos inquisidores-gerais, que despachavam diretamente com o monarca, até à execução das penas de morte, para o que os condenados eram entregues ao braço secular. Entende-se por braço secular o Estado régio, ou seja, aquele órgão notadamente independente do poder clerical e que sob nenhum pretexto está obrigado a requerer autorização ao clero para cominar ou comutar penas.

O Inquisidor Geral atribuía funções ao Inquisidor que, entre outras, custodiava os notários que eram representados pelo escrivão que registrava a ata de julgamento, com os pormenores de todas as etapas do processo inquisitorial, desde a abertura da denúncia ao pronunciamento da sentença que serviam simultaneamente de tesoureiros e de escrivães dos livros de receita e despesa. O Tribunal do Santo Ofício estendeu sua ação a todo o país e a quase todos os territórios submetidos à Coroa portuguesa no longo período da sua existência (1536-1821).

Para efeitos do exercício do poder inquisitorial, as diferentes regiões do reino estavam adstritas aos tribunais de Lisboa, de Coimbra e de Évora. As ilhas do Atlântico, o Brasil e os territórios portugueses da costa ocidental de África, dependiam do tribunal de Lisboa e os da costa oriental africana dependiam do tribunal de Goa, criado em 1560.

No início de seu funcionamento, o Santo Ofício luso regeu-se pelas normas da Inquisição espanhola. Datam de 1541 as primeiras instruções portuguesas para o seu funcionamento, por ocasião do estabelecimento do tribunal em Coimbra, e o primeiro regimento só foi dado em 1552.

A Inquisição teve um segundo regimento em 1613, um terceiro em 1640 e o último data de 1774, ao qual esse trabalho se baseia. As leis pombalinas (1750-1777) que declararam abolidas as distinções entre cristãos-novos<sup>1</sup> e cristãos-velhos e que

---

1 Adjetivação aplicada aos judeus que se convertiam ao cristianismo para diferenciá-los dos cris-

equiparou o Santo Ofício aos outros tribunais régios, retirando a censura da sua alçada, fizeram o Santo Ofício perder a sua anterior vitalidade. O regime liberal deu o golpe final à Inquisição portuguesa: em 1821 as Cortes Gerais Constituintes decretaram a sua extinção (REGIMENTO, 1774).

Com o fito de melhor analisar as proposições dispostas e focar nos objetivos elencados, tem-se por base referencial e teórica os arquivos depositados na Torre do Tombo, onde encontram-se os processos inquisitoriais que servem de arcabouço teórico, especialmente os restritos ao período de 1750-1777.

Dentre os processos de maior relevo pode ser citado o “Suplício dos Távoras”. A 13 de Janeiro de 1759, foram executados os acusados de estarem implicados no atentado ao rei D. José I, supostamente ocorrido aos 3 de Setembro de 1758 (GALHARDO, 1797).

Após um processo sumário, a sentença final, proferida a 12 de Janeiro de 1759 no Palácio da Ajuda, considerou o veredicto que todos os réus eram, de fato, culpados. O documento apresenta o patíbulo montado em Belém, no qual foram sacrificados e mortos D. Francisco de Assis de Távora e D. Leonor (marqueses ‘velhos’ de Távora) José Maria de Távora, Luís Bernardo de Távora (filhos dos Marqueses de Távora), D. José de Mascarenhas (duque de Aveiro), D. Jerónimo de Ataíde (conde de Atouguia), Manuel Alvares Ferreira (guarda roupa do duque de Aveiro), Brás José Romeiro (cabo da Esquadra da Companhia do Marquês de Távora), João Miguel (moço de acompanhar o duque de Aveiro) e José Policarpo de Azevedo, queimado figurativamente em estátua, porque andava foragido (Arquivo Nacional da Torre do Tombo, 1759).

Tais documentos encontravam-se na Biblioteca Pública de Lisboa, onde estiveram até 1823. Ficaram depois guardados no armazém que servira para o expediente da censura dos livros, da Mesa do Desembargo do Paço, mas ainda sob custódia da Biblioteca Pública.

Após várias diligências do visconde de Santarém, guarda-mor da Torre do Tombo, para obter autorização da transferência da documentação dos referidos cartórios, em 1824, foi ordenado que passassem para a Torre do Tombo, o que aconteceu no ano seguinte pela ordem de 27 de Junho de 1825 do Ministério do Reino.

Os documentos cartorários da Inquisição de Lisboa foram também incorporados, bem como os das inquisições de Coimbra e de Évora, dando entrada na Torre do Tombo em 1836.

## **A TRAJETÓRIA DE GABRIEL MALAGRIDA**

Gabriel Malagrida nasceu na cidade de Menaggio ao norte da Itália em 1689. Iniciou os primeiros passos na Companhia de Jesus em 1711 onde continuou seus

---

tãos-velhos, ou seja, aqueles que eram batizados na fé cristã desde o nascimento. Em 1496, foi proibida a prática da religião judaica sob a regência de D. Manuel I, o “Venturoso” (1495-1521) e promovida a conversão forçada dos judeus habitantes no reino. A Inquisição efetivada em Portugal em 1536, já sob o reinado de D. João III, o “Piedoso” (1521-1557), buscava impedir, dentre outros objetivos, o judaísmo.

estudos em Milão e Gênova. Nesta concluiu os estudos e entra para a ordem em 1719. Como missionário mudou-se para Lisboa de onde partiu para o Brasil aos 31 anos. Na América portuguesa prosseguiu com as atividades de missionário e no ensino dos colégios jesuítas.

Como profundo conhecedor de Humanidades, projeta-se inicialmente na província de São Luís, e por quase 30 anos percorreu diversos territórios, como o Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Bahia, onde auxiliou na construção e reforma das fundações de interesse da Igreja Católica, quer templos religiosos, quer conventos e seminários.

Por conta de tais obras e empenho, ganha fama de santo e respeito pelo seu trabalho. Tal fama dissemina-se em Lisboa. Durante o reinado de D. João V (1706-1750) Malagrida ganha imperativa notoriedade junto à corte. Em 1749, de volta a Lisboa após 30 anos como missionário no Brasil e um ano antes da morte do rei, este encomenda a Malagrida nos seguintes termos:

El-rei D. João V enviou-lhe um dos seus batéis para o trazer a terra, e conduzir até ao seu palácio. Á vista do venerável servo de Deus, o rei, apesar de uma dolorosa paralisia, que lhe tolhia quase o uso dos membros, ajoelha e pede-lhe a benção. O humilde religioso, em tal conjuntura desfez-se em lágrimas. Confundido ao ver a seus pés tão poderoso monarca, debalde procura retrair-se; o rei pega-lhe a mão e a leva ao rosto. Com a voz cortada de soluços, Malagrida pronuncia então a oração da igreja: *Respice quaesumus, Domine, super hunc famulum tuum Regem*; Senhor nós te pedimos que olheis para o rei vosso servo. “Não, meu padre – exclamou o monarca interrompendo-o – Não digais rei; dizei pecador.” (MURY, 1884, p. 155)

É nítida a proximidade da corte joanina junto ao poder eclesiástico. Não obstante, o culto à figura do rei continua presente, centralizada e absoluta, mas com uma particularidade: a visão sinodal do governo, ou seja, o auxílio constante de ministros e conselheiros que detinham um papel ativo no âmbito central do poder (OLIVEIRA, 2010, p. 117). Não obstante, com a morte de D. João V em 1750, rei que havia provido financeiramente Malagrida para suas obras, a Companhia enfrenta um cenário completamente diverso sob D. José I, que havia nomeado Sebastião José de Carvalho e Melo, condecorado como marquês de Pombal em 1770 (COUTINHO, 1986, p. 50).

Em 1754 retorna o padre à Corte portuguesa e em 1755 escreve um opúsculo intitulado *O Juízo da verdadeira causa do terremoto que padeceo a côrte de Lisboa no primeiro de novembro de 1755* (MURY, 1884), no qual indiretamente acusou a Corte Portuguesa de ser responsável pela tragédia.

Como resposta, a Corte, em especial o marquês de Pombal, reúne provas que o incriminam, acusando-o de herege e falso profeta. Por tanto, Gabriel Malagrida é condenado ao garrote e à fogueira em 20 de setembro de 1761, na Praça do Rossio em Lisboa (RODRIGUES, 2010, p. 582).

Durante a existência do Santo Ofício, diversos processos inquisitoriais, assim como normas e regras de funcionamento foram estabelecidas, tal qual o *Regimento*

*do Santo Officio da Inquisição dos reinos de Portugal de 1774* (REGIMENTO, 1774). Esses documentos permitem uma busca intermitente a fim de ser apropriado o ideal temático do trabalho que retém no sistema probatório luso o protótipo de análise e delineamento do tema.

Os autores que analisaram a trajetória de Malagrida o colocam no momento de sua execução em um estado de senilidade, em provável estado de loucura. Contudo, é crucial abordar que o padre desde muito jovem se considerava abençoado pela intervenção divina (Arquivo Nacional da Torre do Tombo, 1759).

Segundo ele próprio tinha visões, ouvia vozes, passando a ter inclusive premonições e a incutir na mente de indivíduos mais humildes a ideia de que saberia a verdade caso mentissem nas confissões. Considerando tais fatos, o Malagrida da prisão não se diferia muito daquele que executou missões no Brasil.

A diferença básica aqui está no fato de que no cárcere estava desesperado, com 72 anos de idade no momento da execução e também o fato da Companhia de Jesus que tanto amava estar sob perseguição, influenciou diretamente seu estado mental. Todos esses fatores são importantes para se melhor compreender o contexto de sua condenação final (LEITE, 1938, p. 36).

## CONCLUSÕES

De fato, sem rejeitar as fortes influências e até as formas de domínio efetivo que alguns monarcas nela exerceram, tal qual D. João V (1689-1750), via de regra, esta permaneceu sempre autônoma do poder político e subordinada ao papa. Assim foi até a segunda metade do século XVIII, quando as reformas do marquês de Pombal modificaram radicalmente o modelo que tinha sido definido dois séculos antes, pelo segundo inquisidor-geral, o cardeal infante D. Henrique (1512-1580), que havia persistido até então, apesar de notáveis adaptações e alterações, acentuadas, sobremaneira, a partir da suspensão das sentenças decretadas na década de 70 do século XVII (COSTIGAN, 2003, p. 154).

Em suma pode ser afirmado que o Santo Ofício português passou por algumas crises que culminaram nas reformas pombalinas e selaram o destino do Tribunal até seu ocaso em 1821. Não obstante, a época marcada pela intensa relação com as duas diferentes dinastias dos Habsburgo e dos Bragança, que decorre entre o apogeu da atividade repressiva da Inquisição, e a segunda grande crise, consumada com a suspensão da execução de sentenças e posterior interrupção das atividades do Tribunal, entre os anos de 1674 e 1681, quando a polêmica contra o Santo Ofício se foi avolumando e passou a ter uma dimensão pública.

A tentativa de reorganização, em busca de um novo caminho, iniciada depois da retomada da atividade e prosseguida até ao terremoto de 1755 e à assunção, no ano seguinte, da pasta de Negócios do Reino por Sebastião José de Carvalho e Melo, fase assinalada pela reação ao gradual declínio da perseguição dos cristãos-novos.

E é justamente nesse momento que as modificações nos projetos inquisitoriais se resumem e ao qual esse ensaio se atém, analisando as mudanças e focando nos processos inquisitoriais e suas provas inequívocas (MAXWELL, 2004, p. 45).

Com o marquês de Pombal o Tribunal deixa de ser independente e passa a ser dominado pela coroa. O Marquês coloca sob sua tutela direta uma das instituições mais poderosas de Portugal, passando os processos inquisitoriais a se subsumir em uma alternância de foco e de atuação. É nesse contexto de reestruturação do Tribunal que nasce o processo inquisitorial de Malagrida (BOAVENTURA, 1829).

Com o retorno do padre à cidade de Lisboa em 1754 e sua importante contribuição na vida religiosa da rainha Maria Ana de Áustria, consorte de D. João V, apoiando-a em seus últimos dias de vida, aponta-se que com seu falecimento em 1754 inicia-se um processo de rápida dilapidação de sua influência na corte Josefina.

Não menos importante, com o advento do terremoto de 1755 e a destruição do legado Joanino à cidade, a ascensão de Pombal registra uma importante mudança na concepção política e estratégica para sua reconstrução.

A transformação radical de sua arquitetura e meios religiosos a partir dos escombros e a mudança exercida no Tribunal de Inquisição retira de Malagrida qualquer oportunidade de influir diretamente na corte. Seus trabalhos se atentam basicamente nos sermões exercidos nas arquidioceses de Lisboa, até a propagação de seu folheto mencionado, divulgado em 1756 pelas ruas de Lisboa.

No opúsculo reputava a catástrofe como sendo um castigo divino e onde defendia que o infortúnio dos desalojados só se consolaria com procissões e exercícios espirituais, onde há crítica veemente ao marquês de Pombal e suas condutas políticas segundo o padre, até sua execução em 1761 (BAIÃO, 1942, p. 57). Esse movimento perpetrado pelo jesuíta se alinha a decisão enérgica do Marquês para seu desterro em Setúbal, em 1776.

Ante as mudanças empreendidas na cidade de Lisboa, a que chama a atenção é a transformação direta do Tribunal de Inquisição, passando o mesmo ao crivo estatal. Não menos importante, o personagem que aparece com essa transformação inicial, é ninguém menos que Gabriel Malagrida.

Seu procedimento inquisitorial estava desligado peremptoriamente da Sé Romana, por ato régio, onde um dos inquisidores responsáveis pela *Ata de Execução do Santo Ofício de 1761* era Paulo de Carvalho e Mendonça, um dos irmãos do Marquês.

Aliando a trajetória específica de Malagrida a partir de seu retorno a corte até seu julgamento e condenação (1754-1761) temos nesse pequeno espaço de tempo grandes transformações que propiciaram o soerguimento de uma nova Lisboa e de uma nova concepção do Tribunal de Inquisição, com transformações profundas que influirão diretamente no julgamento do clérigo.

Não menos importante, a ligação entre as decisões exaradas pelo marquês de Pombal aliada ao procedimento inquisitorial perpetrado em face de Malagrida, permite-

nos tecer argumentações diversas que permeiam a administração do Clero em Lisboa, bem como o sistema probatório em si.

As discussões entre a Ordem Inaciana e o ministro de D. José I são latentes nos escritos do jesuíta, que estão imbricadas à necessidade de defesa da Companhia de Jesus. Para fomentar ainda mais as discussões envolvendo as proposições de Pombal para a reestruturação de Lisboa após o terremoto de 1755, Malagrida redige *Tractatus de vita, et imperio Anti-Christi e Esther, Mardocheu e Aman*, nos quais em tese assimilava Pombal ao Anticristo (BRANCO, 1900, p. 350).

Autores como Camilo Castelo Branco consideram o conjunto dos escritos de Malagrida resultantes de um estado mental perturbado pelo sofrimento de anos de trabalhos missionários exaustivos no Brasil, assim como o sofrimento ao qual fora submetido quando preso em Setúbal pelo Santo Ofício.

Tal interpretação pode ser auferida da obra *Perfil do marquês de Pombal*, ao expor que: “A insanidade do Padre Malagrida formou-se talvez nos trabalhos excessivos do apostolado na America, no fanatismo dos jejuns e nas vigílias e oraçoens mentaes” (BRANCO, 1900, p. 390).

A vasta documentação probatória ao qual o jesuíta foi julgado e sentenciado à morte, permite elaborar conclusões diversas, tal como o contexto político em que o mesmo foi imbricado, assim como a avaliação sistêmica dos meios de provas utilizados no julgamento (GALHARDO, 1797).

Ainda nesse interregno é crucial focar os particularismos que envolvem o processo de Malagrida, vez que os simpatizantes de Pombal focam em suas reformas sócio-econômicas e ressaltam o misticismo de Malagrida, pondo-o em um conservadorismo pujante.

Já os que defendem o jesuíta colocam-no como um mártir e acusam Pombal de tirano. O importante aqui é analisar o processo inquisitorial sem tomar partido de qualquer lado, a fim de prestigiar o sistema probatório posto em jogo (BOXER, 1989, p. 114). Diante de tais questões, existe ainda o papel que a Inquisição desempenhou como instrumento dos anseios pombalinos na perseguição a Malagrida. Contudo, mesmo com a efetiva condenação do padre jesuíta, o viés perpetrado pelo Santo Ofício possuiu uma imagem negativa para a monarquia portuguesa dentro da Europa ilustrada. Voltaire, como representante indelével desse Iluminismo, e crítico acirrado dos jesuítas, volta-se contra a sentença impetrada a Malagrida: “O próprio Voltaire, quando leu esta sentença, não se teve que não exclamasse: ‘ao excesso do ridículo e do absurdo, ajunta-se o excesso do horror!’” (MURY, 1884, p. 220).

A perseguição do padre jesuíta foi a última a se concretizar em Portugal, sob os ditames do Santo Ofício. Influenciou decisivamente a Europa quanto ao papel e a força da Inquisição, vez que o processo inquisitorial, por si, perscrutava abusos e incongruências, tais como possíveis manobras para incriminar Malagrida.

De qualquer sorte, após a aplicação da sentença e sua execução, uma série de decretos do marquês de Pombal enfraqueceu definitivamente a Inquisição, passando

a ser um tribunal regulado diretamente pela monarquia (REGIMENTO, 1774).

## REFERÊNCIAS

### Documentação Primária Impressa

BAIÃO, António. **El rei D. João IV e a Inquisição**: Anais. Lisboa: Academia portuguesa de História, 1942.

Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Mapa ou vista do cadafalso em que foram executados os fidalgos que deram os tiros no atentado ao rei D. José I. 1759. [S.l.], [s.n.].

BOAVENTURA, Frei Fortunato de S. **Ineditos portuguezes dos seculos XIV e XV**. Coimbra: Real Imprensa da Universidade, 1829.

BRANCO, C. Camilo C. **Perfil do Marquez de Pombal**. Porto: Lopes e Cia, 1900.

GALHARDO, Antonio Rodrigues. **Collecção das leis, decretos e alvarás que comprehende o feliz reinado del rei fidelíssimo D. José o I**: desde o anno de 1750 até o ano de 1760 e a pragmática do senhor rei D. João o V do anno de 1749. Lisboa: Imprellor da Sereniffima capa do infantado, 1797.

MURY, Paul. **Histoire de Gabriel Malagrida**. Strasburg, 1884.

REGIMENTO do Santo Officio da Inquisição dos reinos de Portugal: ordenado com o real beneplacito, e regio auxilio pelo Eminentissimo, e Reverendissimo Senhor Cardeal da Cunha, dos conselhos de Estado, e Gabinete de Sua Magestade, e Inquisidor Geral nestes reinos, e em todos os seus dominios. Lisboa: na Offcina de Miguel da Costa, 1774.

### Bibliografia Instrumental e de Apoio

BETHENCOURT, Francisco. **História das inquisições**: Portugal, Espanha e Itália. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994.

BOXER, Charles Ralph. **A igreja e a expansão ibérica**. Lisboa: Edições 70, 1989.

COSTIGAN, Arthur William. **Cartas sobre a sociedade e os costumes de Portugal: 1778-1779**. Lisboa: Lisóptima, 2003.

COUTINHO, Marcus Odilon Ribeiro. **O livro proibido do padre Malagrida**. João Pessoa: Unigraf, 1986.

FARIA, Ana Maria Homem Leal. **A extinção da inquisição**: história de Portugal. Lisboa: Ediclube, 1994.

GILISSEN, John; & HESPANHA, Antonio Manuel. **Introdução histórica ao direito**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

LEITE, Serafim Soares. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Livraria Portugalia, 1938, Tomo II.

LOURENÇO, Eduardo. **Da Inquisição como realidade recalcada**. Lisboa: Universitária Editora, 1990.

MARCOCCI, Giuseppe & PAIVA, José Pedro. **História da Inquisição portuguesa: 1536-1821**. Lisboa: A esfera dos livros, 2013.

MAXWELL, Kenneth. **O marquês de Pombal**. 2a. ed. Lisboa: Presença, 2004.

OLIVEIRA, Ricardo de. **As metamorfoses do império e os problemas da monarquia portuguesa na primeira metade do século XVIII**. In. *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 26, n. 43, 2010.

POCOCK, J. G. A. **Linguagens do ideário político**. São Paulo: Edusp, 2003.

\_\_\_\_\_. **Political thought and history: essays on theory and method**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

RODRIGUES, Matias. **Vida do padre Gabriel Malagrida**. Belém: Centro de Cultura e Formação Cristã da Arquidiocese de Belém, 2010.

SKINNER, Quentin. **Visions of politics: regarding method**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

VAQUINHAS, Nélson. **Da comunicação ao sistema de informação: o Santo Ofício e o Algarve (1700-1750)**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.



## OS PRONTUÁRIOS MÉDICOS COMO FONTE PARA A HISTÓRIA: O CASO DO *LEPROSÁRIO* CEARENSE ANTÔNIO DIOGO (1928-1939)

**Francisca Gabriela Bandeira Pinheiro**

Doutoranda em História – PPGH/UFPE

Recife - PE

**RESUMO:** Esse trabalho visa estabelecer alguns níveis de compreensão sobre os prontuários médicos pertencentes à Colônia de *leprosos* Antônio Diogo, fundada em 1928, no Ceará. Sendo a primeira instituição com a finalidade de isolar os *leprosos* no estado, passou a tentar exercer um controle sobre a vida do doente e uma forma de colocar isso em prática foi através dos prontuários médicos, pois para cada doente que era submetido ao isolamento, era preenchida uma ou mais fichas que continham desde dados sociais, como nome, idade, estado civil, profissão; até dados médicos, tipo da doença, como descobriu, utilização de medicação, avanço da doença. Além disso, também eram registradas informações sobre o comportamento do doente, como a ocorrência de fugas ou indisciplina. Dessa forma, o prontuário tentava, ainda que minimamente, dar conta da vida do isolado como um todo, registrando as informações que eram consideradas relevantes pelos médicos que preenchiam essa documentação. Diante disso, analisamos os prontuários médicos de Antônio Diogo durante os anos de 1928 a 1939 e buscamos destacar não só a riqueza dessa

fonte de estudo, mas também os cuidados metodológicos e teóricos que o historiador deve ter no trato com ela.

**PALAVRAS-CHAVE:** *lepra*; prontuários; *leprosário*.

### MEDICAL PRONOUNS AS A SOURCE FOR A HISTORY: THE CASE OF LEPROSERY ANTÔNIO DIOGO (1928-1939)

**ABSTRACT:** This work aims to establish some levels of understanding about medical records belonging to Antônio Diogo's *leper* colony, founded in 1928 in Ceará. Being the first institution to isolate *lepers* in the state, he began to exercise control over the life of the patient and one way to put this into practice was through medical records, since for each patient who was submitted to isolation, it was filled out one or more tokens that contained social data, such as name, age, marital status, profession; to medical data, type of disease, as discovered, use of medication, disease progression. In addition, information about the patient's behavior was also recorded, such as the occurrence of fugues or indiscipline. Thus, the medical record attempted, albeit minimally, to account for the life of the isolate as a whole, recording the information that was considered relevant by the doctors who filled out this documentation. Therefore, we analyzed the medical records of

Antônio Diogo during the years 1928 to 1939 and sought to highlight not only the richness of this source of study but also the methodological and theoretical care that the historian should have in dealing with it.

**KEYWORDS:** *leprosy*; medical records; *leproser*y.

## 1 | OS PRONTUÁRIOS MÉDICOS E A METODOLOGIA DE ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA

No estudo da história da saúde e das doenças, a possibilidade de fontes é enorme. Jornais, revistas, fotografias e fontes oficiais são apenas alguns exemplos disso. Ou seja, qualquer tipo de fonte pode ser utilizada para analisar uma determinada doença ou as ações de combate a ela.

Porém, a utilização das fontes que são propriamente de cunho médico estão ganhando cada vez mais destaque entre os historiadores, ou seja, aquelas que foram cunhadas pelos próprios médicos no atendimento aos pacientes. Entre elas, uma merece destaque, os prontuários médicos.

Apesar de ser uma fonte que está começando a ser mais utilizada recentemente, existem trabalhos de destaque que utilizam esse material como fonte, temos como exemplo o de Bertolli Filho (2001), que analisou os tuberculosos e o de Wadi (2009), que estudou a vida de Pierina através de seu prontuário médico referente ao tempo de vida que ela ficou internada em uma instituição para loucos. Dessa forma, é inegável a riqueza que esse corpus documental pode trazer para a pesquisa historiográfica se for analisado com os devidos cuidados.

Como qualquer outra fonte, os prontuários médicos possuem uma metodologia específica de análise. Inicialmente, é importante levar em consideração que os prontuários são compostos de diversas informações tanto de caráter médico, como de caráter pessoal. As informações encontradas podem variar de acordo com a instituição e com o prontuário analisado.

Nesse artigo, a proposta é analisar os prontuários da Colônia Antônio Diogo, instituição de isolamento de doentes de *lepra* fundada em 1928, no distrito de Antônio Diogo, em Redenção, no Ceará. Antes de dispensar atenção a documentação, é importante destacar que a *lepra*, atualmente, é denominada hanseníase, mas, no decorrer desse trabalho, optamos por utilizar o termo *lepra* e seus derivados para evitar anacronismos e por considerar que no contexto do nosso estudo, a doença era denominada dessa forma. Portanto, existe todo um caráter simbólico em torno do termo *lepra*. Mas, sempre que forem utilizados os referidos termos, eles aparecerão em itálico.

Voltando para os prontuários dessa instituição, eles são compostos de uma ficha principal, onde são registradas as informações básicas de cada paciente, como nome, idade, sexo, local de origem, profissão, estado civil, cor e falecimento, ou alta, quando ocorria. Também foram encontradas informações sobre os familiares, bem como a

incidência da doença na família e ainda informações relativas ao início da doença.

Existem outras fichas que trazem as ocorrências do paciente na instituição, como fugas, casamentos e nascimento de filhos. E ainda existem fichas que trazem o acompanhamento do tratamento destinado aos pacientes, exames realizados, tipo de doença, bem como as melhoras e pioras no quadro clínico relativo à doença. Mas, nem todos os prontuários possuem todas as informações descritas, alguns não possuem a ficha relativa à determinada informação e em outros casos a ficha ou informação não foi preenchida pelo médico responsável.

Porém, nem sempre os prontuários médicos de outras instituições se estruturam dessa forma, muitas vezes ocorrem casos deles serem mais complexos e detalhados, ou mais simples, como nos mostra Zelinda Scotti:

O corpus documental do qual foram retiradas informações sobre os internos do Hospício São Pedro, é constituído basicamente por capa (feita de papelão), guia de entrada e uma requisição (geralmente expedida pela Chefatura de Polícia). (...). A guia de entrada contém os seguintes dados: classe, nome, filiação, temperamento, constituição, idade, estado civil, cor, nacionalidade, residência (cidade de origem), profissão, admissão provisória, admissão definitiva, falecimento e saída (a saída tanto pode ocorrer para assistência como por fuga, cura ou falecimento). Estes campos são sistematicamente preenchidos por aquele que é responsável pelo recebimento/avaliação do louco. Abaixo destas informações, apenas o diagnóstico inicial é anotado, e nada mais. No verso da guia de entrada, encontram-se dados como altura, cor dos olhos e cabelos, bem como o(s) motivo(s) do falecimento. No entanto, poucos são os prontuários que contém estas últimas anotações em seu verso (SCOTTI, 2012, p.2).

Comparados aos prontuários da Colônia Antônio Diogo, a documentação do hospício São Pedro se torna mais simples, pois possui menos informações relativas aos pacientes. Mas, já no caso do Hospital Colônia Sant'Ana ocorre o contrário:

Nos prontuários do HCS [Hospital Colônia Sant'Ana] podem constar: dados gerais do paciente, como nome, idade, cidade natal, profissão, escolaridade, local de residência, nome dos pais, internante e etc; exames realizados no ato de entrada; diagnóstico; tratamentos empregados; ficha de eletrochoque; ficha de insulino-terapia; ficha de praxiterapia; medicamentos utilizados; controle do peso corporal; controle do ciclo menstrual; exame da constituição; exames de laboratório; todo movimento hospitalar, como datas de entradas e saídas; cartas escritas pelos pacientes e fotografias. Importante ressaltar que nem sempre os prontuários contam com todos os dados preenchidos, muitos carecem de informações e nem tudo elencado acima se aplica a todos os pacientes (VIANA, 2013b, p.3).

Desse modo, mesmo existindo ausência de informações nos três acervos prontuariais destacados, pode-se concluir que toda documentação prontuarial tem as suas particularidades e o historiador que trabalha com esse tipo de fonte necessita estar atento para identificar tais particularidades e saber a melhor forma de analisar essas fontes: as fontes elencadas são suficientes para desenvolver a problemática proposta? É necessário o apoio complementar de outras fontes? As ausências presentes na documentação prejudicam ou ajudam na pesquisa? Essas questões

devem ser levadas em consideração na análise de um conjunto de prontuários e o historiador precisa entender que essas fontes devem ser analisadas de acordo com as particularidades do conjunto documental de cada instituição.

Além disso, os prontuários médicos são fontes institucionais, ou seja, são escritos pelos responsáveis por uma instituição em diálogo com os pacientes, e no caso, esses são os médicos, os responsáveis pelo acompanhamento clínico do paciente. Dessa forma, o historiador deve ficar atento para procurar compreender que tudo o que está escrito no prontuário foi feito através da visão do médico, ou seja, o prontuário é essencialmente um discurso médico, já que: “(...) a subordinação do paciente ao médico impunha que o profissional da saúde fizesse os cortes e purificações necessárias do que era dito pelo enfermo e registrado no documento produzido (...)” (BERTOLLI FILHO, 1996a, p.18). No caso de Antônio Diogo, os prontuários analisados são, em sua grande maioria, assinados por Antônio Justa, médico da instituição no período em tela e que ficou reconhecido no estado por suas ações de combate à lepra (PINHEIRO, 2016).

Apenas em alguns casos que aparecem à visão do paciente em sua forma “pura”, como em cartas escritas por eles que são anexadas aos prontuários, algo que não foi detectado na colônia Antônio Diogo. Por isso, de certa forma, é complicado perceber a visão do paciente em alguns casos, já que o escrito no prontuário acabava sendo alterado pela subjetividade dos médicos que estão mais interessados na doença do que no paciente.

Mesmo assim não devemos pensar que o trabalho com prontuários só possibilita analisar um discurso puramente institucional e segregacionista. Pelo contrário, realizando uma análise onde seja possível enxergar nas entrelinhas, procurando sempre encontrar o paciente e as práticas sociais do período diante do discurso médico (VIANA, 2013a, p.8), pode-se chegar a informações interessantes.

Como os prontuários são, em sua essência, compostos pelo discurso médico, é importante levantarmos algumas questões: Quem eram esses médicos? Qual o papel deles na sociedade em questão? Qual é a sua visão sobre a doença tratada naquela instituição? Ou seja, sempre que possível o historiador deve procurar conhecer de forma mais aprofundada os médicos que assinam os prontuários, para assim poder analisar o que está por trás do discurso presente nesses documentos.

O fato de o prontuário ser composto essencialmente pelo discurso médico traz dificuldades para a análise dos estudiosos das ciências humanas, incluindo os historiadores:

O caráter marcadamente ‘técnico’ dos itens que direcionam o interrogatório médico, a avaliação física e os recursos terapêuticos impostos aos pacientes pode, em um primeiro momento, atíçar o interesse dos pesquisadores com formação específica na área de saúde e ao mesmo tempo intimidar os estudiosos com treino exclusivo no campo das ciências humanas. No entanto, adverte-se que, se o pretense obstáculo é perfeitamente superável através do trabalho de uma equipe multidisciplinar, muitas das apreciações que poderia ser consideradas propriamente

tributárias do hermético conhecimento médico-biológico tendem a derivar para observações comprometidas com a sensibilidade social dominante no período em que a documentação foi produzida (BERTOLLI FILHO, 1996b, p.176).

Dessa forma, o historiador necessita ter atenção com as nomenclaturas utilizadas nos prontuários médicos e procurar formas de amenizar essa dificuldade, levando em consideração que as percepções do social estão embutidas no discurso médico. A multidisciplinaridade e a leitura de trabalhos médicos escritos no período pesquisado pelo historiador são algumas das formas disponíveis de enfrentar tais dificuldades. Mas, o historiador também deve atentar para as aproximações que poderiam existir entre o discurso popular e o discurso médico no período elencado, o que pode fazer com que certos termos não sejam oriundos apenas do campo científico e sim da relação com o campo popular, que acabou se tornando parte das concepções médicas. Um exemplo é o fato da lepra ter sido tratada como um “mal”, algo que não era apenas utilizado no discurso popular, mas também no discurso médico, termo que inclusive surge nos prontuários da colônia Antônio Diogo.

Outro desafio encontrado ao se trabalhar com prontuários médicos é a caligrafia, já que alguns documentos podem ser preenchidos de forma manuscrita. Dessa forma, a leitura dessa documentação deve ser feita com cuidado pelos historiadores, para que assim se possa compreender o máximo possível. Em Antônio Diogo, os prontuários são, em sua maioria, preenchidos em máquina de datilografia, o que facilita o trabalho. Mas, existem alguns prontuários que foram escritos a mão.

O manuseio de prontuários médicos na pesquisa histórica necessita de cuidados éticos, já que essa documentação é muito pessoal, e se não for utilizada com a devida sensibilidade pode expor os indivíduos envolvidos, causando problemas para a pesquisa e para a vida pessoal dos pesquisados. Por isso, o historiador deve tentar sempre manter o anonimato, fazendo o uso de iniciais ou pseudônimos no decorrer da pesquisa. Em alguns casos, a instituição que possui a guarda da documentação pode exigir a autorização do Comitê de Ética (VIANA, 2013a, p.18), algo que não foi pedido para a utilização da documentação da Colônia Antônio Diogo.

Finalizando essa análise acerca da metodologia dos prontuários médicos, é importante destacar a real riqueza dessa documentação como fonte historiográfica. A grande heterogeneidade dos prontuários, que possuem um discurso médico que se mescla com considerações pessoais sobre os pacientes (BERTOLLI FILHO, 1996a), torna esses documentos ricos em possibilidades de pesquisa para os historiadores:

A quantidade de informações, possibilidades de olhares e interpretações que os prontuários, entendidos como fontes para a construção da história, podem trazer ao pesquisador são inúmeras. Podemos analisá-los tomando como foco as práticas disciplinares empreendidas pela instituição; investigar, a partir destes, as concepções médicas em voga no período ou ainda, perceber o cotidiano da instituição e as práticas de resistência dos internos (VIANA, 2013b, p.7).

A riqueza da documentação varia de acordo com as informações que cada conjunto documental oferece, por isso que as possibilidades de pesquisa podem ser ampliadas ou diminuídas, possibilitando diferentes problemáticas históricas. Desse modo, a utilização de outras fontes, muitas vezes, é essencial para a pesquisa e as revistas médicas podem desempenhar muito bem esse papel, pois também são formadas por um discurso médico sobre as diferentes doenças que acometiam a sociedade.

Após as considerações sobre a metodologia dessa tipologia de fontes, partiremos para análise prática dos prontuários médicos da Colônia Antônio Diogo. Essa instituição, como já apontado anteriormente, foi fundada em 1928, no distrito de Antônio Diogo, na cidade de Redenção, no Ceará.

## 2 | A ANÁLISE DO CORPUS DOCUMENTAL DO LEPROSÁRIO ANTÔNIO DIOGO

Assim que essa instituição foi fundada, os *leprosos* foram encaminhados para ela. Cada doente que adentrava a instituição gerava o preenchimento de um prontuário médico. Esse prontuário buscava exercer um controle sobre a vida do agora então interno e esse controle não ocorria apenas nos assuntos ditos como médicos, mas também no âmbito social, pois fugas, indisciplina, expulsão e posturas sexuais eram registradas nessas fichas. Dessa forma, ela não funcionava como um controle exclusivamente médico, mas também como uma forma de intervir socialmente na vida de cada enfermo.

A documentação prontuarial de Antônio Diogo se preservou e hoje é possível consultá-la no Centro de Convivência Antônio Diogo, que é o prédio onde funcionava a antiga colônia. O local está em bom estado de conservação e possui, inclusive, ex-internos do período de funcionamento da instituição habitando o local.

Nesse artigo, nos propomos a analisar 519 prontuários dessa instituição referentes aos anos de 1928 a 1939. Levantaremos algumas considerações sobre as informações diferenciadas que essa tipologia de fonte trouxe para a nossa pesquisa. Iniciando pela análise dos pacientes, através dos prontuários, conseguimos mapear o perfil do interno da colônia. No período estudado, dos 519 prontuários analisados, 51% dos doentes que foram internados eram do sexo masculino e 33%, do feminino, sendo que ainda havia 16% de menores.

Ainda sobre o perfil dos doentes, os prontuários nos ajudaram a perceber também sobre as condições financeiras dos internos através das profissões que eles desempenhavam antes do isolamento, de acordo com o que era preenchido na ficha médica. Com relação às mulheres, 14% tiveram profissões não informadas e o restante desempenham profissões consideradas humildes, como 60% que eram domésticas e 7% costureiras, além do restante que tinha profissões mais simples, como operária, cozinheira e lavadeira.

Através dessa análise inicial, foi possível perceber que as mulheres exerciam

profissões que não garantiam uma estabilidade financeira em caso de doença e precisavam trabalhar para sobreviver, portanto eram pessoas pobres que acabavam internadas devido à falta de condição financeira para um isolamento domiciliar.

Com relação ao perfil social dos homens, esse é um pouco mais complexo, pois se detectou variados tipos de profissão, inclusive de maior destaque social, como advogado e enfermeiro. Dessa forma, entendemos, que diferente das mulheres, os homens possuíam um nível social mais elevado, já que 12% possuíam profissões de maior destaque social e financeiro na sociedade. De qualquer forma, a maioria dos homens, ou seja, 76% também possuíam profissões humildes.

Dessa forma, conseguimos traçar um perfil do interno de Antônio Diogo que, geralmente, era de origem humilde, o que confirma algo que estava presente no Regulamento Sanitário de 1923 (BRASIL... 1923), que estabelecia as diretrizes para o combate à *lepra* nacionalmente. Esse documento afirmava que o isolamento compulsório nosocomial deveria ser aplicado naqueles que não possuíam posses suficientes para garantir um isolamento domiciliar na forma que as leis exigiam. Nesse momento, os prontuários ajudaram a confirmar algo que já estava presente no discurso médico do período. Mas, nem sempre é assim, pois o discurso médico, muitas vezes, não é confirmado pela prática médica presente no prontuário.

Abordando ainda essa questão do isolamento, vimos que Antônio Diogo era destinado aqueles de baixo poder aquisitivo, como era orientado pela lei. Porém, nessa mesma lei, é abordada a compulsoriedade do isolamento nosocomial, ou seja, para o *leproso* que não tinha condições de se submeter ao isolamento domiciliar, que só era permitido para os doentes que tivesse condições financeiras, internar não era uma escolha, era uma obrigatoriedade.

Contudo, se fizermos uma comparação entre o que dizia as leis e o discurso médico com a prática analisada através dos prontuários, percebemos uma série de brechas na segregação compulsória que era recomendada em Antônio Diogo. Primeiramente, através da análise dos periódicos do período, conseguimos perceber que a instituição passava por problemas estruturais que impedia o isolamento de todos os *leprosos*.

Há alguns anos vem a Leprosaria superlotada e si maior quantidade de enfermos não acomoda, alem da mingua de habitações, é devido a escassez de numerário para aquisição de alimentos e tambem de remedios com que se procura aliviar os doentes e sobretudo treter-lhes a esperança de cura!... Sem o concurso dos poderes constituídos (Federal, Estadual e Municipal) e dos particulares, já temos escrito, e nunca será excessivo repetir, nada de proveitozo se conseguirão na campanha conta a Lepra no Ceará (JUSTA, SET-OUT/1936, p.9)

Quando vamos para análise dos prontuários, isso só se confirma, pois encontramos relatos médicos de casos significativos de doentes que se dirigiam a instituição por livre vontade e que chegaram a ter a internação recusada devido a superlotação.

O doente juntamente com a espoza, veio a pé de Joazeiro à Antonio Diogo, uma

extensão aproximada de cem leguas. Chegado em Ant<sup>a</sup> Diogo em 15 setembro de 1934, ficou abrigado sob uma árvore, recebendo socorros da Leprozaria, alias sem acomodações adequadas. Mesmo assim, depois de examinado em 29 de setembro de 1934, foi internado, agravando assim a superlotação existente no asilo (PRONTUÁRIO N°350).

Dessa forma, isso nos permite começar a questionar até que ponto existia um isolamento compulsório no Ceará, pois, como mostrado, os pacientes buscavam o isolamento. Podemos levantar a hipótese de uma relativização do isolamento compulsório, que pode ter sido gerada por dois motivos: 1. A leprozaria encontrava-se com lotação excedida, então por mais que se quisesse isolar compulsoriamente todos os doentes, isso não seria possível; 2. O meio externo era muito hostil com os *leprosos*, principalmente os pobres e os indigentes, que não tinham uma alternativa melhor do que se privarem de sua liberdade para tentar levar uma vida melhor e mais digna.

Outro dado relevante que nos ajuda a levantar a hipótese anterior, é o fato de existir situações em que o paciente é liberado da instituição em um momento em que o isolamento ainda era compulsório e nem se falava em altas médicas, já que não existia um medicamento específico e com eficácia totalmente comprovada para o trato com a doença. Sobre isso, o regulamento sanitário de 1923 aponta:

Art. 153. Em casos excepcionaes, a juizo do director do estabelecimento, e quando as condições de contagio sejam de pouca monta, se permittirá ao leproso a sahida do estabelecimento por numero limitado de dias, afim de visitar a familia ou tratar de interesses privados. Correrão as despesas por sua conta, e deverá ser seguido por um guarda ou enfermeiro afim de se garantir o cumprimento das medidas de prevenção que lhes forem prescriptas. O director do nosocomio julgará; em cada caso, si não ha perigo maior para a saude collectiva, limitará com precisão o prazo da sahida e dará ao doente uma nota eccripta relativa ás medidas de prevenção a que, fica obrigado. A concessão só será feita depois que autoridade sanitaria do local do destino informar ser possivel o isolamento temporario, a que será submittido o doente (BRASIL... 1923).

Na análise dos prontuários, encontramos casos significativos de pacientes que saíram da instituição com autorização ou consentimento do médico, alguns possuindo exames positivos, outros negativos. Ou seja, não existia um padrão quando se tratava dessas saídas. O fato é que das 112 saídas do *leprosário* no período analisado, 14 foram com consentimento médico, mesmo sendo um número baixo, isso nos ajuda a questionar a total compulsoriedade do isolamento em Antônio Diogo. Além das já citadas, encontramos mais 46 que não foi possível determinar a causa da saída, se por fuga ou consentimento médico. Acreditamos que se fosse possível determinar o motivo, acrescentaria muito mais as conclusões desse trabalho.

Os prontuários também nos ajudaram a compreender um pouco mais sobre o uso da medicação em Antônio Diogo. No período em tela, o medicamento recomendado para o combate à *lepra* era o óleo de chaulmoogra, que mesmo sendo recomendado,



não tinha uma eficácia totalmente comprovada e não era consentimento entre os médicos (SOUZA, 2009).

No Ceará, de acordo com o discurso médico presente em jornais e revistas o medicamento era utilizado na instituição:

No nosso ambulatorio do Serviço de Saneamento Rural aqui em Fortaleza e no <<Leprosario Antonio Diogo>> em Canafistula tem sido empregados os seguintes preparados de *esteres etilicos de chaulmoogra*: Antileprol Bayer (Gotas; Capsulas; Empoulas). Moogrol, B.W. Co. Antilebrina, Valenti-Rivolta. Chaulmoogrol, Dias da Cruz. Oleum Chaumoograe (Esteres etilicos do <<I. Oswaldo Cruz>> do Rio. Carpotreno (Esteres etilicos dos acidos de *Carpotreches brasiliensis*, em vehiculo oleozo). [...] Para comodidade do doente e do enfermeiro, nós adotamos geralmente a pratica de uma só *injeção por semana*, graduando porem a dóze do medicamento ao inverso das reações provocadas pelo mesmo, e procuramos sempre atinjr a quantidade de *10 cents cúbicos* (JUSTA, SET/1930, p.10-11).

O médico também defendeu, de modo amplo, o quanto o uso da medicação era essencial para o funcionamento da instituição:

E' medida de humanidade, consciencia clinica e tecnica hospitalar, o fornecimento de assistencia medica e recursos da terapeutica especifica, sintomatica e intercurrente para os internados. Sem esses ultimos não se compreende a ação do medico de serviço, por mais dedicado e competente que seja. E sem esses dois recursos primaciaes não se pode justificar a finalidade da Leprosaria, com o que os proprios doentes não se conformarão. Sem assistencia terapeutica a existencia da instituição se torna quase vasia, e tende a desaparecer pela retirada dos doentes, que terminam desistindo da reclusão, que nada lhes oferece para consolo do seu tormento e para energia de sua esperança sempre nova e confiante (JUSTA, MAI/1934, p.18).

Dessa forma, com essa defesa constante nos discursos, imaginamos que na prática médica também seria assim. Porém, quando fomos para os prontuários, não encontramos ficha de acompanhamento medicamentoso no período em destaque, além de ter sido encontrado nos prontuários uso de algum tipo de medicação em apenas sete pacientes (Prontuários médicos nº 14, 54, 60, 130, 195, 206 e 213), nos quais não foi encontrado um padrão social que explicasse o uso de medicação apenas neles. Além disso, mesmo a medicação tendo sido utilizada nos casos destacados, não existia controle algum, pois era citado que o paciente tinha usado a medicação apenas em um dia específico.

Essa ausência nos ajudou a levantar algumas hipóteses, como a falta de acompanhamento médico constante, a presença de outra ficha de medicação que não foi encontrada em nossas pesquisas, a falta de cuidado com os pacientes, o registro de casos apenas onde existiu reação a medicação ou até mesmo o pouco uso do medicamento na instituição.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, através dessa análise dos prontuários, foi possível alcançar informações que não seriam obtidas de outra forma, já que as leis oficiais e o discurso médico apontavam informações bem diferentes do foi percebido através da análise do documento prontuarial. Dessa forma, sem a análise dos prontuários médicos, teríamos conclusões equivocadas sobre a prática isolacionista da instituição.

Desse modo, reforçamos a riqueza documental e a importância da utilização dessa tipologia de fonte, sempre que possível, no trabalho historiográfico sobre saúde e doença, visto que, através dela, é possível ter uma análise mais completa do objeto selecionado. Assim, usando essa fonte em conjunto com outras foi possível desenhar uma nova face da instituição, fazendo contrapontos entre discursos e práticas e, principalmente, chegando a uma visão mais profunda sobre a colônia Antônio Diogo.

### REFERÊNCIAS

BERTOLLI FILHO, Cláudio. O discurso médico nos prontuários clínicos. **Intercâmbio**, São Paulo, SP, v.5, p.17-24, 1996a.

\_\_\_\_\_. Prontuários médicos: fonte pra o estudo da história social da medicina e da enfermidade. **História, Ciência e Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, RJ, v.3, n.1, p. 173-180, mar/jun, 1996b.

\_\_\_\_\_. **História social da tuberculose e do tuberculoso** (1900-1950). Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2001.

BRASIL, Coleção de leis. Decreto de 16.300 de 31 de dezembro de 1923. Rio de Janeiro, [s.n.], 1923.

JUSTA, Antônio. A lepra IV – Tratamento (conclusão). **Ceará Médico**, Fortaleza, Ano IX, Número 9, 9-14, setembro, 1930.

\_\_\_\_\_; CALS, Cezar; PICANÇO, Jurandir. Leprosaria Antonio Diogo: Memorial apresentado ao Centro Médico Cearense. **Ceará Médico**, Fortaleza, Ano XIII, Número 5, 15- 19, maio, 1934.

\_\_\_\_\_. A lepra no Ceará. **Ceará Médico**, Fortaleza, Ano XV, Número 7 e 8, 1-15, julho/agosto, 1936.

PINHEIRO, Francisca. “**O médico dos lázaros**”: Antônio Justa e o combate à lepra no Ceará (1920-1941). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SCOTTI, Zelinda. Os prontuários do Hospício São Pedro: metodologia para a formação de banco de dados. **Revista Ágora**, Vitória, ES, n.12, p. 1-12, 2011.

SOUZA, Letícia. **Sentidos de um “País Tropical”**: A lepra e a chaulmoogra brasileira. Dissertação (Mestrado em História) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

VIANA, Bruna. **Entre discursos e práticas**: menores e loucura no Hospital Colônia Sant’Ana (1942-1944). Monografia (Graduação em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013a.

\_\_\_\_\_. Salvaguarda e possibilidades de pesquisa: os prontuários do antigo hospital colônia Sant’Ana. In: **Anais do I Simpósio de Patrimônio Cultural de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 2013b, p.1-10.

WADI, Yonissa. **A história de Pierina**: subjetividade, crime e loucura. Uberlândia: EDUFU, 2009.

## PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: O ESTUDO DO MEIO COMO PRÁTICA PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

**Marcos Rafael da Silva**

Universidade Metropolitana de Santos, Santos -  
SP

**Tathianni Cristini da Silva**

Universidade Metropolitana de Santos, Santos -  
SP

**RESUMO:** O presente artigo discute questões teóricas pertinentes ao estudo do meio e a educação patrimonial. Tem por objetivo salientar o potencial deste tipo de atividade didático-pedagógica tanto para formação dos futuros docentes quanto para o exercício da cidadania que, entendemos, passa necessariamente pelo conhecimento e compreensão da história local. Devido ao desconhecimento por parte da população universitária, com enfoque especial, aos alunos dos cursos de licenciatura de seus patrimônios locais, percebe-se a necessidade de uma constante educação patrimonial que incentive a prática do estudo do meio, tanto no âmbito do ensino superior, como no ensino básico, espaço para o qual eles estão sendo formados para atuar. Parte-se do pressuposto de que a educação patrimonial deve integrar os planejamentos escolares, especialmente do componente curricular História, envolvendo o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que cada sociedade

estabelece com ele. Esta comunicação, portanto, pretende levantar questões a partir de experiências concretas de estudo do meio como elemento propositivo de reflexões voltadas para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Patrimônio Cultural. Ensino de história. Estudo do Meio. História regional. História local.

### CULTURAL HERITAGE AND TEACHING HISTORY: SOCIAL STUDIES AS A PRACTICE FOR CULTURAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This article discusses theoretical questions surrounding social studies and cultural education. Its aim is to highlight the importance of this type of didactic-pedagogical activity, both for educating future teachers, and for exercising citizenship rights, which necessarily include a knowledge and understanding of local history. Due to the lack of knowledge on behalf of the university's population, especially those studying their local heritage, we recognize the need for an ongoing cultural education, which encourages the practice of social studies, both in higher and secondary education, the areas which they will go on to teach. It is generally assumed that cultural education should be part of schools' teaching programs, especially the History curriculum, involving recreational

activities and increasing students' knowledge of the past, and of the relationships which each society establishes with it. Therefore, this communication aims to raise questions based on concrete experiences of social studies as a propositional element of reflections aimed at exercising citizenship rights and constructing a democratic society.

**KEYWORDS:** Cultural Heritage. Teaching History. Social Study. Regional History. Local History.

Este texto relata uma experiência pedagógica proposta aos alunos do curso de História, e que consistiu em visitas técnicas realizadas no centro histórico de Santos-SP e redondezas. Tem por objetivo salientar a importância deste tipo de atividade didático-pedagógica tanto para formação dos futuros docentes quanto para o exercício da cidadania, que passa necessariamente pelo conhecimento e compreensão da história local. Verificou-se que a maioria dos alunos, nascidos ou há muito na cidade, não conheciam os espaços de cultura da cidade, tampouco as edificações patrimonializadas. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma constante educação patrimonial que incentive a prática do estudo do meio, tanto no âmbito do ensino superior, como do ensino básico, espaço para o qual eles estão sendo formados.

De acordo com Circe Bittencourt, a educação patrimonial deve integrar os planejamentos escolares e, especialmente, a componente curricular História, envolvendo o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que cada sociedade estabelece com ele. O professor deve suscitar nos alunos indagações do tipo: o que é preservado? Como é preservado? Porque é preservado? Por quem é preservado? Essas perguntas têm por objetivo refletir sobre a construção da memória social e indagar, ainda, se todos os setores e classes sociais têm sua memória reconhecida. (Bittencourt, 2008).

Além disso, continua a autora, cumpre à discussão do patrimônio e da memória o papel de desfazer a percepção equivocada de que somos “um país sem memória”, cabendo questionar qual memória tem sido esquecida e como recuperar um passado que possa contribuir para atender às reivindicações de parcelas consideráveis da população às quais tem sido negado, recorrentemente, o “direito à memória”. (Bittencourt, 2008).

Esta comunicação pretende levantar questões a partir de uma experiência concreta de estudo de meio como elemento propositivo de reflexões voltadas para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática.

O primeiro problema que o professor deve refletir na prática pedagógica que envolve o estudo de meio e o patrimônio é com a noção de “história local”. Esta noção, embora frequente, não tem sido devidamente tratada do ponto de vista teórico e metodológico. O que é “local”, “regional”, “nacional”, “global”?

Tais perguntas devem levar o historiador a indagar sobre os conteúdos dessas noções, lembrando que as mesmas não são dados da realidade, mas construções

historicamente situadas. Como lembra Rosa Maria Godoy Silveira, a relação entre História e região é, em última instância, a relação entre temporalidade e espacialidade. Tal relação não parece, segundo ainda a autora, óbvia nos estudos históricos no Brasil.

Diz a historiadora:

Nossa produção historiográfica ignora completamente a problemática em termos de seu tratamento teórico-metodológico. Praticamente, não existem reflexões sistematizadas sobre as várias abordagens que se tem dado à relação Região-História nos trabalhos empíricos, e sobre as implicações epistemológicas e políticas de tais enfoques. (SILVEIRA, 1990, p.17).

Ou como diz o historiador Durval Muniz de Albuquerque, no mesmo sentido, embora mais recentemente:

A região aparece como um dado prévio, como um recorte espacial naturalizado, a-histórico, como um referente identitário que existiria per si, ora como um recorte dado pela natureza, ora como um recorte político-administrativo, ora como um recorte cultural, mas que parece não ser fruto de um dado processo histórico. A história ocorreria na região, mas não existiria história da região. A história da região seria o que teria acontecido no interior de seus limites, não a história da constituição destes limites. (2008, p.55).

Há ainda uso problemático, e às vezes equivocado, dos conceitos de “Espaço” e “Região”, caros à Geografia, por parte dos historiadores. (SILVEIRA, 1990, p.18). Um cuidado que se deve ter com o estudo da história local é a identificação do conceito de **espaço**. É comum falar em história local como a *história do entorno*, do mais próximo, do bairro ou cidade. Quem mais se dedica aos estudos dessa natureza são os geógrafos, e estes fazem algumas advertências aos historiadores que não se preocupam com o espaço e os conceitos dele decorrentes. A reflexão sobre o espaço é imprescindível para os estudos de história da região ou da história local, insistem os geógrafos. E um dos conceitos fundamentais atualmente trabalhados por eles é o de *lugar*. (SILVEIRA, 1990, p.17).

O geógrafo Milton Santos apresentou em vários de suas obras importante reflexão sobre espaço geográfico, com uma contribuição preciosa sobre o conceito de lugar. (1991).

Cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções. Milton Santos sustenta, no entanto, que o lugar só pode ser compreendido dialeticamente levando-se em conta as relações de produção nele estabelecidas e sendo concebido como uma produção histórica. A história, afirma,

atribui funções diferentes ao mesmo lugar. O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam – ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos –, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas,

Esse autor ressalta que cada lugar é diferente de outro, tem sua singularidade, mas é fração de uma totalidade. Ao analisar o atual processo de globalização, pressupõe as relações de cada lugar com a expansão das multinacionais, com a nova forma de atuação do Estado e com a organização social. Afirma assim que as relações de produção atuam na transformação dos lugares, embora seja preciso averiguar a dinâmica dos usos de cada espaço, como ocorre a ação concreta do capitalismo globalizado nessa fração do espaço total. (SANTOS, 1991, p. 172).

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-las apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares”. (SANTOS, 1991, p. 172).

Ainda sobre a problemática conceitual do “lugar”, da “região”, e porque não, do “território”, diz o geógrafo Marcelo Lopes de Souza:

No caso do conceito de lugar, não é a dimensão do poder que está em primeiro plano ou que é aquela mais imediatamente perceptível, diferentemente do que se passa com o conceito de território; mas sim a **dimensão cultural-simbólica** e, a partir daí as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significado [...]. (SOUZA, 2013, p. 118).

Em outras palavras, “o lugar está para a dimensão cultural-simbólica assim como o território está para a dimensão política”. (Souza, 2013). Isso não quer dizer, no entanto, que a dimensão do poder, da política, esteja ausente do conceito de lugar:

[...] uma região ou um bairro é, enquanto tal, um espaço definido basicamente, por identidade e intersubjetividades compartilhadas [...], ambos são, portanto, “lugares” [...]: espaços vividos e percebidos. Porém, é lógico que um bairro e, mais provavelmente ainda, uma região igualmente pode ser nítida ou intensamente um **território**: seja em função de regionalismos e bairrismos, dando origem a territórios informais, seja mesmo porque foram “reconhecidos” pelo aparelho de Estado como unidades espaciais formais de administração ou planejamento. Isso sem contar que hipotéticos movimentos sociais, se ali passarem a exercer, fortemente um **contrapoder** de resistência ou insurgente, podem também definir um tipo de territorialidade alternativa, a atritar com a estatal. (SOUZA, 2013, p. 116).

Feitas as ressalvas do ponto de vista da Geografia, algumas preocupações ainda devem acompanhar o historiador que se interessa pela região, ou por qualquer recorte espacial. Uma vez mais recorremos a Durval Muniz de Albuquerque:

o historiador [...] deve estar atento para os afrontamentos políticos, as lutas pelo

poder, as estratégias de governo, de comando, os projetos de domínio e de conquista que aí estão investidos, que fizeram parte de sua instalação e demarcação, que estabeleceram as fronteiras e os limites que agora podem reivindicar como sendo naturais, ancestrais, divinos ou legítimos. As regiões, portanto, não pré-existem aos fatos que as fizeram emergir; as regiões são acontecimentos históricos, são acontecimentos políticos, estratégicos, acontecimentos militares, diplomáticos, são produtos de afrontamentos, de disputas, de conflitos, de lutas, de guerras, de vitórias e de derrotas. Falar em região implica em se perguntar por domínio, por dominação, por tomada de posse, por apropriação. Falar em região é também falar em subordinação, em exclusão, em desterramento, em banimento. Falar em região é se referir àqueles que foram derrotados em seu processo de implantação, àqueles que foram excluídos de seus limites territoriais ou simbólicos, àqueles que não fazem parte dos projetos que deram origem a dado recorte regional. Falar de região implica em reconhecer fronteiras, em fazer parte do jogo que define o dentro e o fora: implica em jogar o jogo do pertencimento e do não pertencimento. (2008, p. 58).

### E autor continua:

A história do regional não pode ser uma história celebrativa, monumentalizadora, veiculadora de mitos e reafirmadora de identidades. Ela deve ser capaz de introduzir o estranho em nosso próprio ser, ela deve ser capaz de produzir o afastamento do que se vê, se diz e se sente como próximo. (2008, p. 58).

É importante, ainda, ter clara a diferença do regionalismo como método de investigação e como concepção interpretativa. (CARDOSO, 1990, p.43). Assim, é preciso partir da definição de regionalismo, cujo referencial analítico que o dá sentido é a teoria dos sistemas, ou seja, a integração de partes que formam um todo.

A região só se entende, então, metodologicamente falando, como parte de um sistema de relações que ela integra. Deve, portanto, ser definida por referência ao sistema que fornece seu princípio de identidade. Assim, pode-se falar tanto de uma região no sistema internacional, como de uma região dentro do estado nacional ou dentro de uma das unidades de um sistema político federativo. (CARDOSO, 1990, p.43).

O que não se pode fazer, defende Vera Alice Cardoso Silva, é perder de vista que a significação analítica e a utilidade explicativa do conceito de região dependem de sua referência constante a um sistema global de relações do qual foi recortada. (CARDOSO, 1990, p.44).

Por outro lado, a história regional não substituiu a história de processos estruturais ou a história das mudanças sociais e política. E tampouco deve ser vista como fornecedora de subsídios que, somados, resultaria naturalmente numa “História nacional” ou numa “História Geral”. Ou seja, uma antologia de histórias regionais não produziria uma “história nacional”.

Destarte, o regionalismo, para fecharmos a reflexão da autora referenciada, configura o objeto da História Regional, e assim oferece elementos essenciais para a História Comparada. Como enfoque interpretativo o regionalismo aponta para uma



complexidade de focos de articulação da ação coletiva, nem sempre inteiramente explicável por referências às classes e à estratificação econômica nas sociedades modernas.

E preocupada com esta questão, a historiadora Maria de Lourdes Monaco Janotti, em texto justamente intitulado “Historiografia: uma questão regional?”, fala de “recusa de uma visão regionalista”, por parte dos historiadores do eixo Rio-São Paulo. Com propriedade escreve a historiadora:

O caráter da evolução histórica nacional, delineado por estruturas de produção colonial, neocolonial e, de forma mais abrangente, capitalista, gerou a centralização dos polos dinâmicos da economia em algumas áreas geográficas do país, atribuído o termo *regiões* aos espaços geoeconômicos que não participavam de sua prosperidade. Portanto, o *regional* passou a ser sinônimo de marginalidade e/ou decadência. [...]

Dessa maneira, a primazia dispensada pelos estudos históricos aos polos dinâmicos passou a identificá-los com a própria história do Brasil, que parece apenas se desenvolver ora em uma, ora em outra área, reproduzindo assim, claramente, a desarticulação econômica interna. (JANOTTI, 1990, p. 85-86).

Também Durval Muniz Albuquerque, anos depois, chamou a atenção dos estudiosos do regional para a questão:

No Brasil o lugar de historiador regional quase sempre é assumido por aqueles historiadores que vivem fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, que se consideram, portanto, afastados do centro da produção historiográfica nacional, daqueles que fariam história em nome da nação, que fariam a História do Brasil. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 65).

O que confirma a persistência desta tendência.

Não obstante esse quadro problemático da historiografia brasileira, as propostas curriculares e algumas produções didáticas têm introduzido a história do cotidiano e a história local, opção que não é recente, de acordo com Circe Maria Bittencourt. Segundo a autora, a associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual dos alunos a uma história coletiva. (BITTENCOURT, 2008, p. 164-165).

Por fim, queremos reforçar que o *estudo do meio* é, com todas as suas dificuldades operacionais, a prática escolar que possibilita outra relação entre saber histórico e saber geográfico, isto é, entre tempo e espaço. (BITTENCOURT, 2008, p. 172).

## DA PREPARAÇÃO EM SALA DE AULA À SAÍDA DE CAMPO

A atividade foi dividida em três fases distintas. A primeira foi de preparação dos discentes para o estudo do meio em sala de aula realizada pelos dois professores que sugeriram a atividade. Os componentes curriculares envolvidos eram História e Linguagens e Laboratório de Ensino e Pesquisa em História. A segunda fase

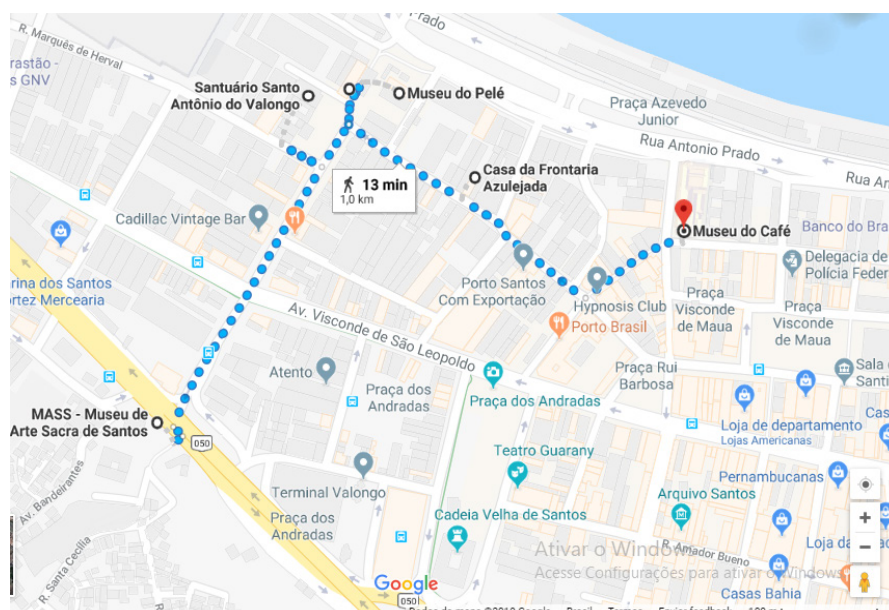
compreendeu a saída para o estudo *in loco* com a mediação dos docentes. Por fim, a última etapa o retorno para sala de aula e as impressões dos alunos sobre a experiência.

A primeira etapa do estudo de meio compreendeu a escolha de bens patrimoniais para visitação através de roda de conversa com os discentes e da compreensão de suas necessidades e curiosidades.

No decorrer das atividades do componente curricular Laboratório de Ensino e Pesquisa em História estudos e debates de questões teóricas e práticas acerca da noção de patrimônio de modo geral, e do patrimônio da Baixada Santista, em particular, (sendo que compõem a chamada Baixada Santista os seguintes municípios: Bertiooga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente) foram realizados. A maioria dos estudantes era proveniente das cidades de Cubatão, Santos e São Vicente.

Após as primeiras conversas verificou-se que a maioria dos envolvidos não conhecia o patrimônio de sua região e o centro histórico de Santos era um ilustre desconhecido e pouco atraente para visitação. A sugestão dos docentes partiu da visita à região mais próxima geograficamente e com imensa relevância cultural para o estudo da História regional e nacional por abrigar exemplos de bens patrimoniais diversos e de diferentes tempos históricos e realizada facilmente por todos a pé.

Assim, organizou-se a atividade para um domingo, para que todos os discentes pudessem participar, pois muitos trabalhavam de segunda à sábado. A saída com início marcado para às 10 horas da manhã no Museu de Arte Sacra de Santos (MASS) e término às 17 horas no Museu do Café (Bolsa do Café). O roteiro definido pelo grupo foi: Museu de Arte Sacra de Santos (1981), Igreja e Mosteiro de Santo Antônio do Valongo (1640), Estação Ferroviária do Valongo (1867), Museu Pelé (2014), Bonde do Café, Rua do Comércio, Casa da Frontaria Azulejada (1865), Rua XV de Novembro e Museu do Café (1997).



No domingo combinado o grupo iniciou o estudo do meio no MASS (o museu compreende o conjunto da Igreja de Nossa Senhora do Desterro de 1630 e do Mosteiro de São Bento de 1650) às 10 horas da manhã. A visita ao espaço foi acompanhada por um monitor do museu e estudante do curso de História. Todo o estudo foi mediado pelo diálogo entre professores, alunos e monitor.

O grupo seguiu a pé observando a paisagem instigados a perceber os diferentes estilos arquitetônicos que convivem numa mesma área, denotando os diferentes momentos históricos em que foram construídos, até chegarem no Santuário de Santo Antônio do Valongo (conjunto composto por Igreja e Mosteiro de 1640). Lá o estudo consistiu em observação livre com algumas intervenções pontuais. Os alunos estabeleceram muitas relações entre o que haviam percebido na visita à Igreja de Nossa Senhora do Desterro e de Santo Antônio do Valongo, desde os restauros sofridos até questões cotidianas de ordem social.

A interação entre o grupo fluía a cada passo mais fácil e assertiva. O patrimônio seguinte para observação foi a Estação Ferroviária do Valongo (1867) e os Bondes. A estação fazia a linha Santos – São Paulo e foi uma das primeiras do Brasil. Os bondes que faziam o transporte de passageiros na cidade hoje operam no local com finalidade turística.

Com passos nervosos, pois as paradas se tornaram no decorrer do caminho cada vez mais lentas, o grupo seguiu para o Museu Pelé. O museu está sediado em um casarão do século XIX e conta a história de vida do “rei do futebol” Edison Arantes do Nascimento, vulgo Pelé, por meio de uma interessante museografia. No último pavimento do prédio há uma exposição acerca da história do casarão que movimentou as discussões dos estudantes sobre a ocupação populacional do centro de Santos.

Na saída do museu o grupo decidiu fazer uma saída de bonde pelo centro histórico da cidade. Antes, porém, foi realizado um piquenique para almoço na Praça Visconde de Mauá (praça que fica em frente ao prédio da prefeitura da cidade). Os alunos moradores da região acharam muito estranho a ocupação daquele espaço de passagem para realização de uma refeição coletiva. Grande parte dos presentes participou do lanche coletivo e comentou que nunca havia pensado em utilizar o local daquela maneira. Após o lanche o grupo retornou à Estação do Valongo e embarcou em um bonde realizando a visita pelo centro histórico da cidade mediado por uma funcionária da prefeitura que presta serviço de guia no Bonde. O bonde passa rapidamente por alguns dos principais edifícios da cidade de Santos.

Após o percurso de bonde retomamos nosso caminho pela Rua do Comércio e suas construções relacionadas ao Porto de Santos desde o século XIX até a atualidade. Muitas construções abandonadas em ruínas ou transformadas em estacionamento. A

consternação e indignação foram crescendo e a busca por soluções para recuperar aqueles espaços também. Nesta rua está localizada a Casa da Frontaria Azulejada, construção de 1865, que provavelmente abrigava comércio em seu piso térreo e moradia no superior. O edifício se destaca por sua fachada com azulejos portugueses.

Um pouco mais à frente na mesma rua está localizado o terreno que deveria abrigar a Casa de Bartolomeu de Gusmão (padre inventor da passarola – veículo para aviação, 1784), cujo prédio de fins do século XIX se encontra em estado de abandono. Esse momento do trabalho foi especialmente interessante, pois, os discentes não foram avisados previamente do que veriam e ficaram surpresos ao ver que não conheciam quase nada da cidade em que vivem.

O grupo seguiu para Rua XV de Novembro com suas construções melhor conservadas e, por fim, para o Museu do Café. O museu está sediado no prédio da antiga Bolsa do Café, inaugurada em 1922. O prédio é um rico exemplar da arquitetura do período no qual o café movimentava a economia brasileira, com pisos em mármore, vitrais e pinturas à óleo em grandes dimensões de Benedito Calixto. O estudo no museu foi uma grata surpresa aos alunos que já estavam cansados, mas aproveitaram para conhecer o prédio e compreender o sistema de produção e venda do produto que transformou o porto de Santos e a região.

A visita terminou na cafeteria do museu com os alunos exaltados por tudo que haviam descoberto em um único dia. Muitos jamais tinham entrado nos prédios estudados, ou compreendiam as dinâmicas sociais envolvidas. E, a pergunta que os professores ouviam era: onde será o nosso próximo estudo do meio?

Alguns dias depois docentes e discentes retornaram para sala de aula e uma avaliação do estudo foi realizada por meio de roda de conversa considerando os aspectos positivos e negativos da saída, bem como os planos para o futuro.

O principal aspecto negativo elencado foi o pouco tempo para a visita a cada local e a pouca estrutura para conhecimento dos espaços. O principal ponto positivo foi a identidade com a cidade. A ideia de pertencimento que até então era distante havia tomado um novo caminho de preocupação com a História Local. Diversas ideias de projetos de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) estavam nascendo.

Portanto, o estudo do meio utilizando a educação patrimonial enquanto ferramenta foi eficaz no sentido da criação de laços identitários entre os discentes e sua região. A metodologia pode ser aplicada à outras realidades e auxiliar no desenvolvimento de pesquisas e usos do patrimônio cultural pelo professorado para formação de alunos para além da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Durval Muniz. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. In: **Fronteiras**, Dourados-MS, v. 10, n. 17, p. 55-67, Jan./jun. 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. Ed. São Paulo: Editora

Cortez, 2008.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. Historiografia: uma questão regional? In: SILVA, Marcos Antonio. **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990.

SANTOS, Milton. **As metamorfoses do espaço habitado**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, Marcos Antônio. **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Região e História: questão de método. In: SILVA, Marcos Antonio. **República em migalhas**: História regional e local. São Paulo: Marco Zero, 1990.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

## DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA A (RE)INTERPRETAÇÃO DA CULTURA MATERIAL DOS MUSEUS

**Wagner Lucas Pereira**

Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)  
Belo Horizonte – Minas Gerais

**RESUMO:** O trabalho aqui descrito discorre acerca de um projeto de pesquisa que fomenta relações interdisciplinares entre Antropologia, História e Museologia para discussões que envolvem um alicerce epistemológico para a pesquisa e extroversão com a fortuna documental material das instituições museológicas e as oportunidades de narrativas possíveis de serem constituídas com objetos tridimensionais. Nesta perspectiva, serão privilegiadas as discussões dos estudos de cultura material, na qual será proposto o desenvolvimento de aplicações das construções teórico-metodológicas destes estudos nos museus e em seus respectivos acervos e exposições. A partir do campo cultivado na Museologia para o trabalho com a materialidade, tornando a temática um núcleo importante de discussões e reflexões neste campo científico, o trabalho suscita o diálogo com vertentes atuais na História e na Antropologia que contêm discussões atuais para o trabalho com cultura material. Desta forma, descrevem-

se algumas nuances do projeto, apresentando, brevemente, os problemas, os objetivos e os métodos pretendidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura Material; Museus; Museologia; História Cultural; Narrativa Museológica.

**ABSTRACT:** The article described here addresses a research project that seeks to sustain interdisciplinary relationships between Anthropology, History and Museology for discussions that involve an epistemological basis for research and extroversión with the material fortune of the museological institutions and the opportunities for possible narratives to be constituted with three-dimensional objects. In this perspective, the discussions of material culture studies will be privileged, in which the development of applications of the theoretical-methodological constructions of these studies in museums and in their respective collections and exhibitions will be highlighted. From the field cultivated in Museology to work with materiality, making thematic an important axis of discussions and reflections in this scientific field, the work raises the dialogue with current strands in History and Anthropology that contain current discussions for work with material culture. In this way, some aspects of the project are described presenting, briefly, the problems, the objectives and the methods intended.

**KEYWORDS:** Material Culture; Museums; Museology; Cultural History; Museological Narrative

## 1 | INTRODUÇÃO: CAMINHOS E PRESSUPOSTOS

A pesquisa tem como objetivo explorar os estudos de cultura material no que tange a pesquisa com acervos, e as relações entre conhecimento produzido a partir dos objetos e coleções e a formação de narrativas museológicas, partindo da premissa que os museus e a Museologia desconsideram e, em certa medida, desconhecem os valores destes estudos. A abordagem deverá recorrer à História e à Antropologia, compreendendo-as como campos de conhecimento que podem contribuir para “leitura” de objetos museológicos. A pesquisa deverá atuar em áreas pouco exploradas, podendo ter resultados que corroborem e potencializem alternativas teórico-metodológicas pouco valorizadas pela Museologia.

Pode-se indicar que há algumas facetas contempladas pela Museologia que exploram discussões, teorizações e metodologias de outras áreas de conhecimento, carecem de trabalhos sistematizados que podem melhor servir ao museólogo e a prática em museus. Este é o caso da vertente de estudos aqui contemplada, os estudos de cultura material, que mesmo apresentando enorme potencial de investigação e de produção de conhecimento em se tratando de instituições museológicas, detentoras de uma expressiva fortuna documental material, possui um quantitativo de trabalhos muito aquém do que poderia ser considerado razoável. Mesmo com as investidas de alguns teóricos nessa área, como, por exemplo, Ulpiano Bezerra de Meneses (1983, 1994) e José Reginaldo Gonçalves (2007), que postulam a necessidade de engajamento das instituições museológicas em trabalhos de pesquisa e extroversão de vestígios da cultura material, nota-se que os desdobramentos de tais discussões não tiveram um efeito expressivo dentro do campo teórico-metodológico da Museologia praticada no Brasil. Pode-se elencar três sintomas da falta de apropriação das ideias estruturadas pelos autores citados acima como: 1) a falta de articulação para traduções de livros, coletâneas e artigos de outros idiomas para o português, tais como, por exemplo, as produções bibliográficas de Daniel Miller, Susan Pearce e Hooper Greenhill (as duas últimas, ligadas a chamada *museum studies*) que contemplam em suas discussões, temáticas que de forma relevante podem contribuir para estudos com cultura material em museus e coleções; 2) a desconsideração e a insuficiência do aporte de pesquisas museológicas (que engendra diálogos interdisciplinares) que sustentam a concepção de uma exposição, muitas das vezes acobertando potenciais e denotando frágil poder heurístico aos objetos que a compõe, contribuindo para a marginalização do museu como lugar de pesquisa e 3) a proliferação e criação de museus sem acervos à custos milionários, enquanto instituições que gozam de um grande aparato documental se mantêm na inércia sendo sucateadas por falta de investimentos.

A pesquisa com objetos museológicos em exposições será o caminho para testar

e visionar dentro de um horizonte empírico o que pode mudar quando se considera, de maneira sistemática, os estudos que dão suporte para o trabalho com cultura material. Nesta perspectiva, a pesquisa está delineada pela problematização em torno da contribuição dos estudos de cultura material para a produção de conhecimento no campo da Museologia. A pesquisa deverá conduzir-se a partir das seguintes questões: Em que medida os estudos de cultura material podem apoiar os museus em suas atividades? Qual o impacto desses estudos para a comunicação desses acervos? Em que medida os resultados de pesquisa no campo da cultura material podem impactar positivamente as narrativas expositivas, na perspectiva da construção do conhecimento?

## 2 | PERCURSO TEÓRICO

O pilar básico para a sustentação destes estudos se encontra nos trabalhos instigantes de Ulpiano Bezerra de Meneses. Dois deles norteiam diretamente a construção do tema: o primeiro é um texto de 1983 intitulado “A cultura material no estudo das sociedades antigas” na qual apresenta seus incômodos em relação ao trabalho com cultura material no campo historiográfico e tenta delinear os benefícios do trabalho com tais fontes, sendo perceptível o ideal atual de tais discussões suscitadas neste artigo em texto mais recentes como, por exemplo, em Burke (2000 p. 90) e Rede (2012, p. 133-150); o segundo texto é intitulado “Do teatro da memória ao laboratório da história: exposição museológica e conhecimento histórico” de 1994, que explora as possibilidades das exposições contribuírem através dos arranjos narrativos com objetos para a produção do conhecimento histórico. Os dois trabalhos são apresentados como convite para pesquisadores visualizarem possibilidades nesses tipos de estudo, apresentando mais entradas para o tema do que soluções.

A definição de cultura material delineada por Meneses será aqui considerada para exploração do tema, na qual ele escreve:

Por cultura material poderíamos entender aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem. Por apropriação social convém pressupor que o homem intervém, modela, dá forma a elementos do meio físico, segundo propósitos e normas culturais. Essa ação, portanto, não é aleatória, casual, individual, mas se alinha conforme padrões, entre os quais se incluem os objetivos e projetos. Assim, o conceito pode tanto abranger artefatos, estruturas, modificações da paisagem, como coisas animadas (uma sebe, um animal doméstico), e, também, o próprio corpo, na medida em que ele é passível desse tipo de manipulação (deformações, mutilações, sinalações) ou, ainda, os seus arranjos espaciais (um desfile militar, uma cerimônia litúrgica). (MENESES, 1983, p. 112)

Esta conceituação holística de cultura material compreenderá as discussões propostas para o projeto, contemplando, até mesmo, as linhas epistemológicas paralelas que serão analisadas nesta pesquisa.

A partir deste alicerce conceitual do que será considerado como cultura material, o



propósito da pesquisa concentrará nas possibilidades sustentadas dentro de vertentes de trabalho da História e da Antropologia que apresentam status atuais de discussões e movimentações teóricas, sondando as reverberações que poderão dar suporte para o trabalho com cultura material dentro das instituições museológicas.

Em relação à História, as teorias historiográficas exploradas se encaixam dentro das discussões atuais de história cultural e da narrativa historiográfica. A história cultural é vista como um campo consequente das revisões críticas da história das mentalidades – dada na época como o *mainstream* da disciplina, realizadas a partir dos anos 70 e 80 (VAINFAS, 1997, p. 220; CHARTIER, 1991, p 173-176). Suas principais viradas de pesquisa consistem na consideração das classes subalternas, do cotidiano e das diversas manifestações culturais presentes e combatentes em uma dada sociedade trazendo para o escopo da pesquisa histórica uma concepção mais pluralista culturalmente e dialética em relação ao coletivo e o individual (VAINFAS, 1997, p. 221-222).

Um dos mais notáveis pensadores da história cultural, responsável pelos delineamentos teóricos deste campo é Roger Chartier. Este autor, em um texto manifesto sobre a história cultural, publicado em uma edição especial dos *Annales* - importante revista francesa do campo da História - em 1988, intitulado “O mundo como representação” apresenta as suas considerações teórico-metodológicas que alicerçam sua perspectiva em relação ao campo. Neste texto ficam claros os principais conceitos norteadores de suas análises historiográficas: Representação, prática e apropriação. Diferente da história das mentalidades, este paradigma historiográfico considera a cultura como uma razão prática refletidas nas relações sociais. Destacando um ponto importante para a presente pesquisa, é possível já visualizar neste texto de Chartier suas considerações em relação à materialidade, e conseqüentemente, a cultura material:

Enfim, ao renunciar ao primado tirânico do recorte social para dar conta dos desvios culturais, a história em seus últimos desenvolvimentos mostrou, de vez, que é impossível qualificar os motivos, os objetos ou as práticas culturais em termos imediatamente sociológicos e que sua distribuição e seus usos numa dada sociedade não se organizam necessariamente segundo divisões sociais prévias, identificadas a partir de diferenças de estado e de fortuna. Donde as novas perspectivas abertas para pensar outros modos de articulação entre as obras ou as práticas e o mundo social, sensíveis ao mesmo tempo à pluralidade das clivagens que atravessam uma sociedade e à diversidade dos empregos de materiais ou de códigos partilhados.

No que tange as discussões sobre narrativa na História, existe alguns trabalhos que já propõem laços entre a Museologia e a historiografia, ou sobre a historiografia nas narrativas museológicas. Como exemplo, pode-se citar Salgado Guimarães (2002, 2003), Morales Moreno (2009) e Pomian (2003). As questões que pretendem-se colocar no debate são sobre a construção de sentido e de narrativas museológicas autônomas com cultura material atreladas às discussões historiográficas recentes,

principalmente, no que tange aos usos do artifício expositivo entrelaçando elementos documentais e estéticos com o objetivo de compor uma narrativa de poder heurístico, representacional e ao mesmo tempo com sensibilidade de despertar um senso crítico sobre o passado, o presente e o futuro, tudo isso, na perspectiva de explorar as possibilidades de interpretação e reinterpretação da cultura material. Diante disso, os trabalhos de Jörn Rüsen sobre paradigma narrativista e construção de sentido (2001 e 2009) e de Paul Ricoeur sobre narrativa, mais estritamente a discussão sobre memória e representação (2007) serão analisados sondando as oportunidades de debates que estes podem oferecer para subsidiar a concepção de narrativas museológicas. Algumas discussões já presentes no seio da Museologia serão chaves de interpretação para tais discussões sobre narrativa, como por exemplo, o trabalho de Hooper-Greenhill (2000) que tenta compreender como dar a construção de sentido na fruição dos visitantes das exposições museológicas, e Susan Pearce (1994) que explora as possibilidades de pesquisa e extroversão com objetos de museu.

No que diz a Antropologia, a vertente que nesta pesquisa será explorada serão os estudos de cultura material que se desdobram da “*material turn*” ou “*material-cultural-turn*” (HICKS, 2010). Esta virada ontológica teve seus primeiros passos nos anos 60 e 70 nas tentativas de aproximação realizadas, sobretudo, pelos Arqueólogos, para aproximar suas práticas da Antropologia, muito devido um incômodo com a abstração envolvida nas discussões teóricas do conceito de cultura, que conseqüentemente, promovia uma desmaterialização das relações sociais (REDE, 2012). Nesta perspectiva, foram desenvolvidas novas práticas no seio do campo da Arqueologia, como a Nova Arqueologia (Arqueologia pós-processual), Arqueologia Contextual, Arqueologia Histórica e EtnoArqueologia muito apropriada no mundo Anglo-Americano, principalmente, na Inglaterra (HICKS, 2010, p. 43-64) Esta virada ganhou fôlego nos anos 80 - “High Period” (HICKS, 2010, p.64), com novos motes de estudo, como por exemplo, a Antropologia do consumo, envolvendo nomes como Daniel Miller e Arjun Appadurai. A *material turn* é um movimento que busca reconsiderar o social em sua interação com a materialidade (REDE, 2012, p. 144), transcendendo abordagens semiológicas (MENESES, 2003, p.15) e buscando novos delineamentos teóricos para lidar com os mundos não humano no qual agimos sobre e modificamos para atender aos interesses práticos e simbólicos do Homem.

Vale destacar aqui, os esforços teóricos e de articulação para publicações de Daniel Miller, professor vinculado à University College London. O autor mobiliza muitos pensadores para a construção de teorizações em relação à cultura material, desde Hegel, Simmel, Marx, até Bourdieu, Gombrich e Latour. Dois conceitos suscitados por Miller são importantes aqui: o conceito de “humildade das coisas”, na qual ele sinaliza para a banalização da materialidade em relação à indagação científica por ela ser algo dado. Esta marginalização do olhar sobre as coisas mostra que elas estão cumprindo seu papel: “*objects are important not because they are evident and physically constrain or enable, but often precisely because we do not “see” them*” (MILLER, 2005, p.5) . E o

conceito de “objetificação” que, em suma, trata materialidade não só como um produto das relações sociais, mas que é possível estabelecer relações sociais com objetos (MILLER, 1998, p. 10; 2003, p. 8). Essa última conceituação, está muito próxima aos dizeres de Gonçalves nas discussões sobre o conceito de patrimônio:

Objetos materiais e técnicas corporais, por sua vez, não precisam ser necessariamente entendidos como simples “suportes” da vida social e cultural (como tendem a ser concebidos em boa parte da produção antropológica). Mas podem ser pensados, em sua forma e materialidade, como a própria substância dessa vida social e cultural ( GONÇALVES, 2007,p. 219)

A fundamentação teórica aqui sucintamente descrita será o norte para as pesquisas e análises desejadas, na qual traz a cultura material e suas possibilidades de contribuição para o conhecimento científico e sua difusão para o cerne da questão.

### 3 | METODOLOGIA

Esta investigação, concentrando-se nos estudos de cultura material, partirá, como já dito anteriormente, da epistemologia fomentada em duas áreas, a História e a Antropologia, tendo como elo as contribuições que essas podem oferecer a Museologia e sua práxis. Vale destacar que a presente pesquisa, no momento deste texto, ainda se encontra nos primeiros passos, passando ainda por delineamento metodológico mais consistente. Dessa forma, a pesquisa empírica sondada ainda necessita de ser mais desenvolvida.

Como horizonte empírico para a proposta de pesquisa, dois museus foram selecionados: O Museu de Artes e Ofícios (MAO), localizado em Belo Horizonte e o Museu do Escravo, localizado em Belo Vale (a cerca de 80 km de distância da capital mineira). As instituições foram escolhidas pela proximidade de algumas temáticas observadas tanto no discurso expositivo quanto nos acervos que elas detêm. Dessa forma, as possibilidades de sustentar comparações são mais viáveis podendo demarcar o uso do aparato documental de cada museu, suas nuances específicas e convergências.

A partir da revisão bibliográfica e do entendimento dos estudos promovidos para com cultura material destacando a importância desse tipo de documento para as atividades do museu, e que tais estudos podem ajudar as instituições museológicas na qualidade da mediação da informação, pode-se dividir a pesquisa empírica em três momentos.

O primeiro momento será a identificação dos aspectos narrativos das exposições de cada museu: os conceitos que nortearam a construção da exposição, as temáticas contempladas e as representações simbólicas sustentadas. Para isso serão consultados, os documentos existentes das instituições que podem relatar sobre a concepção narrativa; e observações da expografia ( a concepção de escrita da narrativa

da exposição) e da museografia (as práticas realizadas para possibilitar a construção da exposição, explorar suas potencialidades narrativas e avaliar a percepção e recepção do público). Tem como objetivo essa tarefa demarcar os discursos sustentados pela exposição. Como exemplo, pode-se indicar que em ambos os museus escolhidos é contemplada a temática do trabalho, sob duas perspectivas diferentes: a primeira, em um contexto de uma memória “romântica” do trabalho pré-industrial (MAO) e a segunda o trabalho em um contexto de supressão e repressão (Museu do Escravo).

Em um segundo momento, será selecionado um segmento de acervo de cada exposição. Entende-se como segmento de acervo, um conjunto de objetos que representam naquele contexto expositivo uma temática. Se possível, serão escolhidos nas exposições um segmento de acervo equivalente, seja pela tipologia ou pela representação sustentada. A partir dessas escolhas será realizada uma tarefa de “desdocumentalização” nas palavras de Meneses (1983, p. 110), que consiste em analisar os usos desses objetos e os atores envolvidos tanto em uma dimensão histórica quanto em uma dimensão antropológica, e também musealizações em outras instituições e contextos que podem indicar outros motivos para transformar objetos semelhantes em documentos. Esse momento tem como objetivo explorar as possibilidades de interpretação dos objetos, inclusive, àquelas interpretações que não são exploradas nas narrativas dos museus escolhidos. Pretende-se levantar e mapear o maior número de representações possíveis (a partir de recortes temporais e espaciais). Neste momento, em que se lida diretamente com os objetos, será o mais oportuno do trabalho para a consideração da teoria e estudos empíricos sobre cultura material. Como exemplo de segmento de acervo, pode-se citar uma temática que está presente na exposição dos dois museus: a tecelagem.

No terceiro momento, serão construídos critérios de comparação e de confrontação para analisar a força que os objetos pesquisados têm dentro das suas respectivas exposições. Alguns questionamentos serão o ponto de partida para a análise: Como eles aparecem na exposição? Quais os discursos criados sobre eles? Tais objetos são relevantes para a concepção e construção da exposição ou foram apenas enquadrados? Quais representações esses objetos podem suscitar e quais elas subsidiam na exposição? Quais representações sobre estes objetos são silenciadas pela exposição? A exposição possibilita conflitos de representação? Qual a relação que os objetos podem estabelecer com o presente? A exposição potencializa ou esmaece essas relações? Essa etapa do trabalho tem como objetivo confrontar os discursos do segmento de acervo escolhido com a narrativa expositiva tentando indicar o caráter marginal que a pesquisa com os objetos componentes da exposição assume na concepção e criação das exposições.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui exposto, ainda embrionário, tem como objetivo contribuir para suscitar discussões que destacam o papel das instituições museológicas e suas atividades como mediadoras de um conhecimento acessível com respaldo de pesquisas mais diligentes. Os estudos de cultura material, cada vez mais consolidado, tem um enorme potencial para embasar pesquisas e discussões que perpassam por veredas contempladas pelos museus, e que conseqüentemente, podem ser exploradas pela Museologia, por ser um campo científico que fundamenta e tem estimulada sua práxis nestas instituições.

Pesquisas como esta são importantes para alinhar o comprometimento do campo da Museologia com sua aplicabilidade nos museus através de oportunidades captadas em ressonância com os problemas enfrentados pela área. O estudo busca mostrar como os museus e a Museologia podem se beneficiar dessa aproximação com aportes teórico-metodológicos de outras áreas, podendo viabilizar caminhos através da interdisciplinaridade para incrementar discussões pertinentes em seu campo, e conseqüentemente, aperfeiçoar as práticas exercidas pelos museus, principalmente, as que dizem a respeito da preservação, pesquisa e extroversão de seus acervos.

Por último, se aposta nas expectativas sobre a competência do museu para contribuir para um despertar crítico da sociedade em relação à realidade, na qual atribui às instituições museológicas papéis cruciais para promover a mediação entre grupos culturais diferentes tanto historicamente quanto antropologicamente, sendo capaz de usar artifícios que possa construir uma sociedade mais tolerante e sensível. Nesta perspectiva, Meneses tem um pensamento otimista em relação ao papel do museu no século XXI.

Estou convicto de que, no século XXI, os museus não serão espaços anacrônicos e nostálgicos, receosos de se contaminarem com os vírus da sociedade de massas, mas antes, poderão constituir extraordinárias vias de conhecimento e exame dessa mesma sociedade. Serão, assim, bolsões para os ritmos personalizados de fruição e para a formação da consciência crítica, que não pode ser massificada. (MENESES, 1994, p. 14)

Dentro desta perspectiva, espera-se que a pesquisa possa realizar movimentos que convergem com o pensamento que se sustenta sobre o papel social ativo do museu no mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 191 p

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** Revista de estudos avançados. São Paulo, v. 5, n. 11, jan. / abr. 1991.

GONÇALVES, J. R. S. **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônio.** 2007, 252p.

- GUIMARÃES, M. L. S. (2003). **Memória, história e historiografia**. In: BITTENCOURT, J. N., BENCHETRIT, S.F. & TOSTES, V. L. B. (Eds.), *História representada: o dilema dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional. 2003 p.75-96
- GUIMARÃES, M. L. S. **Expondo a História: imagens construindo o passado**. Anais do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, v. 34, p. 71-86, 2002.
- HICKS, Dan. **The material-cultural turn: event and effect**. In: *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*. Oxford: Oxford University Press. 2010 p.25-98
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Museums and the interpretation of visual culture**. London; New York: Routledge, 2000. xiv, 195 p
- MENESES, U. T. B. **Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-36 – 2003
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Do teatro da memória ao laboratório da história: a exposição museológica e o conhecimento histórico**. Anais do Museu Paulista História e Cultura Material, São Paulo, n.2, p. 9-42-75-84, 1994.
- MENESES, Ulpiano T. B. **A cultura material no estudo das sociedades antigas**. Revista de História, NS. 1983. 103-117p
- MILLER, Daniel (ed.). **Materiality**. London: Duke University Press, 2005
- MILLER, Daniel. (ed.). **Material cultures. Why some things matter**. London: UCL Press, 1998.
- MORENO, Luis Gerardo Morales. **Limites narrativos de los museos de historia. Alteridades**. 19 (37), 2009. Pp. 43-56
- PEARCE, Susan M. **Objects as meanings; or narrating the past**. 1994. In: PEARCE, Susan M.(org.). **Interpreting objects and collections**. London; New York, NY: Routledge, 1994. xii, 343 p
- POMIAN, K. (2003). **Contemporary historiography & contemporary museums**. In Soldatjenkova, T. & Waegemans, E. (Eds.) *For east is east*, Leuven: Paris: Dudley: Uitgeverij Peeters: Departement Oosterse Studies p. 367-378
- REDE, Marcelo. **História e cultura material**. In: CARDOSA, C. F. ; VAINFAS, R. (org.). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012, p. 133-150.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes da meta-história**. Revista História da Historiografia. Março, n. 02, 2009, p. 163 – 209
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Editora UNB, Brasília. 2001. 193p.
- VAINFAS, R, **História das Mentalidades e História Cultural**. CARDOSO, C. F. ; VAINFAS, R. (org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro, Elsevier, 1997,

## O MITO LUSITANO DO LICANTROPO E SUA HERANÇA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

**Maximiliano Ruste Paulino Corrêa**

Universidade Estadual de Goiás, Departamento  
de História.  
Anápolis - GO.

**RESUMO:** Classificado por Camara Cascudo como “mito universal” em seu *Dicionário do Folclore Brasileiro*, o mito do licantropo ultrapassa séculos e continentes. O seguinte trabalho se propõe a analisar as influências que permitiram a formação e caracterização do mito em Portugal, assim como o alcance da influência portuguesa da construção do mesmo mito em solo brasileiro e sua permanência após a reformulação constante do mito em território nacional. Nesse contexto, as novas mídias sociais desempenharão um papel fundamental no compartilhamento, discussão e constante propagação de relatos acerca da figura do lobisomem. Para além, esmiuçaremos pontos relevantes para uma maior compreensão do mito em pauta desde Roma, perpassando pela antiga Hélade, chegando por fim à sua versão portuguesa e sua mais recente formulação brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** lobisomem, Portugal, Brasil, tradição, mídias.

**ABSTRACT:** Classified by Camara Cascudo as “universal myth” in its *Dictionary of Brazilian*

*Folklore*, the lycanthrope myth goes beyond centuries and continents. The following work proposes to analyze the influences that allowed the formation and characterization of the myth in Portugal, as well as the scope of the Portuguese influence of the construction of the same myth in Brazilian soil and its permanence after the constant reformulation of the myth in national territory. In this context, the new social media will play a fundamental role in the sharing, discussion and constant propagation of reports about the werewolf figure. In addition, we will explore relevant points for a better understanding of the myth in question since Rome, passing through ancient Hellas, finally reaching its Portuguese version and its most recent Brazilian formulation.

**KEYWORDS:** werewolf, Portugal, Brazil, tradition, media.

Quando a meia-noite / Me encontrar  
junto a você / Algo diferente vou  
sentir / Vou precisar me esconder /  
Na sombra da lua cheia / Esse medo  
de ser / Um vampiro, um lobisomem /  
Um saci-pererê

Almôndegas, *Canção da meia-noite*

Uma vez à parte a licença poética, a canção do quarteto gaúcho Almôndegas não se coloca de forma díspar à lenda do homem-lobo: popularizada nos anos 70 pela aclamada

novela Saramandaia, do imortal dramaturgo Dias Gomes, a música foi tema dos hábitos notívagos do lobisomem e professor Aristóbulo Camargo, personagem de Ary Fontoura. A telenovela, assim como a canção, aborda com entusiasmo a presença da meia-noite no mito do lobisomem, apontando-a como o momento exato para a transformação do mesmo.

Meia-noite. Horário tradicionalmente associado ao terror e às barbáries do submundo no imaginário ocidental: o meio da noite, ápice da ação das trevas no “Mundo”, ou seja, o mundo material, dos afazeres cotidianos, em oposição ao mundo sobrenatural, regido por suas próprias regras concomitantemente dependentes da temporalidade do mundo material e a rotina que este evoca, pois como bem coloca Eliade (1991: 7) ao tentar esclarecer a questão e dar forma a um conceito tão complexo e extensamente debatido quanto o mito, “en suma, los mitos describen las diversas, y a veces dramáticas, irrupciones de lo sagrado (o de lo ‘sobrenatural’) en el Mundo”. Destarte, o “avançar” do lobisomem sobre o Mundo ocorre através de uma estrutura baseada na abstração do tempo feita pelo homem: a meia-noite, “o *limiar* entre um dia e outro” (MACHADO; MESQUITA, 2011: 169), denotando a dependência do real para a construção do imaginário.

A tradição e visão acerca da meia-noite, contudo, não foi criada em solo brasileiro, mas sim herdada do fabulário português, juntamente aos seres que compõe seu cenário. Logo, o lobisomem é uma das muitas criaturas a habitar as trevas do meio da noite e das horas que seguem pela madrugada, afugentadas somente pelo primeiro raio de sol ou ainda pelo cantar do galo. O objetivo desse estudo é patentemente analisar a tradição do lobisomem português e suas influências no Brasil, observando as transformações do mito em território nacional e a maneira como tal situação promove a permanência do mito.

O lobisomem como o conhecemos é originário de Roma, que por sua vez sofreu fortemente a influência de seus vizinhos árcades, responsáveis pelo mais arcaico relato de um homem-lobo: Licaon, rei da região da Arcádia que veio a desagradar a Zeus – sendo as razões para isto variadas dependendo da versão, indo desde uma louca tentativa do rei em assassinar Zeus até sua audácia em lhe servir carne humana – que veio a castiga-lo, transfigurando-o em forma vulpina, na qual permaneceria para sempre, podendo regressar à forma anterior caso resistisse por dez anos à tentação de ingerir carne humana. Analisando estas últimas afirmações, percebemos que a tradição árcade em muito se afasta da versão brasileira do lobisomem que depende dos ciclos lunares e semanais para sua transformação como veremos posteriormente, aproximando-se somente na ideia de transformação por castigo em algumas regiões brasileiras, como no Sul e Sudeste, e pequenas partes do Centro-Oeste, embora o elemento da transitoriedade da mutação possua maior peso na questão, visto que mesmo enquanto ferramenta punitiva, a transformação do homem em lobo nesses parâmetros no Brasil e mesmo em Portugal é fruto da ética cristã, religião que tem por base o ciclo da culpa, arrependimento e redenção, fazendo uso constante ao longo



da história de lendas e afins com funcionalidade moral. Nesse contexto reelaborado, o homem que ficar dez anos sem comungar, se confessar ou mesmo tocar em água benta, não escapa da sina, assim como aquele que faltar com respeito a pais e padrinhos; não havendo mulheres-lobo na cultura brasileira, a mulher que agir do mesmo modo acabará por se transformar em bruxa.

Posto isso, observemos então a tradição romana banhada pela figura do lobo, uma vez que, segundo sua tradição popular, uma loba haveria amamentado os míticos fundadores de Roma: os gêmeos Rômulo e Remo. Segundo Cascudo (2016: 154) seria o árcade Evandro o responsável por levar à Roma o culto do lobisomem que seriam a base para a consagração da imagem do lobo e serviriam de base para os *lupercais* – festivais anuais em homenagem à Luperca, mãe-loba adotiva de Rômulo e Remo – dando vazão à criação do versipélio lupino em Roma. O autor assim explica os procedimentos ritualísticos do festival e sua simbologia:

As lupercais, festa dos lobos, segundo Plutarco, realizavam-se no dia mais funesto de fevereiro, nome que mesmo diz ser “expiativo”. O dia das lupercais (15 de fevereiro) era chamado februa. O ponto de partida era a gruta perto da figueira Ruminal, dado como sítio da criação de Rômulo e Remo pela loba. Abatiam cabras e cães. Os sacerdotes tocavam com as lâminas tintas do sangue oblacional na face dos moços. Seminus, apenas com um cinturão feito da pele do lobo, empunhando correias da mesma pele, sujas de sangue, os lupercais corriam uivando pelas ruas de Roma, açoitando os transeuntes. As mulheres vinham ao encontro da flagelação ritual porque afastava a esterilidade e os partos seriam propícios. Essa festa de purificação é, evidentemente, um vestígio de culto orgiástico, de propiciatório aos mistérios da fecundação e gestação normal. O mês de fevereiro vem de februa, purificar, mas o radical é februa, nome das correias que batiam as mais lindas matronas de Roma. Fevereiro era o último mês do velho ano romano. Fechava-se a marcha da vida com essa purificação sob a égide dos lobos. (CASCUDO, 2012: 154)

Percebe-se, através do caráter dito “expiativo” do ritual a quebra com a proposta helena da transformação através do castigo e a construção da transformação voluntária do sujeito em lobo. Contudo, alguns folcloristas nos rememoram que determinados autores gregos, como Heródoto, Plínio e Pompônio Mela mencionam os versipélio lupinos em meio às suas obras (BERING-GOLD, 2008: 22; CASCUDO, 2012: 154-156). Plínio, em sua *História Natural*, traz à público a história de um homem entre os da família dos Anteus que, levado a um lago o atravessa a nado, transmutando-se em lobo ao atingir a margem contrária, podendo retornar à forma humana somente ao atravessar novamente o lago e tocar na margem de partida havendo passado nove anos, desde que não ingerisse sangue humano em sua forma lupina. Heródoto e Pompônio Mela falam ainda dos Neuros, feiticeiros com a capacidade de se transfigurarem em lobos uma vez ano, permanecendo assim por alguns dias. Não há, contudo, ligações registradas entre estes relatos e a nova versão crescente da lenda em Roma, sendo muito posteriores à mitológica figura de Evandro, que havendo existido ou não, é um marco temporal da emigração do culto lupino da Arcádia, ou seja, anterior a própria

fundação de Roma.

Sob o governo de Nero teremos, então, o primeiro relato registrado dessa versão que nascia no imaginário romano, o “lobisomem-versipélico”: Petrônio, em seu *Satiricon*, nos brinda com a assombrosa história de Nicero em meio ao banquete de Trimalcion, na qual este narra os apuros acometidos ao peito pelo que vivenciou ao retornar para casa com um soldado que este ignorava se tratar de um licantropo.

Nous nous mettons en route au premier chant du coq (la lune brillait, et on y voyait clair comme en plein midi). Chemin faisant, nous nous trouvâmes parmi des tombeaux. Soudain, voilà mon homme qui se met à conjurer les astres; moi, je m'assied, et je fredonne un air, en comptant les étoiles. Puis, m'étant retourné vers mon compagnon, je le vis se dépouiller de tous ses habits, qu'il déposa sur le bord de la route. Alors, la mort sur les lèvres, je restai immobile comme un cadavre. Mais jugez de mon effroi, quand je le vis pisser tout autour de ses habits, et, au même instant, se transformer en loup. Ne croyez pas que je plaisante; je ne mentirais pas pour tout l'or du monde. Mais où dond en suis-je de mon récit? m'y voici. Lorsqu'il fut loup, il se mit à hurler, et s'enfuit dans les bois. (PETRÔNIO *apud* CASCUDO, 2012: 156)

O cenário apontado por Petrônio, composto por túmulos e banhado por uma lua que iluminava tal qual o meio dia – torna-se então possível uma suposta associação com a lua cheia – assim como todo o processo de transformação do licantropo são os mesmos que viriam a compor o imaginário português e brasileiro acerca do mito. A partir de 218 a.C., em guerra contra os cartaginenses, os romanos iniciaram sua conquista à Península Ibérica, readequando os modos sociais e a cultura local ao seu próprio. Com efeito, uma relação direta entre a tradição romana e a lusitana torna-se mais plausível do que uma possível relação entre o mito difundido em Portugal que viria a alcançar o Brasil com os propostos gregos sobre o tema.

Em Portugal, por sua vez, o lobisomem se remodela e reconstrói pontos essenciais para a tradição romana: o que entre os romanos se configurava como um “lobisomem-versipélico”, para os portugueses transfigurar-se-á novamente e simplesmente em versipélio. Mantendo pontos estruturais como o processo de encantamento, o animal de transformação não mais será exclusivamente o lobo e sim o último animal que houver se refestelado no local da transformação, havendo uma forte tendência para a transmutação em animais típicos da zona rural, como o burro, o porco, o bode, o cão, o cavalo e etc. A razão do encantamento era pois, na cultura portuguesa, uma eventualidade: de acordo com os costumes locais, transformar-se-ia em lobisomem o último irmão após nascidas sete mulheres. Posteriormente, o mito seria reformulado de acordo com a moral e o ver cristão, passando também a sofrer com o fadário aquele que fosse fruto de um incesto.

O ritual de transformação, com pequenas diferenças daquele explanado por Petrônio, era realizado da seguinte maneira: o candidato a licantropo se despiria onde algum animal havia se despojado, deitar-se-ia no local e logo se poria a girar até que se levantasse na forma de bicho e saísse a correr seu fado, rogando aos berros que

Ihe salvem de sua sina ou amaldiçoando quem encontrar em seu caminho (FINA, 2016: 78; HARRIS, 2008: 48). Existem ainda algumas versões, diferentemente da romana e da brasileira, em que o sujeito penduraria sua roupa em um pinheiro ao se despir e antes de se despojar. É tido como besta inofensiva, que corre simplesmente a cumprir seu triste destino, sendo inclusive chamado corredor no Minho e tardo em Paços do Ferreira. Na forma humana, os “lobisomens frequentemente têm a pele amarela, uma condição que pode estar ligada ao consumo excessivo de álcool e à perda de sono” (HARRIS, 2008: 48). No Brasil a figura humana do homem-lobo não é tão distinta da proposta pela cultura popular portuguesa, embora sua palidez seja recorrentemente associada a doenças hemofílicas, o que explicaria sua voluntariedade para se transformar na besta: de acordo com algumas versões, preponderantes no Nordeste e no Norte, uma vez transmutado, o lobisomem sairia em busca de sangue para beber, permanecendo vivo através disso, apesar de sua doença.

Parte interessante do mito do lobisomem em Portugal é que este se estende também às mulheres, conhecidas como lobeiras ou peeiras, que seriam ninguém menos que a sétima irmã após seis mulheres, ou seja, a sétima filha da casa. O número sete, presente tanto na versão feminina quanto na masculina do mito está, de acordo com Cascudo (2000: 518), está diretamente ligado à astrologia acádica ou caldaica. Estas, por sua vez, não assumem a forma vulpina ou saem a correr pelas madrugadas: são simplesmente protegidas dos lobos, com quem podem se comunicar, indo morar sete anos com os mesmos. Um relato de John Latouche em solo português, porém, apresenta características únicas em relação à versão feminina do mito, em que ela se metamorfoseia e, para maior espanto, na rara forma de lobo, lembrando que o lobisomem português costumava, ao contrário, transformar-se em animais rurais domésticos, principalmente o burro e o jumento.

At this very instant the moon rose, and we saw a huge brown wolf standing over the body of the child, his fangs bloody, and his eyes looking like fire. (...) They buried her where she lay, and the ‘wise woman’, who came to look at her, said she had the mark of the lupis-homem on her breast quite plain, and was evidently a servant of the Evil One. The woman said that if she had seen the girl’s eyes she could have told at once what she was, for the lupishomems all get to have the long, narrow eyes and savage look of the wolf. (LATOUCHE *apud* FINA, 2016: 77)

A passagem narra duas cenas distintas: o momento em que flagram o ataque da peeira ao recém-nascido e seu exame *post-mortem* por parte de uma “mulher sábia”, tratando-se provavelmente da anciã local, responsável por guardar, propagar e quando necessário, retocar o mito. Esta ainda afirma que, caso houvesse visto os olhos da fera ainda com vida, seria capaz de afirmar do que se tratava: lobisomem ou não-lobisomem? O ponto essencial, na realidade, é presença marcante dos olhos do lobisomem enquanto característica própria, marcante, que seria um elemento chave na construção do lobisomem brasileiro, possuidor de olhos igualmente característicos. Para fins explicativos, o sangue do recém-nascido é, de acordo com o mito, uma das

maneiras de se desencantar do fado de lobisomem.

O lobisomem alcança, por fim, as terras brasileiras. Como em Portugal, o mito mais uma vez se reinventa em certos pontos e ao mesmo tempo retoma antigas características: mais uma vez retorna à forma vulpina, porém com destaque para as várias características humanas que se mantêm após a transformação, diferentemente do lobisomem europeu até então. Apesar da associação à figura do lobo, o lobisomem brasileiro é recorrentemente descrito como um cão negro do tamanho de um bezerro, com enormes olhos amarelos – são bem raros os relatos, sendo estes de maioria sulista, em que o lobisomem possui olhos vermelhos – e pernas tortas, como que quebradas ou com os joelhos invertidos, sendo recorrente em seus relatos de “avistamento” (como bem coloca o sertanejo) sua locomoção em quatro patas, dada a dificuldade em caminhar sobre as duas traseiras, que são desproporcionalmente maiores que as dianteiras.

Três características da composição física desse ser mítico são marcantes e no mínimo curiosas: suas enormes orelhas caídas, que se batem enquanto o “bicho” – como normalmente se referem ao ente – corre a cumprir seu fado; seu focinho, que pode ser tanto canino como o de um porco; e por fim sons que este produz em sua corrida desenfreada, que em nada lembram o uivo ouvido por Nicero naquela noite entre os túmulos, mas sim variam desde grunhidos a zurros e relinchos. Essas três características podem ser conotadas como herança do lobisomem português, regularmente relacionado a animais domésticos do ambiente rural e simultaneamente explicitar de forma direta o novo título que vem sendo empregado ao lobisomem, como “cavalo do cão”, pois de acordo com o folclore brasileiro, uma das formas de se transformar em lobisomem era através de pactos realizados com Satanás para poder “se virar no bicho”. Para além, como já foi citado previamente, o lobisomem brasileiro herda do folclore português seus métodos de transformação, como o oitavo filho após sete filhos ou filhas – sendo majoritariamente comum sete filhas – ou ainda frutos de incesto, lembrando que relações entre compadre e comadre também contam nesse contexto. Outros pontos de fuga às tradições católicas, como já foi abordado anteriormente, também levavam à sina. Não há no Brasil a presença do segmento feminino da lenda, sendo normalmente associadas à figura da bruxa, da mula-sem-cabeça ou da cumacanga em partes do Norte.

No caso do oitavo filho, para que ele não venha a se transformar na fera, deve ser batizado pelo (a) primogênito (a) da família, devendo posteriormente apadrinhar o irmão que lhe batizou em sua crisma. Por outro lado, para que se desencante a fera, só é necessário que se faça *merejar* uma gota de seu sangue, ou seja, que através de qualquer artifício ou instrumento – faca, canivete ou quaisquer objetos cortantes – lhe arranquem uma gota de seu sangue; mas que este não se suje com seu sangue, ou atrairá sobre si a maldição daquele que almejou desencantar. Há ainda que ter coragem, pois uma vez desencantando, o lobisomem não poupará energias em assassinar a única testemunha de sua sina e maior segredo. Para manter afastado o

lobisomem, basta deixar às portas e porteiras o signo Salomão, estrela de seis raios feita com dois triângulos cruzados. Ambas as situações se repetem no que tange à lenda da bruxa.

Diferentemente do lobisomem anglo-saxão, frágil ante a prata, a única forma conhecida de se matar um lobisomem no Brasil é com uma bala besuntada em cera de vela de altar que se tenha celebrado três missas de Natal. Quanto ao ritual para a transformação, em pouco se diferencia da versão portuguesa.

A única e sabida técnica para alguém tornar-se Lobisomem é espojar-se num cruzamento de caminho, onde os animais se espolinham. Mas a cerimônia é lenta e tem outros requisitos. Na noite de quinta para o dia de sexta-feira, despido numa encruzilhada, o homem dá sete nós em sua roupa e, em algumas partes, urina em cima. *At ille circumminxit vestimenta sua*, escreveu Petrônio. Deitando-se ressupino, estende os cotovelos para frente, dobrando o mais possível as pernas, os joelhos se acusam em ângulo agudo com a tíbia. Não soube se há alguma oração. Nesta atitude rebolca-se violentamente, sempre da esquerda para a direita, imitando o mais fielmente possível a voz do animal em que se vai encantar. Depois de certo espaço de tempo, o Lobisomem ergue-se de onde se deitara o homem. Parte em desabalada carreira, rosnando alto, batendo estridentemente as amplas e balouçantes orelhas, rilhando a dentuça enorme. Correrá das onze às duas da madrugada. O primeiro cantar do galo fá-lo voltar, como um raio, ao espojadouro onde se desencantará, rebolando-se da direita para a esquerda. (CASCUDO, 2012: 163).

A cerimônia, descrita com detalhes pelo folclorista comprova a herança direta da versão romana no Brasil, através da tradição portuguesa, demonstrando ainda a complexificação e detalhismo de elementos estruturais do mito após atravessar tantos séculos e limites territoriais, ou colocando de forma mais clara e contundente com a linguagem da cultura popular aqui analisada: “quem conta um conto, aumenta um ponto”. A travessia de séculos do lobisomem acrescentou diversos, variados e por vezes conflitantes detalhes à sua lenda; exemplo claro disso é a presença da lua cheia enquanto elemento essencial para a transformação do versipélio: em certos casos transforma-se a fera às sextas-feiras de lua cheia, em outros, transforma-se nas noites de quinta para sexta-feira, impreterivelmente uma vez por semana. Em outras ainda, transforma-se por dias seguidos ou mesmo todas as noites, sem uma métrica pré-estabelecida ou relações com as fases da lua. Outro ponto debatido, como já foi apontado, é horário em que corre a fera em seu fado; esta, porém, é de fácil associação ao imaginário português pois, como explica Fina,

Até meados do século e em alturas de contenção econômica, como já referimos, a iluminação era desligada a partir da meia-noite, o que muito contribuía para a insegurança dos transeuntes e constituía muitas vezes motivo para ficarem em casa. (FINA, 2016: 147)

Logo, a aproximação entre a escuridão e o fado do lobisomem torna-se plausível; posto isso, o sertanejo brasileiro que possui como relógio o movimento do sol e da lua

não recorrerá à fatídica meia-noite dura, havendo uma margem de erro na qual, como Cascudo (2012) aponta, o processo de transformação ocorreria entre as onze horas e a meia-noite.

Em tal conjuntura, destacam-se atualmente as mídias sociais como a mais moderna forma de ampliação e revisão do fabulário brasileiro, permitindo perceber através dos mais abundantes relatos as discrepâncias e variações dos mitos, principalmente ao se levar em consideração a presença de outros povos na construção da cultura brasileira – como os alemães, espanhóis, franceses, italianos e até holandeses – enquanto imigrantes ou mesmo propensos colonizadores, situação que, embora observada por Cascudo (2012) em sua *Geografia dos Mitos Brasileiros*, por exemplo, é pouco considerada e analisada. Para dar maior clareza ao que foi aqui proposto, tomemos por base a rede de compartilhamento de vídeos YouTube e sua crescente onda de canais que visam o recolhimento de causos para que estes sejam narrados através de vídeos em canais como *Assombrado.com*, *Fatos de Terror*, *Assombrados e Assustados*, *Além da Imaginação Real*, *Fascinados por Lobisomens*, *Nem Faz Medo* e outros mais.

Cascudo (2000: 400), propõe que o folclore nada mais é do que “a cultura popular, tornada normativa pela tradição”, complementando ainda que

(...) não apenas conversa, depende e mantém os padrões imperturbáveis do entendimento e ação, como também remodela, refaz ou abandona elementos que se esvaziaram de motivos ou finalidades indispensáveis a determinadas sequências ou presença grupal. (CASCUDO, 2000:400)

Ou seja, o folclore está sujeito a se readaptar e reformular-se constantemente, permitindo que seus costumes e crenças prossigam até que se esvaziem totalmente de sentido para o grupo ao qual pertencem. Exemplo claro disso é da mula-sem-cabeça, mito ibérico de funcionalidade moral que vem perdendo espaço devido a mudança de paradigma na imagem sociocultural dos sacerdotes católicos. Ao contrário da ideia geralmente ligada ao termo folclore, do resgate de tradições velhas e desgastadas, que não possuem espaço no novo ambiente histórico, o folclorista pondera que

Qualquer objeto que projete interesse humano, além de sua finalidade imediata, material e lógica, é folclórico. Desde que o laboratório químico, o transatlântico, o avião atômico, o parque industrial determinem projeção cultural no plano popular, acima do seu programa específico de produção e destino normais, estão incluídos no Folclore. (...) Não apenas contos e cantos, mas a maquinaria faz nascer hábitos, costumes, gestos, superstições, alimentação, indumentária, sátiras, lirismo, assimilados nos grupos sociais participantes. (CASCUDO, 2000: 401)

À vista disso, é possível afirmar que o folclore, enquanto produto das relações humanas e suas atividades diárias passa por um remodelamento constante, acompanhando inclusive o avanço do pensamento científico, como bem elucidada Fina (2016). Como foi posto, o Folclore acompanha o avanço tecnológico, quadro nítido no que concerne as novas mídias sociais e a alíquota do Folclore composta por lendas e

mitos, indo desde redes de compartilhamento à aplicativos destinados à proliferação dos mesmos. Estes, contudo, não se resumem à causos ou contos recentes, havendo casos de meados do século XX, de seu meio ou início, como é o caso do “Meu tio lutou com um lobisomem”, apresentado pelo canal do YouTube *Assombrado.com*, no qual o protagonista do causo ao relatar um encontro violento com a besta no ano de 1958, no Ceará, demonstra a capacidade de adaptação e variação do mito, recorrendo a elementos como a bala de prata como único meio para matar o lobisomem e abrindo mão do *marejar* do sangue como modo de desencantamento da fera, fazendo uso, ainda sim, de componentes tradicionais do mito como o grunhir enquanto som produzido pelo ser mítico. O relato também entra em conflito com a figura do lobisomem inofensivo proposto por Fina (2016) e Ribeiro (2012).

Para além, é possível através dos mesmos compreender que apesar do intenso e explosivo êxodo rural e urbanização ocorridos no Brasil a partir da década de 50 do século XX, a locomoção foi material e não ideológica: o sertanejo leva para o cenário urbano todos os seus costumes e crendices, mantendo assim viva a tradição apesar da mudança de ambiente, como é claramente abordado em “A Noite do Lobisomem”, que tem por cenário a cidade Quirinópolis (Goiás) e nos é apresentado pelo canal *Nem Faz Medo*: o vídeo relata a noite em que dois policiais da cidade se deparam com uma grande fera que é tão logo associada ao mito. Prova mais contundente dessa afirmação, entretanto, é a larga existência de locais em meio a tais mídias dedicados ao compartilhamento e proliferação do mito, apesar da maior parte dos brasileiros viverem na zona urbana.

Vencendo as barreiras do tempo e do espaço, o mito do licantropo alcança finalmente o Brasil, onde conquista o imaginário popular e assombra os corações dos brasileiros, novamente se remodelando para se adaptar à realidade local, adotando uma forma mais humanizada e consciente, ainda que bestial e que, através das novas mídias sociais, em um movimento inerente ao Folclore, se reformula mais uma vez e ganha espaço em um mundo cada vez menos disposto a dar atenção para mitos e fábulas, garantindo assim sua conservação e alcance para as próximas gerações.

## REFERÊNCIAS

A NOITE do lobisomem. Nem Faz Medo. **YouTube**. 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2uTtRfabM&t=88s>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BARING-GOULD, Sabine. **O Livro dos Lobisomens**. São Paulo: Aleph, 2008.

CASCUDO, Luis da Camara. A Princesa do Sono Sem Fim. In: CASCUDO, Luis da Camara. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2014.

CASCUDO, Luis da Camara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CASCUDO, Luis da Camara. Lobisomem. In: \_\_\_\_\_. **Geografia dos Mitos Brasileiros**. São Paulo:

Global, 2012. p. 153-167.

DALBEN, Ana Luísa Gusmão da Rocha. Factualidade x Realidade: um estudo sobre os relatos que contribuíram para a origem dos criadores de lobisomens. **Colloquium Socialis**, Presidente Prudente, v. 01, n. Especial, p.400-405, jan/abr 2017.

ELIADE, Mircea. **Mito y realidade**. Barcelona: Labor S.A., 1991.

FINA, Rosa Maria Canarim Rodrigues. **Portugal nocturno e a ameaça do dia**: A ideia de noite na cultura portuguesa (séculos XVIII a XX). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2016.

HARRIS, Mark. O lobisomem entre índios e brancos: o trabalho da imaginação no Grão-Pará no final do século XVIII. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 47, p. 29-55, set. 2008.

MACHADO, Eva e MESQUITA, Armando. A figura da bruxa e suas práticas em contos da tradição oral transmontana. In: GONÇALVES, Henriqueta Maria (org.). **Vozes Transmontano-Durienses**. Vila Real: CEL, 2011. p. 165-191.

MEU tio lutou com um lobisomem. Assombrado.com. **YouTube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AuVJEVfmqVo&t=393s>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

RIBEIRO, Angelita Soares. O Lobisomem: o cumprimento de um fado. In: RIBEIRO, Angelita Soares. **Bruxas, Lobisomens, Anjos e Assombrações na Costa Sul da Lagoa dos Patos – Colônia Z3, Pelotas**: Etnografia, mitologia, gênero e políticas públicas. Pelotas: UFP, 2012.



## A FALA COMO APRENDIZADO NAS PRÁTICAS DA LIGA CAMPONESA DO ENGENHO GALILÉIA

**Reginaldo José da Silva**

Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação

Recife – PE

**THE LEARNING SPEECH IN THE PRACTICES OF ENGENHO GALILÉIA PEASANT LEAGUE**

**RESUMO:** Entre os anos de 1955 e 1964, o Nordeste brasileiro, especialmente o estado de Pernambuco, tornou-se uma área de grande mobilização de trabalhadores rurais, principalmente devido ao surgimento das Ligas Camponesas, que se originaram no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, no limite entre a Zona da Mata e o Agreste pernambucano. No cotidiano desse movimento, camponeses construíram aprendizados, sendo um deles, o “aprendizado da fala”, ou seja, da argumentação, da crítica, do contra-discurso e da reivindicação na busca por direitos. O presente artigo objetiva discutir, a partir da análise de depoimentos de ex-integrantes do movimento, sobre esse aprendizado construído entre os camponeses do primeiro núcleo das Ligas Camponesas, a Liga Camponesa do Engenho Galiléia, contribuindo, assim, com o debate sobre as práticas educativas dos movimentos sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Ligas Camponesas, Movimentos Sociais

**ABSTRACT:** Between the years of 1955 and 1964, the Brazilian Northeast, particularly the State of Pernambuco, became an area of a large mobilization of rural workers, mainly due to the rise of the Peasant Leagues, originated at Engenho Galiléia, in Vitória de Santo Antão, in the limit between Pernambucan Forest Zone and harsh. In the daily routine of this movement, peasants built up learnings; one of them the “speech learning”, that is, the argumentation, the critic, the counter-discourse, the claim in search for rights. This article aims to discuss, from the analysis of statements of former members of the movement, about this learning built between peasants in the first nucleus of Peasant Leagues, the Engenho Galiléia Peasant League, contributing to the debate on educational practices of social movements.

**KEYWORDS:** Education, Peasant Leagues, Social Movements

### 1 | INTRODUÇÃO

As Ligas Camponesas foram um movimento que atuou, sobretudo, no Nordeste brasileiro, entre 1955 e 1964. Surgiram no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão,

na zona da mata de Pernambuco. Galiléia era um engenho de “fogo morto”, chamado assim pelo fato de ter parado de produzir açúcar. Ali viviam 140 famílias que pagavam, ao proprietário Oscar Beltrão, um aluguel anual, chamado de “foro”. O foro era a principal condição para aquelas famílias morarem e plantarem nas terras do engenho.

Os foreiros de Galiléia criaram a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP), uma associação com finalidades beneficentes, objetivando a instituição de uma caixa de auxílio comum para financiar funerais, a alfabetização de crianças e a formação de um fundo para ajuda médica e jurídica. Oscar Beltrão, em princípio, concordou com a criação da associação, aceitando, inclusive, o convite dos foreiros para ser o presidente de honra da instituição. Porém, mudou completamente de ideia quando ouviu a opinião de seu filho e de outros proprietários da região, que afirmavam ser aquela associação uma estratégia para levar o comunismo aos trabalhadores e tomar as terras do engenho. O proprietário exigiu a imediata dissolução da SAPPP e recebeu a reação dos foreiros, que não cumpriram a exigência e foram, em seguida, ameaçados de expulsão. Francisco Julião, que era deputado estadual em Pernambuco e advogado, assumiu a defesa dos foreiros de Galiléia, tornando-se, posteriormente, o presidente nacional do movimento. Assim, começou a mobilização que veio originar as Ligas, que se espalharam pelo território nacional e ampliaram sua atuação, saindo de ações assistenciais para a luta pela mudança da estrutura fundiária brasileira e em favor da reforma agrária (AZEVEDO, 1982, p. 59-61).

O presente artigo tem como ponto de partida a observação das Ligas Camponesas como um espaço educativo. Ele é resultado de uma dissertação, defendida e aprovada em 2015 no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, e objetiva discutir, a partir da análise de depoimentos de ex-integrantes do movimento, sobre um importante aprendizado construído entre os camponeses no cotidiano do primeiro núcleo das Ligas Camponesas, a Liga Camponesa do Engenho Galiléia, que é o que Montenegro (2010b, p. 42-43) chama de “aprendizado da fala”, ou seja, o aprendizado da argumentação, da crítica, do contra-discurso e da reivindicação na busca por direitos. Espera-se também que este artigo contribua com o debate sobre as práticas dos movimentos sociais como práticas educativas.

Para cumprir esse objetivo, baseados no conceito de educação não formal trabalhado por Maria da Glória Gohn, pensaremos a educação como uma experiência que ocorre a partir de relações que não se restringem ao espaço escolar, abordando a sua presença também nos aprendizados construídos “nas ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais” (GOHN, 2011, p. 108).

Os procedimentos metodológicos utilizados para a produção deste artigo incluíram entrevistas a ex-integrantes da Liga Camponesa do Engenho Galiléia e análises das mesmas, bem como consultas e análises de fontes escritas na época em que o movimento estava em atuação, como reportagens de jornais de grande

circulação, textos formativos escritos por Francisco Julião e memórias.

## 2 | EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E AS LIGAS CAMPONESAS COMO ESPAÇO EDUCATIVO

Para Brandão (1989, p. 9),

Não há uma única forma nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Gohn (2010, p. 15-21) chama de educação não formal aquela educação que acontece por meio de processos intencionais de interatividade e compartilhamento de experiências, em espaços coletivos, sem depender de espaços escolares, e tendo como educador “o outro”, aquele com quem se interage, mesmo que haja a presença do educador social.

Considerando a educação como um conjunto de práticas que não está restrito à escola, podemos dizer que os movimentos sociais são também lugares de educação. Neles se desenvolvem processos, principalmente de educação não formal, que objetivam construir saberes e práticas que contribuem para os indivíduos conhecerem seus direitos como cidadãos, elaborarem uma compreensão acerca do que se passa ao seu redor e se organizarem para buscar a solução de problemas coletivos e para a emancipação. Essa construção de conhecimentos e práticas nasce da convivência, da interação e das experiências dos indivíduos entre si e com a sua realidade (GOHN, 2012, p. 21-24).

Analisamos as Ligas Camponesas como um espaço educativo, considerando que a educação sempre acontece onde “há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 1989, p. 24), independentemente de se estar ou não no espaço escolar.

Quando nasceu a primeira Liga Camponesa do Brasil, não com este nome, mas como Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP), havia uma preocupação, entre os seus fundadores, para que a associação conseguisse meios para promover a alfabetização das crianças que viviam nas terras do Engenho Galiléia. A carta dirigida pela diretoria da SAPPP ao proprietário do engenho, Oscar Beltrão, convidando-o para ser o presidente de honra da associação, fala que ela pretendia estabelecer uma escola para atender aos filhos e filhas do foreiros (Carta ao Sr. Oscar Beltrão. Prontuário da Liga Camponesa de Vitória de Santo Antão. SSP-PE nº 29.709. Doc. Nº 41. Dops-PE, Acervo APEJE). Esse interesse da Liga de Galiléia pela educação formal de suas crianças levava em conta o alto índice de analfabetismo que, naquele período, chegava a exceder 80% nas áreas rurais brasileiras (PAGE, 1972, p. 33).

Mas, não é apenas essa tentativa de alfabetizar as crianças do Engenho Galiléia que apresenta as Ligas Camponesas como um espaço de educação. Ainda que de forma fragmentada, vários textos sobre o movimento falam de pessoas que atuavam como educadores e educadoras, fomentando processos educativos não formais, a exemplo de Maria Celeste Vidal, entre as Ligas Camponesas de Vitória de Santo Antão (CALLADO, 1980, p. 68; ABREU E LIMA, 2005, p. 71), e Ophélia Amorim, da Liga de Campina Grande (XAVIER, 2010, p. 13). Algumas lideranças das Ligas eram reconhecidas como pessoas que instruíam o povo, como, por exemplo, João Pedro Teixeira, Pedro Inácio Araújo (Pedro Fazendeiro) e João Alfredo Dias (Nego Fuba), que eram líderes na Liga de Sapé (XAVIER, 2010, p. 59). Francisco Julião, ao ser citado por outro líder das Ligas, Francisco de Assis Lemos de Souza, é apresentado como um educador:

Sendo grande orador e poeta, seus discursos levavam as massas a grande entusiasmo. Conseguia se fazer entender por todos, do analfabeto ao mais letrado. Usava, com frequência, as citações bíblicas, sobretudo as que mostravam os caminhos para a libertação dos pobres, e combatia a opressão e os opressores. Trouxe um grande alento e apoio em um momento difícil, onde as lideranças locais estavam confusas quanto ao caminho a seguir. Ele trouxe, também, sua análise sobre o momento que atravessávamos. Orientou sobre o que deveria ser feito. (SOUZA, 1996, p. 37).

O conteúdo educativo das Ligas se fazia presente nas falas dos seus líderes ou de pessoas que se integravam a elas para cumprir a função de formadores, mas se revelava também nas reuniões entre os camponeses, onde as relações transformavam todos em educadores e educandos:

Muitos deles, analfabetos, mas possuidores de senso prático, usavam a palavra, naqueles encontros, apresentando opiniões sobre a situação e o que esperavam do futuro. Ensinavam muitas verdades, transmitiam conhecimentos acumulados e, muitas vezes, revelavam raciocínio superior. Aprendia-se muito com eles! (SOUZA, 1996, p. 34).

De acordo com Xavier (2010, p. 62), as reuniões, comícios, concentrações, assembléias e, até mesmo, encontros clandestinos e secretos, que eram realizados para evitar represálias dos latifundiários, constituíam-se espaços de construção de saberes. Nesses encontros, os saberes eram construídos também com o auxílio de alguns instrumentos escolhidos ou escritos para cumprirem finalidades pedagógicas dentro do movimento. Francisco Julião, por exemplo, exerceu um importante papel educativo no movimento, utilizando instrumentos como a Bíblia, o Código Civil, a poesia popular, as cartilhas e os documentos orientadores (JULIÃO, 1977, p. 62).

Esses instrumentos educativos tinham a intenção de formar politicamente os camponeses, alterando a maneira como se relacionavam com o mundo. Como veremos, essa nova relação com o mundo se construía na medida em que os camponeses, no

cotidiano do movimento, aprendiam aquilo que Montenegro (2010b, 38-39) chama de “um novo jeito de falar”, ou seja, o saber discutir, argumentar, defender uma ideia, articular diálogos com outras ideias, visando desenvolver ações na busca por direitos que lhes eram negados.

### 3 | A FALA COMO APRENDIZADO

É importante iniciarmos este tópico ressaltando que os depoimentos analisados aqui se referem a lembranças de fatos que ocorreram entre 1950 e 1960. Conforme nos alerta Montenegro (2010a, p. 39-40), a memória não é uma regressão ao passado, mas uma reelaboração desse passado, a partir das experiências construídas no presente e ao longo do tempo que transcorreu entre os fatos narrados e o momento do depoimento. Com isso, não devemos esperar dos depoimentos aqui registrados uma “cópia exata dos fatos”, mas os significados e as relações construídas entre o acontecimento e o que as memórias dos depoentes selecionaram.

Os depoimentos são de três ex-integrantes da Liga Camponesa do Engenho Galiléia: Cícero Anastácio da Silva (entrevistado por mim nos dias 25 de outubro de 2014 e 26 de fevereiro de 2015), que foi sócio da referida Liga de Galiléia, segundo secretário na sede central das Ligas Camponesas de Vitória de Santo Antão e que, na época da entrevista, estava com 81 anos de idade; Severino José de Souza (entrevistado por mim no dia 26 de fevereiro de 2015), conhecido como Biu de Souza, foi segundo secretário da Liga de Galiléia e, na época da entrevista, estava com 80 anos de idade; Heleno José de Barros (entrevistado por mim no dia 05 de julho de 2015), que foi sócio da Liga de Galiléia e estava com 85 anos de idade, na época da entrevista.

De acordo com Freire (2011, p. 170), quando é negado às “massas populares” o “direito de dizer sua palavra”, abre-se caminho para a dominação e para que os oprimidos adaptem-se à realidade que serve ao dominador. Dessa forma, torna-se necessário que essas populações periféricas sejam educadas a “usar a palavra” denunciando, questionando e, conseqüentemente, atuando em favor da transformação do mundo. Montenegro (2010b, p. 38), numa pesquisa realizada com ex-trabalhadores e trabalhadoras que moravam em Casa Amarela e se envolveram com mobilizações realizadas no bairro, na década de 1970, evidencia a importância de espaços de construção de saberes, além das escolas, como igrejas, associações e movimentos sociais para o aprendizado da fala, do uso da palavra contra a opressão e em favor de uma sociedade justa.

Nas Ligas Camponesas, os processos educativos que ocorriam em seu cotidiano possibilitavam aos integrantes do movimento esse aprendizado. Em textos educativos escritos por Julião, como, por exemplo, o documento “Bença, Mãe!”, a fala é incentivada para debater ideias, desconstruir ensinamentos que autenticavam a opressão aos camponeses e reelaborar conceitos, como os de grevista e comunista (JULIÃO, 2009,

p. 220-224).

Nesse sentido, a fala aprendida trazia discursos diferentes dos que eram elaborados pelas classes dominantes, que lançavam sobre as Ligas a imagem de um movimento violento, inimigo da paz e criminoso. Em seu depoimento, Cícero afirma que a classificação das Ligas como um movimento violento era uma ação das classes dominantes, aliadas à polícia e ao exército: “Quem nos acusava de violentos eram os empresários, a polícia e o exército. O que nós tinha era espingarda soca-soca, pra matá passarinho (sic)”. E a imprensa era o canal mais utilizado para a divulgação dos discursos que tinham por objetivo criminalizar as Ligas.

Em sua edição de 29 de fevereiro de 1964, O Correio da Manhã noticiou a ocupação do Engenho Serra, que ficava próximo à Vitória de Santo Antão, e uma greve geral de trabalhadores das usinas como ações de guerra promovidas pelos camponeses e assalariados rurais, que, organizados pelas Ligas, seriam os responsáveis por abalar a “paz” da região e trazer sérios prejuízos à economia pernambucana:

Os usineiros responsabilizam o governo estadual pela formação de piquetes ilegais, constituindo verdadeira operação militar, e pelos prejuízos causados nas fábricas de açúcar. Os “cristalizadores”, aparelhos conhecidos como bastante sensíveis, estão sendo retirados a marretadas, com vultosos prejuízos. Tôda essa crise vem se refletindo na produção açucareira de Pernambuco, com prejuízos em tôda economia do Estado, cuja viga mestra é a produção do açúcar. Com a decretação da greve geral nos engenhos do município de Vitória de Santo Antão no dia de ontem, recrudescceu o clima de agitação e intraquilidade, provocado pela recusa dos camponeses do Engenho da Serra, de abandonarem a propriedade de acôrdo com a decisão judicial. A líder dos camponeses, professora Maria Celeste, afirmou que existe a ameaça de morte para quem fôr à direção do Engenho da Serra, pois os camponeses estão portando armas de fogo, enquanto altos-falantes das Ligas Camponêsas ameaçam a invasão da cidade de Vitória de Santo Antão a qualquer instante (sic). (CORREIO DA MANHÃ, 1964, p. 5).

Para Biu de Souza, a imprensa escrita local, no intuito de prejudicar o movimento, costumava utilizar a estratégia de associar as Ligas, sobretudo a Liga de Galiléia, a atos de radicalismo ou violência:

Denunciava o jornal da cidade e do estado: “Também o pessoal de Galiléia tão queimando cana”. O jornal bradava isso: “As Ligas Camponesas estragando, acabando com o canavial de cana”. Queimando, né, mas tudo isso era mentira, eles faziam isso pra provocar e pra ver as Ligas se apagar. Mas isso nunca aconteceu: sair camponês de Galiléia ou ser convidado camponês de fora pra sair uma turma colocar fogo nas canas de senhor de engenho que existia por aí, isso nunca foi feito, não. Isso era denúncia que eles faziam pra acabar com as Ligas. Eles denunciavam isso, de queimadores de cana, somente pra prejudicar Galiléia e mais pra nada. Galiléia não mexia com ninguém (sic).

Cícero também atribui à imprensa o papel de associar o movimento às ações de radicalismo e violência. Ele faz uma relação entre a oposição dos “empresários” e a postura acusatória da imprensa contra as Ligas, evidenciando, assim, que a fala da imprensa estava a serviço das classes dominantes:

As Ligas Camponesas gritava: “reforma agrária na lei ou na marra”. Naquilo, os empresários ficavam com raiva porque a gente dizia “reforma agrária na lei ou na marra”, né? Aí dizia que a gente tava tudo armado, aí a reportagem quando vinha dizia que a gente tava tudo armado, mas num existia nem sequer um revólver aqui. Existia espingarda, dali de banda, espingarda de fecho mesmo. Nem de cartucho num existia dentro de Galiléia, né? Existia espingarda soca-soca, né? E somente era o que existia, mas ele dizia que tava tudo armado, que quando chegava a reportagem aqui, que quando a gente soltava um fogos lá em cima, na sede, chegava tanta da gente no mundo, tudo de enxada, foice e estroenga. Era a arma da gente. Era essa aí. Ele dizia que tava tudo armado, né? Tudo armado porque Julião pregava “reforma agrária na lei ou na marra”, né? Aí eles dizia que tava tudo armado, mas num existia nem sequer um revolver aqui dentro de Galiléia (sic).

De acordo com Julião (1962, p. 31),

A imprensa da classe dominante, ao surgir uma Liga, inicia contra ela um ataque violento e histérico, como se estivesse em frente a uma corja de bandidos e assaltantes. É obrigatório, nessa fase, para o redator policial, o registro com destaque de fatos deturpados, contendo insultos e calúnias contra os camponeses, sua Liga e seus dirigentes. Todos são chamados de comunistas, carbonários, terroristas e agitadores.

Também, segundo Julião (1962, p. 32), a mesma imprensa que denunciava as Ligas como um movimento violento, calava-se diante dos crimes praticados pelos latifundiários contra os camponeses: os ataques dos capatazes, as torturas, as derrubadas de casebres, a destruição de roçados, a aplicação do cambão e do vale do barracão etc.

Para Biu, essa imprensa servia como porta-voz dos latifundiários. Era por ela que os latifundiários cumpriam o objetivo de lançar o movimento contra a opinião pública, acusando-o de “fazer coisas erradas”: “O latifundiário sempre denunciava pelo jornal as coisa errada que Galiléia fazia, que nunca fez nada errado. Aqui, em Galiléia, ninguém nunca fez nada errado, só fazia certo (sic)”.

Cícero e Biu apresentam um contra-discurso: a acusação de que as Ligas eram violentas ou radicais, que vinha das classes dominantes e dos órgãos oficiais do Estado, por meio, sobretudo, da imprensa, não condizia com a prática dos camponeses. Percebemos, assim, uma demarcação, mostrando que há um discurso oficial sobre as Ligas e outro que a ele se contrapõe, deixando claro que a história é um “campo de luta”, onde se registram conflitos, contradições e diversidades normalmente “esquecidos” pelos registros oficiais (MONTENEGRO, 2010b, p. 27).

Trata-se de um contra-discurso que, de acordo com Montenegro (2010a, p. 32), procura “rachar as palavras”, ou seja, desnaturalizar as palavras de um discurso dominante que, no caso das Ligas, definia a luta dos camponeses como naturalmente violenta.

Nota-se que esse contra-discurso foi construído no aprendizado da luta, no cotidiano do movimento, quando os camponeses conseguiam identificar a diferença

entre o que faziam e o que era registrado nos jornais e nos discursos oficiais. Certamente, conteúdos formativos sistematizados em cartilhas e documentos também serviram de base para o aprendizado da construção desse contra-discurso. Em um desses textos formativos, a Cartilha do Camponês, a violência é definida como uma prática que partia dos latifundiários e não dos camponeses, confrontando-se, assim, com o que diziam os porta-vozes das classes dominantes (JULIÃO, 1960, p. 7-8). Portanto, orientações como essas, aliadas às diversas vivências no cotidiano do movimento, contribuíam com a formação de novos saberes e, conseqüentemente, de novos discursos, novas falas.

Nas Ligas Camponesas havia, portanto, esse aprendizado de novos discursos, novas falas. Cícero confirma esse aprendizado: “A gente aprendia, Julião ensinava a gente, dizia ‘olha, essa lei é essa’ e a gente gritava e falava”. Não só Julião, mas também João Virgínio, no contexto da Liga de Galiléia, atuava como um educador que contribuía com a construção, entre os camponeses, de um processo educativo no qual a fala crítica, denunciante e propositiva era aprendida e também ensinada, conforme nos mostra esse depoimento de Cícero:

A gente aprendeu a explicar às pessoas com a ideia de Julião e João Virgínio, ensinando a gente como era que a gente explicava, né, denunciar as coisas, dizer o que era que o pessoal tinha direito, ao povo, explicar... A gente explicava na multidão do povo, quando a gente se reunia... Quando a gente ia pra cidade, a gente ia pra cidade, que fazia comício, discutia em carro de palanque, em cima de carro, de caminhão, né, com microfone, com som, falando, eu nunca subi pra falar, em cima, eu ficava em baixo, no meio da multidão do povo, conversando com o povo, explicando ao povo as coisas como era. Aí, os meninos subia: João Virgínio subia, Braz Francisco subia, Zé Francisco subia, Rosário subia, o velho Zezé subia, né, os outros tudo subia (sic).

De acordo com Gohn (2011, p. 113), “os procedimentos metodológicos utilizados nos processos de educação não formal estão pouco codificados na palavra escrita e bastante organizados ao redor da fala”. Uma fala que surge a partir dos problemas do cotidiano e das trocas com os outros integrantes do movimento, articulando saberes que vão contribuindo para pensar, discutir e reelaborar a realidade presente. Por isso que, de acordo com Cícero, o conteúdo dos discursos nos palanques e caminhões e das conversas “no meio da multidão do povo”, visavam compartilhar conhecimentos sobre a importância das Ligas para aquele momento e sobre os direitos dos camponeses e trabalhadores rurais:

Eu falava para o povo que as Ligas resolvia todo problema do trabalhador, todo problema do trabalhador: a aposentadoria foi de ter aparecido foi por parte das Ligas, indenização, férias, décimo, tudinho a gente falava pro povo, que não tinha nada disso, não, trabalhava, saía, simhora, sem nadinha, né. Tudo isso tem. A gente explicava tudo para o povo, tudinho nos engenhos, quando a gente saía para os engenhos: “Vocês tem direito a isso, isso, isso e isso, só sai se pagar isso a vocês. E, quando sair, ser indenizado, né” (sic).



Pelo depoimento de Cícero, percebe-se também a importância das Ligas para o aprendizado e a troca de informações acerca de questões legais, antes não dominadas pelos integrantes do movimento, como, por exemplo, o direito à indenização:

Aprendemos isso depois das ligas, que Julião disse: “A lei é assim, assim, só pode sair se for indenizado, a lei diz desse jeito, desse e desse”. Julião dizia: “Só pode sair da terra se for indenizado, se não for indenizado não sai” (sic).

Ao relatar sobre a tentativa de expulsão de um associado das Ligas, que era morador do Engenho Bento Velho, Cícero diz que os camponeses de Galiléia, ao se mobilizarem para defender o referido morador, citaram, diante das autoridades presentes no momento do despejo, artigos da legislação que davam ao camponês o direito de ser indenizado: “‘Só sai se for indenizado. Se num indenizar... Cumpra a lei que tá escrito’. Até os artigos da lei tal e tal e tal. Os mais inteligente dizia: ‘Cumpra essa lei que tá escrito’” (sic). Ao dizer que quem citou os artigos da lei foram “os mais inteligentes”, Cícero está pontuando que nem todos tinham o mesmo domínio dessas questões legais. Porém, fica claro que o conhecimento construído favorecia o acesso a assuntos antes complexos e obscuros para os camponeses.

O mesmo podemos dizer em relação aos assuntos relacionados aos direitos trabalhistas. Nas Ligas, os camponeses acessavam informações que lhes possibilitavam aprender sobre quando esses direitos estavam sendo violados, conforme vemos neste depoimento de Heleno:

Quando tinha aumento de trabalho, nesses engenho, que as Liga ia lá pro mode... Se o engenho não queria pagar (...) as Liga batia em cima. (...) Esse aí de Serra Grande, era um senhor de engenho forte, esse aí de Serra Grande, aí João Virgínio foi, paremo lá, para o Engenho Serra Grande, tava, o engenho tava com as cuba tudo cheio de cachaça, de cada, pra fazer aguardente, né, fazer aguardente. Aí, João Virgínio: “Para tudo, para tudo!” Aí parou tudo lá. “Num mói nada! Enquanto você num pagar o direito do povo, aqui num mói nada!” Aí, ele disse: “Mas João, num faça isso, João! Assim eu vou perder minhas calha, as cuba tá tudo cheia aí, já pra fazer aguardente”. Aí, João Virgínio disse: “Apoi...” “Num faça isso, deixe dois ou três aí pra fazer a cachaça, pra eu não perder”. Aí, João Virgínio disse: “É, você ta me pedindo muito, eu vou deixar. Mas, é somente pra fazer a cachaça. Pra fazer, tá tudo parado!” Eu só sei que ele... João Virgínio deixou ele, aí ele resolveu. Cortou a braça, cortou, aí fez o pagamento, o aumento do pagamento do povo, direitinho (sic).

Ao ser perguntado sobre se, antes de seu envolvimento com as Ligas, sabia fazer essas mobilizações em torno dessas questões trabalhistas, Heleno foi enfático: “Não, num sabia, não. Aprendi com as Ligas” (sic).

Para Gohn (2012, p. 22), os processos de educação não formal ocorridos nos movimentos sociais contribuem para que os grupos oprimidos tenham acesso a informações mais precisas e técnicas sobre assuntos relacionados à legislação. Assim, a atuação de assessorias ou coordenações técnicas, como a exercida por Julião e outros líderes nas Ligas, possibilitaram que os integrantes do movimento não

apenas agregassem essas informações, que antes estavam dispersas, mas também as multiplicassem com os seus pares, resultando no fortalecimento de ações de mobilização, reivindicação e pressão sobre os patrões e os governos.

O aprendizado que possibilitava aos camponeses conhecer os seus direitos e exercer a fala em torno deles, exigindo-os e denunciando a sua não efetivação, era visto como uma ameaça pelas autoridades locais. Segundo Cícero, os camponeses que faziam as denúncias publicamente, em cima de palanques ou caminhões, utilizando microfones, ou que tinham mais participação no exercício da fala nas reuniões, foram os que ficaram sob atenção maior da polícia e, na ocasião do golpe militar de 1964, foram os primeiros a ser procurados e presos pelo exército:

Ficou visto todos eles que subia em cima de palanque. Ficou visto da polícia. Eles ficava tudinho de olho, né, observando. E eu não subia. Eu ficava somente conversando com todo o povo, assim, em baixo, no chão. Aí, eu não fui visto na revolução. (...) Eu não falava muito, não, que eu não falava, né. Mas, quem falava, metia a boca pra cima, sobre o latifundiário, sobre o latifundiário, metia a boca pra cima, falava o escambal, né? Eu não falava muito, mas por isso que eu não fui visto muito do povo. Não fui, a polícia, o exército nem a polícia me olhou tanto para me pegar. Mas, quem foi, quem falava muito sobre o latifundiário, foi visto, foi chamado tranquilo. Nos engenhos por aí afora, tinha engenho por aí afora que tinha cada um cara que metia o pau pra cima, viu, falava mesmo, desculhambava o latifundiário, né. Esse na revolução, Vige Maria! O que não morreu, mas apanhou muito (sic).

Entretanto, não eram só as autoridades brasileiras que definiam a fala desses camponeses como uma ameaça. O governo dos Estados Unidos, preocupado em agir para que o Brasil não passasse por uma revolução nos moldes da Revolução Cubana, enviava agentes para conhecer o que estava se passando no Nordeste brasileiro, sobretudo observando a atuação das Ligas (PAGE, 1972, p. 11). Os conteúdos das falas dos camponeses constituíam-se como fontes principais para a interpretação do Nordeste do Brasil como uma região à beira de uma revolução socialista. Cícero lembra: “A CIA entrava aqui dentro pra pegar as conversas da gente”.

A atenção do governo estadunidense se voltou para o Nordeste brasileiro depois que Tad Szulc, correspondente do jornal *The New York Times* na América Latina, publicou, em 31 de outubro de 1960, um artigo de primeira página apontando essa região do Brasil como um lugar de extrema pobreza e que vinha sendo bastante influenciada por extremistas de esquerda e líderes comunistas como Fidel Castro e Mao Tsé-Tung. No mesmo artigo, Szulc lembrava que Recife era uma cidade estratégica para a Força Aérea dos Estados Unidos, pois era o local de escala de técnicos e de materiais que seguiam para a base de rastreamento de mísseis teleguiados que ficava na Ilha da Ascensão, localizada no Atlântico Sul, ressaltando, com isso, o perigo para a segurança do país norte-americano, caso a região fosse dominada pelo comunismo. Esse artigo de Szulc provocou a publicação, no dia seguinte, de outro artigo, intitulado “Marxistas estão organizando os camponeses no Brasil”, o qual focalizava as Ligas Camponesas. A partir das reações advindas da reportagem de Szulc e da recente Revolução Cubana,

John Kennedy, que acabara de vencer as eleições presidenciais, definiu o Nordeste do Brasil como a área que precisava de maior e mais urgente necessidade de atenção, começando a enviar agentes de seu governo para acompanhar a região (PAGE, 1972, p. 28).

Cícero lembra a presença constante de estrangeiros, sobretudo norte americanos, em Galiléia:

Óia, era tanto do americano aqui, tanto do americano, que a gente não tinha nem tempo, até, tempo às vez nem de trabalhar no roçado. Quando dava fé, chegava uma reportagem americana. Chegava uma reportagem daqui, outro daqui, outro de acolá, né (sic).

Uma dessas visitas foi a de Edward M. Kennedy, promotor-assistente no estado de Massachusetts e irmão do presidente Kennedy. Seu desembarque no Recife, em 30 de julho de 1961, era parte de uma viagem que ele fez pela América Latina, com o objetivo de analisar a atual situação da região. O plano era ficar 42 horas em Pernambuco colhendo informações sobre os problemas do Nordeste. A agenda incluiu um encontro com o governador Cid Sampaio e uma visita ao Engenho Galiléia para conhecer a primeira Liga Camponesa. Nas terras do antigo engenho, Edward Kennedy teve que ouvir a fala de Zezé da Galiléia, que se queixou da presença da polícia na localidade. Segundo Zezé, a polícia não estava ali para garantir a segurança dos moradores, mas, sim, para reprimir o movimento. Edward Kennedy também anotou depoimentos dos camponeses sobre a mortalidade infantil na região e a ausência de energia elétrica na comunidade. Saiu de lá prometendo o envio de um gerador de energia elétrica, que chegou algum tempo depois, mas só foi utilizado em 1965, para garantir o fornecimento de energia a uma escola que foi instalada em Galiléia (PAGE, 1972, p. 148-149). A visita de Edward Kennedy ao Nordeste brasileiro, especialmente à sede da Liga Camponesa de Galiléia, ocorreu duas semanas depois que seu irmão, o então presidente dos Estados Unidos, definiu a região como prioritária para as atenções do seu governo. Isso nos permite analisar a referida visita como parte das estratégias daquele país para manter sob controle ou até mesmo desmantelar os movimentos que, na suposição dos estadunidenses, poderiam tornar o Brasil um país socialista (SANTIAGO, 2001, p. 48).

Com relação à presença da CIA (Agência Central de Inteligência) no Nordeste brasileiro, Page (1972, p. 157) afirma que a seção política do Consulado dos Estados Unidos, instalado no Recife, “mantinha constante observação sobre o pulso político da região”, lendo e recortando jornais, colecionando documentos e mantendo “um arquivo completo sobre todas as figuras políticas da região”. Todas essas informações eram compartilhadas com a CIA, que também tinha agentes trabalhando dentro do consulado.

Nas palavras de Montenegro (2010b, p. 40), “poder falar, reivindicar, discutir, defender ideias contrárias, ou mesmo se fazer notar, ocupar um lugar entre as diversas

falas é uma conquista das camadas populares”; uma conquista que possibilita, a quem aprende a usar a fala nesse sentido amplo, conceber um novo modelo de sociedade. O aprendizado da fala, entre os camponeses da Liga de Galiléia, foi um exemplo dessa conquista e, como tal, ameaçava seriamente o *status quo* da estrutura fundiária brasileira, historicamente opressora e desigual, bem como preocupava poderes como o dos Estados Unidos, interessados em continuar lucrando com a manutenção de um sistema político e econômico que, no Brasil, gerava pobreza e miséria para a maioria da população. Como diz Brandão (1985, p. 13), se com palavras

são escritas as regras que oprimem e consagram a opressão, com elas também os homens entre si podem falar e escrever frases e modos de saber que, pronunciados e exercidos, podem um dia libertar o homem e os seus mundos.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desigual estrutura fundiária brasileira e a violência dos latifundiários provocou, entre as décadas de 1950 e 1960, a mobilização dos camponeses e sua organização em movimentos e sindicatos que tinham como objetivos reivindicar direitos negados, combater a exploração e promover a reforma agrária. As Ligas Camponesas, iniciadas com a luta dos foreiros do Engenho Galiléia, constituíram-se como o movimento social agrário mais importante do período. Nele, camponeses se inseriram em processos educativos que se desenvolviam no cotidiano das ações (reuniões, comícios, passeatas, rodas de conversa etc.) e a partir do contato com instrumentos formativos, sobretudo cartilhas e documentos orientadores.

Nesses processos, o aprender a debater ideias, reivindicar, construir contra-discursos, denunciar a opressão e propor outro modelo de sociedade foi fundamental para possibilitar aos camponeses novas formas de se relacionar com o mundo e com as instâncias de poder.

Como esse aprendizado, chamado aqui de “aprendizado da fala”, ameaçava os poderes que mantinham a desigual estrutura fundiária brasileira e dela se beneficiavam, ações que tinham por objetivo silenciar essas falas foram planejadas e executadas pelas classes dominantes. Ao dominador interessa negar ao oprimido o direito de usar a palavra para questionar, denunciar e contradizer, pois esse exercício da fala tira o oprimido da condição de mero espectador do mundo, colocando-o como alguém que, problematizando o mundo, age para transformá-lo, propondo o fim da dominação e da opressão (FREIRE, 2011, p. 123).

#### REFERÊNCIAS

ABREU E LIMA, Maria do Socorro. **Construindo o sindicalismo rural**: lutas partidos, projetos. Recife: Editora Universitária da UFPE: Editora Oito de Março, 2005.

AZEVEDO, Fernando Antonio. **As Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **O que é educação**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CALLADO, Antonio. **Os industriais da seca e os “galileus” de Pernambuco**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

\_\_\_\_\_. **Tempo de Arraes**: a revolução sem violência. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CORREIO DA MANHÃ. Continua greve nas usinas de açúcar. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 29 fev. 1964, p. 5.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JULIÃO, Francisco. “**Bença, mãe!**”. In: JULIÃO, Francisco. **Cambão**: a face oculta do Brasil. Recife: Bagaço, 2009.

\_\_\_\_\_. **Cartilha do camponês**. Ligas Camponesas do Brasil, 1960.

\_\_\_\_\_. **Francisco Julião**: depoimento 1977. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC – História Oral, 1982.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **História oral e memória**: a cultura popular revisitada. 6. ed. São Paulo: Contexto 2010.

PAGE, Joseph A. **A revolução que nunca houve**. Trad. Ariano Suassuna. Rio de Janeiro: Record, 1972.

SANTIAGO, Vandek. **Francisco Julião**: luta, paixão e morte de um agitador. Recife: Assembléia Legislativa de Pernambuco, 2001.

SOUZA, Francisco de Assis Lemos de. **Nordeste, o Vietnã que não houve**: Ligas Camponesas e o golpe de 64. Londrina: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996.

XAVIER, Wilson J. F. **As práticas educativas na Liga Camponesa de Sapé**: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958 – 1964). 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

## A INFLUÊNCIA DOS TUTORES NA EDUCAÇÃO DE ÓRFÃOS EM MARIANA (1790-1822)

**Leandro Silva de Paula**

Universidade Federal de Ouro Preto  
Mariana-Minas Gerais

**KEYWORDS:** Tutors-wardship; Orphans Education; Colonial Minas Gerais.

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa é investigar o papel e a importância que os tutores exerciam na educação e na inserção social de seus tutelados no termo de Mariana, região pertencente à comarca de Vila Rica (Capitania das Minas Gerais), no final do século XVIII e início do XIX. A proposta é analisar se a educação direcionada aos órfãos era uma estratégia educativa, uma vontade ou influência do tutor, ou estava apenas relacionada às condições socioeconômicas e de nascimento dos órfãos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tutores-Tutela; Educação de Órfãos; Minas Gerais colonial.

**ABSTRACT:** The objective of this research is to investigate the role and importance that tutors had in the education and social inclusion of their wards in Mariana, region belonging to the district of Vila Rica (Captaincy of Minas Gerais), in the late eighteenth and early nineteenth centuries. The goal is to analyze if the education directed at the orphans was an educational strategy, a will or influence of the tutor, or was merely related to social, economic and birth status of the orphans.

### 1 | INTRODUÇÃO

Na América Portuguesa, as Ordenações Filipinas, código de leis aplicado tanto em Portugal quanto em suas colônias, delegavam aos pais responsabilidades e poderes sobre os filhos até que eles completassem 25 anos, se casassem ou então se emancipassem por algum outro motivo. Somente na ausência da figura paterna, é que crianças e jovens eram considerados órfãos. Nesse caso, as Ordenações Filipinas indicavam a escolha de tutores, para serem responsáveis pelos cuidados e pela administração dos bens pertencentes ao órfão. Os tutores nomeados para cuidar desses órfãos tinham diversas obrigações e precisavam prestar contas à Justiça sobre os serviços realizados por eles. Era função dos tutores fazer o inventário de todos os bens do falecido, prestar cuidados relativos à alimentação, saúde e vestuário e oferecer algum tipo de educação a seus tutelados. Ao investigar a educação destinada aos órfãos durante o período de tutela, constatei que, apesar de haver, nas Ordenações Filipinas, a indicação de que os órfãos deveriam receber uma preparação compatível com seu nível social de origem e

voltada para exercer um ofício semelhante ao de seus pais, na região das Minas, muitas vezes, havia uma série de fatores e interesses que levavam alguns tutores a escolherem uma educação que ia além daquilo que simplesmente era exigido na lei.

O objetivo principal deste trabalho é apresentar qual foi o papel e a importância que os tutores exerciam na educação e na inserção social de órfãos no termo de Mariana, região pertencente à comarca de Vila Rica (Capitania das Minas Gerais), no final do século XVIII e início do XIX. A proposta é analisar o exercício da tutela de vinte e sete tutores que residiam em Mariana e constatar em quais momentos a educação direcionada aos órfãos era resultado de estratégias ou intervenções dos tutores e quando estava determinada pela *qualidade das pessoas e fazendas* dos tutelados. Refiro-me as tutelas exercidas por Ana Maria da Silva (1817-1820); Antonio Leme da Silva Pontes (1817-1820); Joaquina Rosa de Santa Helena (1812-1819); José Martins Vieira (1813-1820); Miguel Antonio Gonçalves Leal (1806-1820); Ana Maria do Nascimento (1816-1819); Eugênio da Cunha Osório (1815-1819); Caetana Ferreira da Silva (1811-1818); Brás Francisco da Cunha Osório (1820-1822); Manoel Gomes Lima (1814-1820); Manoel da Costa Monteiro (1814-1819); Matheus Homem da Costa (1805-1820); José Antônio de Barros (1820-1823); Luiz Rodrigues Duarte (1810-1820); Joaquim Nunes das Neves (1808-1820); Clara Lima dos Santos (1814-1820); Thomaz Duarte Rodrigues (1801-1804); Domingo Ferreira Marques (1802-1814); Joaquina da Cunha (1805-1819); Francisca de Souza (1810-1819); Maria Vieira Leal (1814-1818), José de Souza Braga (--); Eufrásia Maria Pereira de Jesus (1816-1819); João Ferreira da Silva (1791-1795); Antonio Pereira Vitarains (1814-1819); Francisco Ferreira Fialho (1803-1806).

## 2 | A EDUCAÇÃO DE ÓRFÃOS E O PAPEL DOS TUTORES:

Inicialmente, investiguei a educação de órfãos segundo a *qualidade de suas pessoas e fazendas*, detectando as condições econômicas e o sexo dos tutelados como duas variáveis que determinavam significativamente a educação que lhes era destinada, estando presentes, inclusive, nas escolhas e estratégias de todos os tutores analisados por este trabalho. Para classificar as fortunas dos órfãos, recorri aos inventários dos familiares dos órfãos, investiguei o monte-mor, ou seja, o valor monetário de todos os bens que os indivíduos analisados conseguiram acumular durante suas vidas e a quantidade de escravos que possuíam.

Após uma vasta pesquisa documental realizada em contas de tutela existentes no Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana identifiquei que os tutores responsáveis por órfãos pobres ou com poucas rendas costumavam encaminhar seus tutelados para o aprendizado de um ofício; por sua vez, órfãos abastados e detentores de bens/fortunas recebiam o ensino das letras com uma maior frequência. Do mesmo modo, as diferenças sociais e culturais existentes entre o sexo masculino e feminino determinavam a educação destinada aos órfãos: homens e mulheres eram instruídos

e educados no aprendizado de ofícios tipicamente considerados adequados ao seu sexo. No entanto, diversos eram os motivos que levavam os tutores a exercerem suas escolhas de formas distintas e havia uma variedade de articulações e estratégias educativas em torno do exercício da tutela. Nesse período, destaco que as distintas formas de educação oferecidas aos órfãos também estavam fortemente vinculadas a um discurso civilizador:

As distinções apareciam muito claramente entre a educação letrada e a educação para o trabalho, expressando os valores que separavam o trabalho intelectual do trabalho manual. Mas ainda assim, sobretudo na capitania de Minas Gerais, as formas adquiridas pela sociedade engendrada pela mineração, pela escravidão e pela urbanização pervertiam os valores e os padrões sociais e culturais europeus, exigindo constante observação, reflexão e tentativas de ordenamento por parte das autoridades. Era nesse movimento que as diferentes modalidades de educação apareciam como solução, frequentemente mais nos discursos que nas ações práticas (FONSECA, 2009, p. 47).

As Ordenações Filipinas, código de leis aplicado em todo o império português, permitiam certa “flexibilidade” nas escolhas relacionadas à educação dos órfãos. Sendo assim, caberia ao tutor interpretar, obedecer e prestar conta do que era exigido pela lei, enviando os seus tutelados para algum tipo de educação doméstica ou para a instrução dos professores e mestres que viviam naquela região. As práticas educativas mais recorrentes identificadas por esta pesquisa foram: a instrução nas primeiras letras e em gramática, o aprendizado de ofícios manuais e mecânicos, e a inserção dos tutelados nos costumes e preceitos da religião católica. Chamou-me atenção a complexidade e dinamicidade da região de Mariana e a variedade das combinações de práticas educativas distintas oferecidas a alguns dos órfãos analisados. Diante todo esse contexto, foi possível analisar as estratégias educativas dos tutores relacionadas à busca por distinção ou inserção social de seus tutelados. Um dos casos pesquisados por este trabalho foi o do tutor José de Souza Braga, sujeito responsável por um órfão pobre chamado Francisco que, além de se preocupar em possibilitar a este ingressar como soldado no regimento de infantaria dos homens pardos, apresentou despesas constantes com o aprendizado das letras. A educação direcionada a esse órfão pode ser uma possível estratégia do tutor em proporcionar a inserção ou distinção social ao seu tutelado.

Durante o exercício da tutela, diversos eram os motivos que poderiam levar alguns tutores a irem além do que simplesmente a lei exigia ou então recorrerem até mesmo aos seus recursos para assegurarem uma boa educação aos órfãos. Preocupações como a garantia de que o órfão conseguisse prover o próprio sustento ou então que alcançasse alguma ascensão social faziam parte do cotidiano dos tutores. Dessa forma, mesmo que o tutor aparentemente estivesse simplesmente cumprindo a prescrição da lei de educar seu tutelado, seus interesses e estratégias poderiam se fazer presentes na escolha da ocupação mais apropriada para cada órfão e o meio



pelo qual essas crianças e jovens exerceriam alguma atividade ou obteriam destaque na sociedade mineira.

Com esta pesquisa, observa-se também quanto é necessário investir maiores estudos relacionados à dimensão da cultura escrita e à educação voltada para as letras na região das Minas. Maria Beatriz Nizza da Silva afirma que “no Brasil colonial a educação literária foi ministrada a um número muito restrito de crianças e jovens e, até a segunda década do século XIX, estes eram exclusivamente do sexo masculino” (SILVA, 1998, p. 219). O predomínio do sexo masculino no aprendizado das letras foi corroborado por esta pesquisa, mas, por outro lado, os resultados obtidos demonstram um considerável número de tutores que encaminharam seus tutelados para se instruírem nas letras, o que demonstra que esse aprendizado, possivelmente, não era algo tão restrito como aponta a historiografia.

Apesar da dinamicidade da vida social que possibilita a existência de casos que fogem à regra, Bourdieu, em seus estudos, considera que famílias detentoras de capital cultural tendem a adotar estratégias visando reproduzir em seus descendentes o gosto pela cultura e educação. Essa teoria de Bourdieu explica que os indivíduos, ao optarem por determinadas estratégias, não precisam fazer isso por meio de cálculos conscientes e racionais nem ser influenciados pelo meio externo, uma vez que pelo *habitus* eles adquirem um conhecimento prático sobre como lidar com as situações e preservar ou elevar sua posição social. [...] os indivíduos iriam aprendendo desde cedo, na prática, que determinadas estratégias ou objetivos são possíveis ou mesmo desejáveis para alguém com a sua posição social e que outros são inalcançáveis (NOGUEIRA, 2004, p. 54).

Ao analisar a documentação referente à educação de órfãos na América portuguesa, pude constatar com o caso da tutora Ana Maria da Silva, viúva de João Caetano Ribeiro (homem que não dominava a escrita), a importância que suas experiências prévias e o contato que ela teve com as letras exerceram em suas escolhas relacionadas à educação dos filhos que estavam sob a sua tutela. Conjuntamente, os dados obtidos durante a minha investigação apontam o direcionamento dos órfãos para as letras como escolha frequente tanto na tutela exercida por mulheres que detinham familiaridade com a escrita quanto por aquelas que não possuíam sequer a capacidade de grafar os próprios nomes. Em relação à instrução dos órfãos em gramática, identifiquei casos de tutores que possivelmente possuíam altos níveis de letramento ou estreitos laços com membros ou cargos da Igreja e que por isso investiam tanto na educação de seus tutelados. De acordo com a perspectiva de Bourdieu, as ações dos sujeitos estão significativamente vinculadas às suas experiências como membro de um grupo social específico e a subjetividade de suas escolhas está fortemente ligada à posição social que estes ocupam. Ao investigar a tutela exercida por homens que pertenciam às posições de destaque na sociedade mineira, não foi possível identificar uma relação direta entre a posse de patentes pelos tutores e alguma educação diferenciada ou que estivesse voltada para a distinção dos órfãos.

Outra constatação deste trabalho foi a forte presença da figura materna na tutela dos filhos. Identifiquei considerável número de mães indicadas em testamento pela sua capacidade de tutelar a família, assim como de mãe que recorria à Justiça com essa finalidade. Houve casos em que mães tiveram papel importante como tutoras, adotando variadas estratégias para assegurar alguma forma de educação dos filhos. Na ausência ou impossibilidade das mães ou de algum parente próximo exercer essa função, muito maior era a dificuldade em se nomear um tutor recorrendo-se apenas a parentes distantes, laços de amizade, desconhecidos ou imposição da Justiça.

Após assumirem a responsabilidade pelos órfãos, uma forma de intervenção dos tutores na educação dos tutelados era por intermédio de suas relações sociais e dos seus contatos familiares para obter dinheiro, auxílio destinado à instrução e cuidados com o órfão, e mestres de ensino ou de ofício. Vale destacar o caso da tutora Maria Vieira Leal, que recorreu ao auxílio financeiro de seu irmão, ou melhor, do tio dos órfãos, para possibilitar que os seus filhos João e Manoel passassem anos na escola. A tutora fez uso de suas redes de sociabilidade com o intuito de direcionar os órfãos sob seus cuidados a alguma instrução. Além desse caso, saliento a tutela exercida por Luiz Rodrigues Duarte que solicitou auxílio de sua mãe nos cuidados com os órfãos e as estratégias do tutor Eugênio da Cunha Osório que utilizou de sua rede de parentesco, composta por diversos mestres e padres, para assegurar educação a seu tutelado conforme pode-se constatar no recibo a seguir.

Recebi de meu tio o senhor alferes Eugênio da Cunha Osório a quantia de dezesseis mil quatrocentos e trinta e seis réis por conta do sustento e ensino do menino Vicente, de quem o meu tio é tutor, tendo recebido eu anteriormente de meu primo o Pe. Francisco da Cunha Osório filho do meu tio a quantia de quarenta e um mil quatrocentos e setenta e nove réis PR [sic] vezes que tudo faz a quantia de cinquenta e sete mil novecentos e quinze réis [...]. Mariana 26 de fevereiro de 1820 o cônego Antônio Joaquim da Cunha e Castro. (Códice 168, Auto 4030, Segundo Ofício, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.)

Logo, quanto maior então o volume do capital social de um tutor, capital esse baseado na quantidade e na qualidade das relações desse sujeito, maior seria a possibilidade de ele recorrer aos seus contatos com o intuito de instruir, cuidar ou viabilizar a inserção social dos órfãos sob sua tutela.

Além disso, observei como os laços de proximidade ou de parentesco possibilitavam uma melhor percepção dos tutores sobre as habilidades e características de cada órfão. Exemplo disso é o papel que o tutor Manoel da Costa Monteiro teve na escolha da educação diferenciada ofertada a seus irmãos Lizardo, Domingos e Severino, que segundo a documentação pesquisada ocorreu graças ao beneplácito desse sujeito e variava entre letras e ofícios. Com esse caso, foi possível constatar o relevante papel do tutor na educação dos órfãos, uma vez que caberia a ele concordar ou não com o aprendizado recebido pelos seus tutelados e decidir se esta preparação estava de acordo com as capacidades de seus protegidos. Provavelmente, somente

um tutor que se preocupasse ou possuísse laços de parentesco ou de proximidade com seus tutelados é que conseguiria fazer escolhas específicas e personalizadas para cada um dos órfãos sob seus cuidados. Outro caso que ilustra indícios da vontade e preocupação de alguns tutores nas escolhas relacionadas à educação de tutelados com os quais possuíam relacionamento mais próximo é o caso de Thomaz Duarte Rodrigues, quanto ao órfão sob sua tutela ser encaminhado para os estudos maiores. Outro exemplo é da tutora Joaquina Rosa de Santa Helena, que indicou preocupação com a escolha de bons mestres para seus filhos, demonstrando cuidado e afetividade.

Referentemente à apropriação da educação recebida durante a tutela pelos órfãos na fase adulta, pude comprovar que alguns deles que receberam a instrução pelas letras grafavam seus nomes e alguns tutelados passaram a exercer algumas ocupações como a de carpinteiro, caixeiro e soldado após o período da tutela. Dessa forma, temos evidências de que a educação destinada aos órfãos tornou-se um diferencial na vida deles.

### 3 | CONCLUSÃO

Chegamos ao fim desta pesquisa com muitas dúvidas e novos problemas. Diversos eram os motivos que levavam os tutores a assumirem suas escolhas e adotarem estratégias variadas, e inúmeros eram os fatores que determinavam a educação recebida pelos órfãos. Ao investigar em quais momentos a educação direcionada aos órfãos era resultado de estratégias ou intervenções dos tutores e quando estava determinada pela *qualidade das pessoas e fazendas* dos tutelados, o que eu constatei é que essas duas situações se entrecruzavam e combinavam frequentemente. Diante do vasto campo de investigação que é a educação no período colonial, este trabalho é apenas uma pequena contribuição aos estudos referentes à educação de órfãos na América portuguesa.

### REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A distinção crítica social do julgamento*, São Paulo editora Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas: Pierre Bourdieu*, São Paulo, Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes. 2013.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa*. Belo Horizonte, Autentica, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu e a educação*. Belo horizonte, Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo (orgs). Pierre Bourdieu: *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *História da Família no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

## A LEITURA DAS ATAS DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARÁ (1964 – 1985)

**Flávio William Brito Matos**

Universidade Federal do Pará, Faculdade de  
História  
Belém – PA

**RESUMO:** 50 anos após o golpe-civil militar de 1964, segue em aberto os debates sobre a história e a memória construída sobre este período. No caso paraense, a historiografia a respeito disto é recente e se ateve, por certo tempo, a estudos sobre a Guerrilha do Araguaia. O presente trabalho se refere aos resultados da pesquisa realizada com as atas e os anais da Assembleia Legislativa do Estado do Pará produzidas durante o período da Ditadura instaurada no Brasil (1964 – 1985). A pesquisa visou compreender a cultura política estabelecida nesta Casa Legislativa com os governos militares, inserindo-se assim nas investigações das relações sobre história e memória coletiva. Não se limitando apenas a análise das resistências e oposições, mas sobretudo aos jogos de acomodação, as mediações e as negociações firmadas por esta instituição importante na conjuntura local. Destarte, o Regime Militar contou com o apoio de civis membros das instituições locais para a efetivação do seu projeto autoritário-conservador de modernização. Este trabalho é vinculado ao projeto “A UFPA e os Anos de

Chumbo: memórias, experiências, traumas, silêncios e cultura educacional (1964 – 1985)” coordenado pela minha orientadora – Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edilza Fontes – e encerrado em 2017.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura Política. Deputados. Ditadura.

### READING OF THE MINUTES OF THE LEGISLATIVE ASSEMBLY OF PARÁ (1964 - 1985)

**ABSTRACT:** 50 years after the military coup of 1964, debates about the history and memory built on this period remain open. In the state of Pará, the historiography about this is recent and has been, for a while, only anent the Araguaia Guerrilla. The present work refers to the results of researches done with the minutes and annals of the Legislative Assembly of Pará produced during the period of the Dictatorship established in Brazil (1964 - 1985). The research aimed to understand the political culture fixed in this Legislative House with the military governments, inserting itself in the investigations of relations about history and collective memory. Not only the analysis of resistances and oppositions, but especially the accommodation games, mediations and negotiations signed by this important institution in the local context. Therefore, the military regime had the support of civilian members of local institutions for the

realization of its authoritarian-conservative modernization project. This work is linked to the project “UFPA and the Years of Lead: memories, experiences, traumas, silence and educational culture (1964 - 1985)” coordinated by my advisor - Prof. Dr. Edilza Fontes - and finished in 2017.

**KEYWORDS:** Political culture. Deputies. Dictatorship

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi originalmente apresentado em forma de comunicação oral no simpósio temático “Ditadura Militar Brasileira: a memória, a história e as inquietações do tempo presente” ocorrido no VI Encontro de Pesquisa em História – EPHIS, realizado em 2017 pelos discentes do curso de graduação e pós-graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. A comunicação consistiu na apresentação dos resultados iniciais obtidos até então pela minha pesquisa com as Atas da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) produzidas durante o período do Regime Militar (1964 – 1985). Este levantamento foi vinculado ao projeto de pesquisa “A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, experiências, traumas, silêncios e cultura educacional (1964 – 1985)” coordenado pela minha orientadora, prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Edilza Fontes, e encerrado no ano de 2017. O artigo que ora apresento preserva o núcleo central do problema da pesquisa, mas também conta com algumas atualizações fruto das leituras realizadas por mim nestes últimos dois anos e do meu amadurecimento enquanto pesquisador.

Primeiramente uma explicação, o plano de trabalho que guiou esta pesquisa (homônimo ao artigo) previa o levantamento das Atas da ALEPA, no entanto – no decorrer da pesquisa – encontrou-se no Palácio da Cabanagem (sede do Poder Legislativo Estadual) os Anais produzidos no mesmo período e que continham, além das informações presentes em ata, os discursos proferidos pelos deputados estaduais na tribuna na Assembleia, assim como os projetos de leis e orçamentos debatidos durante as sessões ordinárias e extraordinárias. Em virtude disso, optou-se pela troca da documentação a ser pesquisada durante o período de vigência da bolsa de modo que os resultados ora apresentados são das problematizações suscitadas por esta nova fonte.

O principal objetivo da pesquisa foi compreender de que forma atuaram os partidos e os seus representantes estaduais nos processos históricos que antecederam e sucederam ao golpe civil-militar (nomenclatura adota por FICO, 2014) de 1964 e deram início a Ditadura Militar, isto a partir da utilização do conceito de cultura política. Por cultura política entende-se:

“[um] conjunto (p.12) de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano, expressando identidade coletiva e fornecendo leituras comuns do passado, assim como inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro” (PATTO, 2013, pp. 11-12)

Este conceito compõe uma gama de propostas lançadas pelo grupo de intelectuais franceses liderados por René Rémond durante a década de 1980 que buscavam lançar luz sobre novos caminhos para a História Política, tão criticada pelos historiadores influenciados pela visão da *Escola dos Annales*. Os debates da nova história política ansiavam ir além do relato e crônicas do dia-a-dia da política e se inserir nas análises de longa duração, entendendo que haveria uma ligação entre esses espaços fechados como o parlamento e estruturas mentais da sociedade como um todo. (REMOND, 2010). Adotando a tríade “adesão, resistência e acomodação”; Rodrigo Patto fez uso do conceito de cultura política na sua pesquisa sobre as Universidades durante o período Regime Militar, numa tentativa de transpor as visões historiográficas sobre – por exemplo – a repressão nos espaços socialmente privilegiados. Conforme o autor demonstra, nos espaços intelectualizados e elitizados como as universidades, negociações se tornaram possíveis em decorrência da cultura política brasileira que prioriza os laços de amizade ou familiaridade. Muitos dos membros da academia estudaram com militares integrados no movimento golpista e isso os favoreceu ante as ações de repressão (PATTO, 2014).

Quanto a minha pesquisa, este conceito foi empregado para analisar outro espaço elitizado: a Assembleia Legislativa. Durante a pesquisa se notou que – apesar da perseguição e cassação de mandatos – alguns deputados escaparam da Operação Limpeza realizada pelos militares nos primeiros meses após o golpe. A isto se atribuiu a influência da cultura política brasileira, haja vista que membros do parlamento puderam negociar – por exemplo – a liberdade de alguns deputados em detrimento de outros. Destarte, a partir desta pesquisa poderia se compreender a dimensão da participação civil no Golpe e na Ditadura que o sucedeu e assim problematizar a memória construída sobre este passado no Pará.

Por fim, informa-se que a documentação levantada e consultada por mim durante estes anos em que integro os projetos coordenados pela minha orientadora comporá um acervo digital sobre a Ditadura Militar e a violação de Direitos Humanos no Pará.

## **2 | PARTIDOS, DEPUTADOS E O GOLPE CIVIL-MILITAR: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DOS ANAIS DA ASSEMBLEIA**

Nos 50 anos do golpe, tornou-se consensual dentro da historiografia brasileira que o golpe executado em 31 de março e consolidado em 1º de abril de 1964 foi uma coalização entre civis e militares que se articularam para a derrubada do presidente em nome da segurança nacional (FICO, 2014). No Pará, esta organização civil-militar se articulou por meio das notícias dos jornais, dos pronunciamentos de deputados e de outras organizações civis, segundo Fontes (2014, p. 345):

“O golpe de Estado veio, com o apoio da imprensa, dos políticos ligados ao

[sic] PDS no Pará, com o apoio da igreja, da maçonaria, da intelectualidade, dos produtores rurais (fazendeiros), dos comerciantes. Contra a quebra da democracia representativa, implantada no Brasil em 1946, só ficaram os estudantes universitários, os sindicalistas ligados ao PCB, os militantes da A.P e do PCB e alguns políticos ligados ao PTB.”

A época, a Assembleia Legislativa do Pará era majoritariamente composta por deputados filiados ao Partido Social Democrático (vide gráfico abaixo) eleitos em 1962 que – além de possuir o maior número de cadeiras – tinha um vínculo com o jornal *O Liberal*, fundado pelos apoiadores do ex-interventor e governador do Pará, Magalhães Barata, velha raposa política que liderou o PSD no estado desde a sua fundação até o seu falecimento em 1959 no exercício do mandato. Durante muitos anos, o partido controlou a política partidária no estado, tendo perdido apenas uma das eleições durante o período democrático que antecedeu o golpe (ROCQUE, 2006). Em 64, o líder do partido na assembleia, dep. Hélio Gueiros era o editor do jornal *O Liberal*.

Com a cassação dos mandatos do governador e do vice-governador, esta aliança entre políticos e militares foi ameaçada de dissolução (FONTES, 2014), pois o governador Aurélio do Carmo e seu vice eram do Partido Social Democrático. Contudo, os ânimos parecem ter se estabilizado em julho de 1964 quando assume a nova mesa da ALEPA, tendo como primeiro vice-presidente o deputado José Maria Lins Chaves pertencente a Coligação Democrática Parlamentar (conforme imagem abaixo). Ao receber o resultado da eleição para mesa, o deputado profere seu discurso onde louva o “movimento revolucionário vitorioso de 31 de março último [que] revitalizou as esperanças daqueles que sentiam sozinhos na luta contra a corrupção que assolava a nossa pátria.” (*Anais da ALEPA – Jul 1964*). Nos primeiros meses após o golpe, a defesa de valores e o combate à corrupção serão argumentos usados como apoio à “Revolução”.

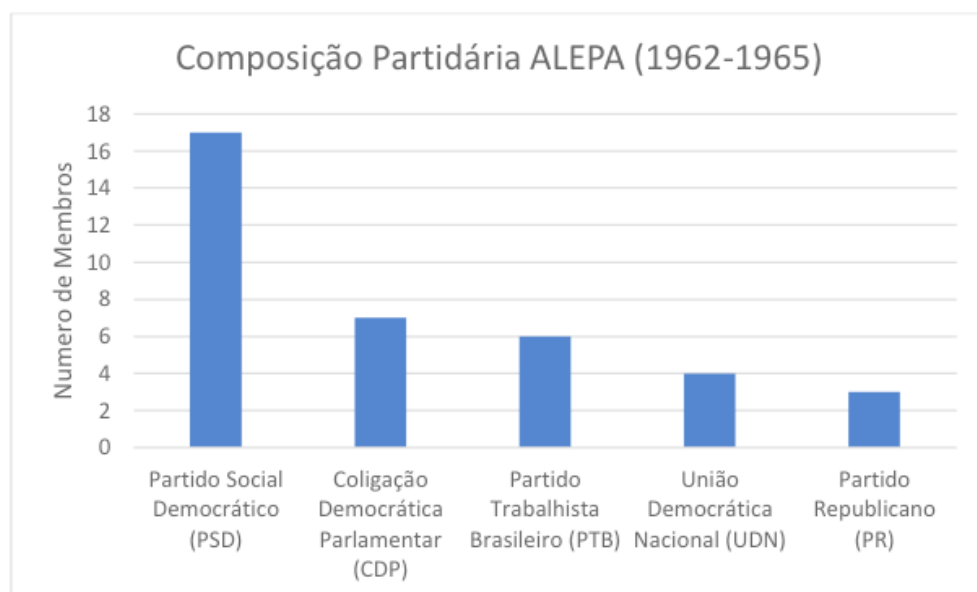


Gráfico 01 – Composição Partidária da ALEPA durante a legislatura que viveu o golpe civil-militar de 1964.



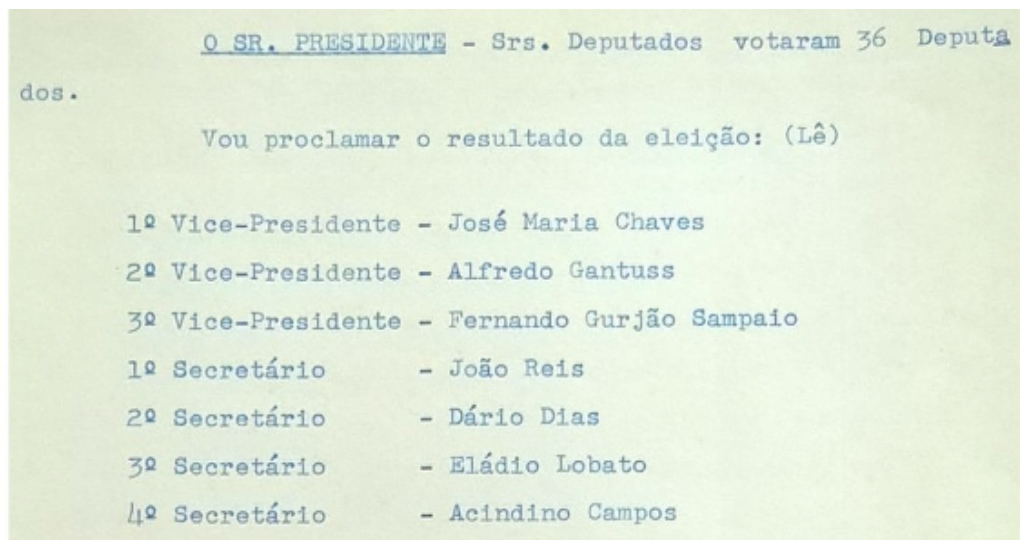


Imagem 01 – Sessão de Eleição da Vice-presidência da ALEPA.

Fonte: Anais da Assembleia Legislativa do Estado do Pará – Jul 1964. Foto: Flávio Matos

Segundo as memórias de Jarbas Passarinho – governador eleito indiretamente pela a ALEPA em 64 – o dep. José Maria Chaves, assim como o dep. Gerson Peres (UDN), teria auxiliado a “organizar uma base partidária na Assembleia, onde o PSD era majoritário e eu [Jarbas Passarinho] não queria começar um governo em minoria no legislativo” (PASSARINHO, 1990, p. 114). O nome deste deputado teria sido escolhido por sua “atuação corajosa nos debates, antes de 31 de março, opondo-se ao PSD e aos comunistas, no plenário da Assembleia Legislativa” (Ibid., p. 115).

Na Sessão Solene de Instalação, em 15 de julho, estiveram presentes autoridades civis e militares, incluindo o recém-eleito governador do Pará, Jarbas Passarinho, os representantes dos Comandos Militares, os representantes do Poder Judiciário e o bispo de Belém, dom Alberto Gaudêncio Ramos. Durante a sessão, todos os deputados líderes de partido na Assembleia declaram apoio ao Regime que se instalou; incluindo o Partido Social Democrático (partido que teve cassado alguns integrantes). O deputado Hélio Gueiros (PSD) ressalta ter o partido votado de forma unânime para a eleição do governador Jarbas Passarinho e adota um tom conciliador ao dizer em seu discurso que “mesmo contrariando possíveis interesses ou finalidades da revolução, [os militares] preferiram manter aberto os parlamentos, numa demonstração autêntica de seu espírito democrático”. (*Anais da ALEPA – Jul. 1964*). Esta fala só pode ser compreendida ao analisarmos o que ocorre dois meses antes. Em maio de 64, o deputado Hélio Gueiros (PSD) – então editor do jornal *O Liberal*, publica uma nota proclamando que as “tirantias passam” (*O Liberal, As tirantias passam, 23/05/64*); isto se deve às investigações promovidas pela Comissão de Investigação Sumária (CIS) no governo de Aurélio do Carmo (PSD) que resultariam na cassação do mandato dele e de outros membros do partido, a saber: Juscelino Kubistchek; Aurélio do Carmo;

Newton Miranda; Luís Goés Moura Carvalho (*A Província do Pará, A lista das novas cassações, 10/06/64*). Disse o deputado na nota que “tristemente, inquietadoramente se [poderia] também ver que pululam politiquinhos para quem a ordem revolucionária perdeu o tom de redemocratização do País”. A publicação desta nota resultou na prisão do deputado no dia 23 de maio.

O deputado Brabo de Carvalho (PTB) ao proferir seu discurso, prefere não falar dos princípios ideológicos do partido, mas da posição que o seu partido assumia, sendo esta de “apoio integral ao Govêno do Ten. Cel. Jarbas Passarinho” (*Anais da ALEPA – Jul. 1964*). Esta afirmação é feita, provavelmente, devido as relações políticas passadas do partido. O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) cedia legenda a filiados do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que existia de forma ilegal. Nos anos precedentes, tanto o PTB quanto o PSD teriam realizado alianças com o PCB como forma de garantir a eleição de seus partidários (FONTES, 2015). Em seu depoimento ao projeto a UFPA e os Anos de Chumbo, Ruy Antonio Barata afirma que em 1960 o PSD contou com o PCB para eleger o então candidato ao governo, Aurélio do Carmo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2017b). Segundo Lucia Hippolito (HIPPOLITO, 2012), esse deslocamento do PSD do centro para a esquerda explicaria a crise política instaurada a partir da posse de João Goulart (PTB).

Pouco após o golpe, foi preso e depois cassado pela ALEPA o deputado Benedito Monteiro (PTB/PCB) (*A Província do Pará, Preso e transportado para Belém o deputado Benedicto Monteiro, 11/04/64*). Além de compor o governo de Aurélio do Carmo, Monteiro possuía forte ligação com militantes que lutavam pela terra na região sudeste do estado. Sua cassação pela Assembleia (mesmo já sendo prevista pela CIS) é representativa não somente do medo dos outros deputados de serem cassados, mas também de um aceno aos proprietários de terra do estado que se sentiam ameaçados pelos comunistas. Segundo as memórias de André Avelino Nunes – ex-militante do PCB – todos os deputados do PTB seriam “pusilânimes”, exceto Benedito Monteiro, ou seja, o único corajoso, o que aos olhos do Regime significaria uma ameaça (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2017a).

Segue o deputado Carvalho dizendo que a bancada se alojara “numa posição partidária mais regional, isto é, seguindo uma orientação política em que os problemas regionais são colocados acima dos problemas nacionais.” Logo, não possuindo maiores relações que as partidárias com o plano nacional e – por sua vez – com o presidente deposto, João Goulart, também membro do PTB. Vale ressaltar que as relações com o PCB não eram exclusividades do PTB no Pará.

Estes discursos nos permitem pressupor que, instalado o Regime Militar e passado o risco de uma nova cassação de mandatos, os deputados decidem aderir ao projeto do governo como forma de sobrevivência política para uns e crescimento político para outros. Os debates travados entre os deputados na ALEPA passam a seguir as diretrizes de modernização do Regime e isto implica em novas formas de se pensar a região amazônica tida como atrasada em relação ao restante do Brasil, visão

gerada antes do Regime e apropriada por ele (FONTES; MALHEIROS; MESQUITA, 2012). Entretanto, isto não se deu sem dificuldades, ações como o fechamento da Estrada de Ferro de Bragança geraram resistências dentro da ALEPA, tendo sido conciliado – principalmente – pelo governador e por seu representante na Assembleia, deputado Gerson Peres (UDN) (*Anais da ALEPA – Jul. 1964*). É Peres (UDN) quem intervém a favor de Hélio Gueiros (PSD) quando de sua prisão em maio e negocia a sua libertação. Os deputados Gerson Peres (UDN) e Brabo de Carvalho (PTB) foram nomeados em julho pelo governador Jarbas Passarinho, respectivamente, líder e vice-líder do governo na ALEPA.

Neste período inicial do Regime Militar, o estado do Pará é marcado por conflitos políticos no interior com partidários buscando se aproveitar do momento de crise. Semelhante situação ocorreu dentro das universidades onde se multiplicaram denúncias junto aos agentes do Regime como forma de perseguir adversários (PATTO, 2014). Não faltaram casos de informes oriundos do interior do estado relatando conflitos entre câmaras e prefeitos ou então acusando alguns deputados de interferirem nas relações políticas (*Anais da ALEPA – Jul. 1964*). Foi o caso do deputado Lourenço Lemos (UDN) que foi acusado pela imprensa de Castanhal de influenciar na perseguição política do prefeito, dr. Maximino Porpino Filho, por meio dos vereadores da cidade. Em sua defesa, diz o deputado que:

“Os senhores vereadores têm discernimento e completa isenção na decisão que tiveram.

Votaram contra o Prefeito, os vereadores que encontraram, nas contas apresentadas, fatos administrativos verdadeiramente ilegais e comprometedores. Esses mesmos vereadores, que determinaram a medida contra o Prefeito, eram a seu favor de davam integral cobertura à sua atuação administrativa.

[...]

Além do mais não exerci qualquer pressão e as providências de ordem disciplinar que solicitei ao Governador e ao Secretário de Segurança Pública, visando restabelecer a ordem no recinto da Assembleia, nem chegaram a se tornar efetivamente necessárias porque os elementos ligados ao sr. Maximino se retiraram do plenárias da Câmara onde promoviam agitações, antes da chegada do reforço policial, representando por seis praças.” (*Anais da Assembleia Legislativa do Estado do Pará. – Jul. 1964*)

É interessante notar que o deputado argumenta em sua defesa uma possível atitude de improbidade por parte do prefeito. A política de higienização das instituições adotada pelo Regime é utilizada como fundamentação, isentando Laércio Lemos (UDN) de uma possível participação.

\*\*\*

É importante nos atermos a esta “visão democrática” defendida pelos então deputados. Os brados em favor da democracia só vêm quando são feridos laços partidários. Houve por parte dos membros da Assembleia Legislativa uma postura silenciosa quando das perseguições feitas contra estudantes universitários.

Democracia para quem? Pedro Galvão, presidente da União Acadêmica Paraense (UAP) em 64, recorda que não houve por parte dos deputados da ALEPA qualquer ação em prol dos estudantes quando da invasão da sede da UAP. Suas memórias são de “políticos desimportantes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2017c). Durante seus momentos na tribuna da Assembleia, os deputados fazem menção a uma juventude específica e ao mesmo tempo genérica, pois fala-se dos jovens aliciados pelos “comunistas” e suas “ideias subversivas”; entretanto, sem citar os casos de violência já praticados pelos militares contra estudantes como Pedro Galvão, preso após o golpe.

Quanto a educação, esta é pensada na ALEPA por vias conservadoras. São ditas preocupações com a juventude, mas como forma de combater “as ideias subversivas”. Na 7ª Sessão Ordinária, Gerson Peres (UDN) propõe um requerimento ao “Governo Revolucionário” a criação da cadeira de educação moral e cívica nas escolas secundárias e universitárias (*Anais da ALEPA – Jul. 1964*).

Como o processo de invenção da Universidade Federal do Pará (FONTES, 2007) ainda estava, podemos dizer, em andamento em 1964 dado que não havia sido concluída a construção do campus localizado no bairro do Guamá. Os deputados também atuam na formação da Universidade por meio de seus pronunciamentos e silenciamentos antes os acontecimentos. Neste ponto se forma uma ponte de diálogo entre a minha pesquisa particular e os objetivos gerais do projeto ao qual estive vinculado que buscou discutir a cultura educacional e os projetos de modernização-conservadora universitária. A exemplo disto temos o apelo ao reitor Silveira Neto feito pelo deputado Fernando Sampaio (PSD) para que fossem federalizadas as escolas de química e serviço social. (*Anais da ALEPA – Jul. 1964*).

Sobre o reitor Silveira Neto, ainda prevalece uma memória positivada sobre seus feitos com relação a construção do Campus Universitário localizado no bairro do Guamá. Apesar do dr. Alcyr Meira, engenheiro responsável pela obra, afirmar em sua entrevista que o reitor era uma pessoa distante dos eventos públicos, por vezes este se fez presente nas sessões realizadas pela ALEPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2017d). Desta forma, os deputados também colaboraram com a construção da memória de um reitor empreendedor, ocultando as ações autoritárias, como o caso das ações contra as ocupações das faculdades da Universidade e – por sua vez – contra os discentes com relações políticas (FONTES, 2013).

### Requerimento

Requeiro, ouvido o Plenário, dirija esta Casa vibrante apêlo ao Magnífico Reitor da Universidade do Pará, no sentido de S. Magnificência fazer incorporar ao âmbito da Universidade a Escola do Serviço Social do Pará e a Escola de Química do Pará, providência que se impõe como solução das mais desejadas e cuja demora constitui grande entrave ao desenvolvimento cultural do Estado, visto os atuais meios de que dispõem aquêles estabelecimentos não estão à altura do papel que lhes está destinado na história do ensino de nossa terra.

Sala das Sessões da Assembléia Legislativa do Estado do Pará, em 20 de julho de 1964.

(a) FERNANDO SAMPAIO - Deputado.

Era o que tinha a dizer, Sr. Presidente.

Imagem 02 – Requerimento apresentado pelo deputado Fernando Sampaio (PSD) na 2ª Sessão Ordinária da ALEPA em 1964

Fonte: Anais da Assembleia Legislativa do Estado do Pará – Jul. 1964. Foto: Flávio Matos

### **3 | A TÍTULO DE CONCLUSÃO**

Quando do estabelecimento do bipartidarismo após o Ato Institucional nº 2, a maioria dos deputados irão ingressar no novo partido do poder, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), apoiadora do Regime Militar (TUPIASSU, 1968). No Movimento Democrático Brasileiro (MDB) restarão alguns membros do antigo PSD. Na década de 70, como ocorreu em outras regiões do Brasil, as disputas entre os grupos políticos serão intrapartidárias e fortemente influenciadas por esses novos personagens políticos fortalecidos com o golpe de 64. Apresentei apenas os traços iniciais do projeto autoritário-conservador que se realizará na Amazônia ao longo dos 21 anos de Ditadura. No momento, escrevo minha monografia de conclusão de curso que estudará os partidos políticos no Pará durante uma primeira fase da ditadura entre 1964 e 1969, ano em que é fechada – por decreto do Governo Militar – a Assembleia Legislativa do Estado do Pará.

A respeito da Assembleia Legislativa e do Poder Legislativo Estadual existe um livro escrito pelo historiador de Belém Ernesto Cruz (1978) que possui um enfoque mais nas datas que dizem respeito aos atos do poder legislativo, contudo, sem realizar uma crítica as ações no que tange a relação com a comunidade civil violada em seus direitos humanos, como é o caso dos estudantes e dos sindicalistas. Da mesma forma

há trabalhos produzidos por cientistas políticos, como é o caso de Amílcar Tupiassu (1968), a respeito da dinâmica partidária local, mas este – assim como os demais – não utiliza a documentação nem realizam o debate que aqui propomos para a historiografia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Bauru: Edusc, 2005. 423p.

BARATA, Augusto. **HISTÓRIA – O SNI e a real identidade de Romulo Maiorana**. Disponível em: <<http://blogdobarata.com/2015/07/20/historia-arquivos-do-sni-revelam-real-identidade-de-romulo-maiorana/>>. Acesso em: 13 maio 2016.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, J. SIRINELLI, J. (Org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, pp. 349-364.

BERSTEIN, Serge. Os partidos políticos. In: REMOND, R. **Por uma história política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, pp.57-98.

CRUZ, Ernesto. **História do Poder Legislativo do Pará**. 2º Vol. Belém: Imprensa Universitária, 1978.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964: momentos decisivos**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2014, 148p.

FONTES, Edilza. A invenção da Universidade Federal do Pará. In: FONTES, E. (Org.). **UFPA 50 anos: histórias e memórias**. Belém: Ed. UFPA, 2007, pp. 13-61.

\_\_\_\_\_. O Golpe Civil-Militar de 1964 no Pará: imprensa e memórias. **OP SIS**, Catalão (GO), v. 14, n. 1, pp. 340-360, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. A Reforma Agrária em Projeto: o uso do espaço legal para garantir o acesso à terra no Pará (1960-1962). **Revista Antítese**, v. 8, n. 15esp, pp. 366-392, nov. 2015.

FONTES, Edilza. MALHEIROS, Rogério. MESQUITA, Thiago. **Na estrada da memória - a história do município de Abel Figueiredo do Pará (1960-2011)**. 1ª Ed. Belém: Ed. Paka-Tatu, 2012, 250 pp.

FONTES, Edilza Joana Oliveira. ALVES, Davison Hugo Rocha. A UFPA e os Anos de Chumbo: A administração do reitor Silveira Neto em tempo de ditadura (1960-1969). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, pp. 258-294, jul./dez. 2013.

HIPPOLITO, Lucia. **De Raposas e Reformistas: o PSD e a experiência democrática brasileira (1945 – 64)**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012, 376p.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As Universidades e o Regime Militar**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, 428p.

\_\_\_\_\_. Ruptura e continuidade na Ditadura brasileira: a influência da cultura política. In: ABREU, L.; MOTTA, R. (Orgs). **Autoritarismo e Cultura política**. 1ª Ed. Porto Alegre: Ed. FGV e EdiPUCRS, 2013, pp. 9-32.

\_\_\_\_\_. A Democracia Liberal 1945-1964. O Regime Militar e o Bipartidarismo. In: MOTTA, R. **Introdução à História dos Partidos Políticos Brasileiros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008, pp. 65-103.

PASSARINHO, Jarbas Gonçalves. **Na planície**. Belém: Edições CEJUP, 1990, 175p.

- REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e Democracia no Brasil**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, 191p.
- REMOND, René. Uma história presente. In:\_\_\_\_\_. **Por uma história política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, pp. 13-36.
- ROCQUE, Carlos. **Magalhães Barata: o homem, a lenda, o político**. Vol. 2. Belém: Secult/PA, 2006.
- SOBREIRA, Dmitri da Silva Bichara. **Para Além do “Sim, senhor”: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e a Ditadura Militar na Paraíba (1964-1969)**. 2016. 235 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- PETIT, Pere. **Chão de Promessas: elites políticas e transformações econômicas no Estado do Pará pós-1964**. Belém: editora Paka-Tatu, 2003, 352p.
- PETIT, Pere. CUELLAR, Jaime Velarde. Memórias da resistência, repressão e consolidação da Ditadura Civil-Militar no Pará - 1964-1970. **XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH. Natal – RN**. 22 a 26 de julho 2013.
- PROST, Antoine. As palavras. In: REMOND, René. **Por uma história política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, pp. 295-330.
- TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL (PA). **Resultado das Eleições Gerais no Pará (1945 a 2006)**. Belém: TER-PA, 2008, 158p.
- TUPIASSU, Amílcar. As eleições paraenses de 1966. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, nº 23-24. Belo Horizonte: UFMG, 1968.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. **A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com André Avelino da Costa Nunes Netto**. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 03min e 22seg). Disponível em: < <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1266>>. Acesso em: 10 jan. 2017a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. **A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Ruy Antonio Barata**. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 14min e 46seg). Disponível em: < <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1285>>. Acesso em: 10 jan. 2017b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. **A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Pedro Cruz Galvão de Lima**. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (56min e 15seg). Disponível em: < <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1278>>. Acesso em:10 jan. 2017c.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. **A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Alcyr Boris de Souza Meira**. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 20min e 48seg). Disponível em: < <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1210>>. Acesso em: 20 jul. 2017d.

## O CONSELHO DE INTENDÊNCIA DO SERRO/MG E A INSTRUÇÃO PÚBLICA DA REPÚBLICA, DE 1890 A 1892

**Danilo Arnaldo Briskievicz**

IFMG campus Santa Luzia  
Belo Horizonte - MG

**RESUMO:** Analisamos a conjuntura de criação e funcionamento do Conselho de Intendência do Serro/MG no período de 23 de janeiro de 1890 a 07 de março de 1892, em especial sua Inspeção Municipal, responsável pelo novo projeto modernizador da instrução pública no município-sede e seus distritos. Discutimos a respeito dos conflitos inerentes ao novo projeto de instrução pública considerando quatro pontos: o primeiro é como o ideário positivista da modernização da instrução pública se manifestou; o segundo é como a imensidade geográfica do município e de seus distritos afetou o projeto renovador; o terceiro é como o funcionamento burocrático através de documentos se dava no contexto (impactado pelas reformas de Leôncio de Carvalho, de 1879 e de Benjamin Constant, iniciada em 1890) e o quarto é o embate republicano na imprensa serrana. A metodologia utilizada é a de pesquisa documental das fontes primárias do Conselho de Intendência do Arquivo de Câmara do IPHAN Serro, bem como de fontes primárias e secundárias da história do Serro, de Minas Gerais e do Brasil, como leis, decretos, portarias, recibos de obras e livros, além de

fontes secundárias de autores ligados à história da educação imperial e republicana para ampliação conceitual do contexto pesquisado. Espera-se como resultado oferecer uma contribuição para a história da educação no Brasil republicano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conselho de Intendência do Serro, Instrução pública, República brasileira, História da educação, Reformas da educação brasileira.

### THE SERRO/MG INTENDANCE COUNCIL AND THE PUBLIC INSTRUCTION OF THE REPUBLIC, 1890 TO 1892

**ABSTRACT:** We analyze the creation and functioning of the Serro/MG Council Intendance of from January 23, 1890 to March 7, 1892, in particular its Municipal Inspection, responsible for the new modernization project of public education in the city and its districts. We discussed the conflicts inherent in the new public education project considering four points: the first is how the positivist ideology of the modernization of public instruction manifested itself; the second is how the geographical immensity of the municipality and its districts affected the renovating project; the third is how the bureaucratic operation through documents occurred in the context (impacted by the reforms of Leôncio de Carvalho, 1879 and Benjamin



Constant, begun in 1890) and the fourth is the republican clash in the mountain press. The methodology used is documentary research of the primary sources of the Council of Intendance of the Chamber Archive of IPHAN Serro, as well as primary and secondary sources in the history of Serro, Minas Gerais and Brazil, such as laws, decrees, ordinances, receipts works and books, as well as secondary sources of authors related to the history of imperial and republican education for conceptual extension of the researched context. As a result, it is expected to contribute to the history of education in republican Brazil.

**KEYWORDS:** Serro Council Intendance, Public Instruction, Brazilian Republic, History of Education, Reforms of Brazil Education.

## O PROBLEMA: A INSTRUÇÃO PÚBLICA REPUBLICANA NO SERRO

No dia 15 de novembro de 1889 foi proclamada a república brasileira. O marechal Deodoro da Fonseca destituiu do poder o monarca Dom Pedro II e foi instituído um Governo Provisório da República que vigiu até 24 de fevereiro de 1891, data da promulgação da nova Constituição. O governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil constituiu um Conselho de Intendência após a dissolução da Câmara Municipal por ofício do governador, datado de 23 de janeiro de 1890, na cidade do Serro/MG. Assumiu a presidência do Conselho de Intendência o coronel Sebastião José Ferreira Rabello (1823-1900) que governou de 04 de fevereiro até supostamente janeiro de 1891 (ARQUIVO IPHAN SERRO, Documentos de Câmara, Doc. 180, Cx. 21; doravante apenas DC seguido do número do documento e da sua caixa), sendo sucedido por outro intendente, Secundo José Baptista (DC:180, 21), que permaneceu no cargo até a posse da nova Câmara Municipal, no dia 07 de março de 1892. Por isso, o governo provisório serrano se estendeu para além da Constituição de 1891, prolongando-se até 1892, dentro do período mais longo chamado de República Velha (1889-1930) e do período mais curto denominado República da Espada (1889-1894). Nesse contexto, interessa-nos entender como a instrução pública foi tratada na transição realizada no Serro/MG por esses dois intendentes, seus vice-presidentes e seus procuradores, sob o impacto decisório dos governos provisórios e constitucional federal e estadual. Evidentemente, o Conselho de Intendência também era um governo provisório para instaurar uma nova ordem política e de governança republicanas.

Priorizamos como metodologia a coleta de informações nas fontes primárias do município do Serro/MG, principalmente os documentos do Conselho de Intendência guardados no Arquivo do Iphan da Casa do General Carneiro. O resultado esperado é uma descrição pormenorizada da instrução pública no Serro, no período de 1890 a 1892.

## O ÍNÍCIO DE TUDO: A PITORESCA ALVORADA REPUBLICANA NO SERRO

O deputado e jornalista serrano Joaquim Ferreira de Salles (1879-1962) escreveu importante depoimento sobre a chegada notícia do golpe militar republicano ao Serro. A partir de seu pitoresco relato podemos perceber como a república brasileira foi interpretada tanto pelas elites locais quanto pela população em geral, da qual naquele momento, o menino fazia parte. Assim, aos dez anos de idade, Joaquim de Salles memorizou a movimentação popular republicana pelas ruas da cidade, numa alvorada, que longe de ser o “despertar da madrugada”, era uma marcha patriótica noturna:

No Serro, todavia, alvorada é a *marche aux flambeaux*, e quando, de boca em boca ou por meio de boletins, se concita o povo a manifestações patrióticas, estas, efetuando-se, tomam o nome de *alvorada*, contanto que se realize à noite, em geral das sete horas em diante, que haja um bom magote de militantes e uma estridente charanga, sem falar nos discursos de distância em distância, proferidos das janelas ou sacadas, ou ainda do meio da rua (SALLES, 1993, p. 182).

A alvorada republicana reuniu “a quase unanimidade da população” (SALLES, 1993, p. 180) no Largo da Matriz, bem defronte à casa da Câmara Municipal. Em frente à casa da Câmara Municipal fica a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição e ao seu lado a casa do vigário paroquial. A nova república colocou em xeque a estrutura do padroado, um conluio entre o Império e a Igreja, que terminava oficialmente com o golpe de Deodoro da Fonseca, que terminava agora no Serro, com festa no largo mais poderoso da cidade, em que se encontravam os detentores da velha ordem imperial, a Câmara e a Igreja. A república parece ter dissolvido a formalidade das hierarquias pois “naquela noite o populacho parecia realmente *atuado*” (SALLES, 1993, p. 181) uma vez que “quem quisesse podia falar à vontade. Era só pedir a palavra e verborrar ao sabor da fantasia” (SALLES, 1993, p. 181). Foi uma noite única uma vez que “nunca no Serro se ouviu maior número de bestialógicos e no meio do mais respeitoso silêncio e com aplausos estridentes da multidão” (SALLES, 1993, p. 181). A alvorada republicana foi organizada pela *nova elite* serrana, agora convergente ao novo projeto nacional. Salles (SALLES, 1993, p. 182) lembra-nos que “antes da Proclamação da República, não haveria mais de cinco ou seis republicanos, ainda surgidos após a Lei de 13 de maio” por ocasião em que “o Coronel Jacinto de Magalhães e o Ernesto do Nascimento fizeram a conquista do Coronel Sebastião Rabello, de seu irmão o Barão do Serro e do Teotônio de Magalhães.” Dessa forma, os republicanos serranos herdaram novo prestígio com a proclamação da república. Por isso, “na alvorada da proclamação, tomavam a frente o Coronel Sebastião Rabello, o Barão do Serro, o Ernesto do Nascimento, o Coronel Jacinto de Magalhães e o Teotoninho” e “nenhum deles vestia sobrecasaca nem trazia cartola” pois “tal uniforme podia ser interpretado como antidemocrático, pelo que os paredros trataram, tanto quanto possível, de usar indumentária popular,” com excessão do “Ernesto e o Teotoninho, que só sabiam sair à rua de fraque. Nem ninguém os reconheceria, se se vestissem de paletó saco.” A

imagem da *troca de casaca* da nova elite serrana fica evidente: os que comandavam a cidade na monarquia permaneceram no poder e continuaram a comandar, não mais os súditos da monarquia, mas os cidadãos da república.

Da pitoresca alvorada republicana tiramos uma informação fundamental sobre os republicanos serranos históricos. Em primeiro lugar, apareceu o tenente-coronel Jacinto de Magalhães e Castro. Foi um político influente na cidade no Império. Mudando de casaca rapidamente, o agora *cidadão* Jacinto, além de ser nomeado para a Intendência manteve-se na Câmara Municipal empossada em 07 de março de 1892, autorizada pela Consituição de 1891, imediatamente assumindo o cargo de vereador eleito. No ano de 1897, ocupou o cargo de presidente e agente executivo do Serro, expedindo um recibo de quatro mil réis para Francisco Valentim de Souza Azevedo, que analfabeto, pediu que Alexandrino Zacarias assinasse o documento a seu *rogo*, por “serviços prestados em limpeza do caminho que vai da fonte publica do Arraial de Baixo” (BRISKIEVICZ, 2017, s.p.). Em 1914, ocupou o cargo de vereador pelo distrito de Milho Verde (BRISKIEVICZ, 2017, s.p.).

Em segundo lugar, apareceu o sobrinho do tenente-coronel Jacinto de Magalhães e Castro. Joaquim Salles chamava de Teotoninho, mas seu nome completo era Teotônio Pereira de Magalhães e Castro (1858-1918). Herdeiro e partícipe da influência política do tio, com o qual foi criado desde a infância por conta do falecimento de seu pai, foi deputado provincial à 25ª Legislatura, de 1884 a 1885, tornando-se, além de político, advogado de formação e jornalista. Segundo Souza (1999, p. 265), “seguindo a vocação da família, além de político torna-se garimpeiro e, em 1890, arrematou com o major Antônio Honório Pires de Oliveira os terrenos junto ao Córrego do Brumado” no local “onde instalaram a mineração do Descoberto.”

Em terceiro lugar, apareceu o Ernesto do Nascimento que, de fato, tem o nome completo de Ernesto Peregrino do Nascimento Moura. Nos documentos do Conselho de Intendência do qual fará parte, é omitida sua patente honorífica. Contudo, na lista nominal da campanha para angariar donativos para o patrimônio da Faculdade Livre de Direito de Ouro Preto (BRISKIEVICZ, 2017, s.p.), aparece como major. O título provavelmente foi conquistado por sua participação no Conselho de Intendência como procurador. A república ampliou o seu poderio, em curtíssimo espaço de tempo.

Em quarto lugar, apareceu o barão do Serro, Joaquim José Ferreira Rabello (1832-1910), irmão do coronel Sebastião Rabello, o futuro intendente municipal, agora não mais um nobre, mas convertido à categoria de *cidadão*. Ele estudou Humanidades no Seminário de Mariana e formou-se bacharel em Ciências Jurídicas. Trata-se de uma figura emblemática e de difícil classificação política se considerarmos sua posição de barão na monarquia, uma vez que pertencia à oligarquia rural e mineradora serrana. Por outro lado, assumiu posições bastante liberais para a época, tornando abolicionista e republicano *antes* da proclamação da república. Nesse sentido, nos informa Souza (1999, p. 292-293) que o barão do Serro “era republicano, abolicionista e dirigiu com o major Jacinto Pereira de Magalhães e Castro o Partido Liberal do Serro”, sendo um

dos fundadores do Clube Republicano da cidade, “do qual faziam parte, entre outros próceres, Sebastião José Ferreira Rabello, presidente, Jacinto Pereira de Magalhães e Castro, Ernesto Peregrino do Nascimento Moura” e “Teotônio de Magalhães e Castro.” O barão do Serro é um dos exemplos típicos de como a elite serrana soube manter-se no melhor dos mundos tanto na monarquia quanto na república.

Em quinto lugar, apareceu o coronel Sebastião José Ferreira Rabello (1823-1900). Maria Eremita de Souza, reconhecida historiadora das famílias tradicionais serranas, escreveu uma biografia do republicano cidadão coronel Sebastião Rabello baseando-se em “testemunho de documentos esparsos e fontes oferecidas pela pianista Rita Rabello e Zé Doutor” (SOUZA, 1999, p. 289). Segundo seus registros nada imparciais, Souza (1999, p. 289-291) descreveu o coronel Sebastião Rabello como “figura proeminente no cenário social e político do Serro”, sendo nomeado “por decreto imperial de 14 de outubro de 1857” como tenente-coronel, “comandante do 15º Batalhão, e com patente passada em 16 do mesmo mês.” A elite serrana frequentava sua chácara em que se deparavam com um rico proprietário de terras e minas de ouro e diamantes elegantemente trajado com “chapéu bombom, hoje cartola, traje apurado, *croisé*, bengala de castão de ouro, relógio com gôndola de ouro preso ao colete.” Seu prestígio social advinha do fato de ser o homem mais rico da cidade, “grande proprietário com uma renda de mais ou menos 20 contos de réis vindo-lhe a seguir os proprietários com renda presumíveis em dez ou doze contos de réis.” Para Souza, evidentemente encantada com a polidez do cavalheiro, tratava-se de um cidadão “humanitário, caritativo, proprietário de numerosa escravatura, teve cuidado de dar instrução primária, artística, profissional, moral e religiosa a vários filhos de suas escravas assim como aos de sua esposa D. Rita de Cássia da Fonseca.” Consta que o coronel Sebastião Rabello fez várias doações em dinheiro para as igrejas da cidade como para “a capela do cemitério (ainda por construir), para a Ordem 3ª do Carmo, Purificação, Santa Rita” tendo por intermediários “a Irmandade de São Sebastião, à Igreja de Nossa Senhora do Rosário, para Nossa Senhora das Mercês e São Benedito” e “para a Casa de Caridade Santa Tereza, para os pobres, por intermédio do vigário padre Epaminondas.”

Os republicanos históricos serranos receberam sua recompensa pela fidelidade ao novo governo. Entre eles formou-se o Conselho de Intendência nomeado diretamente pelo governador do Estado de Minas Gerais, Cesário Alvim, no dia 23 de janeiro de 1890 como se lê em seguida:

Palácio do Governo do Estado de Minas Gerais em Ouro Preto, 23 de janeiro de 1890. Comunico-vos que, que nesta data, dissolvi essa Câmara e criei em substituição um Conselho de Intendência composto dos cidadãos: Cel. Sebastião José Ferreira Rabello – Presidente, Major Jacinto Pereira de Magalhães e Castro, Coronel José de Ávila Bittencourt e adjuntos Ernesto Peregrino do Nascimento Moura e Capitão José Generoso de Moura e Silva. José Cesário de Faria Alvim (BRISKIEVICZ, 2017, s.p.).

A comunicação da dissolução da Câmara Municipal à população serrana se deu através de Edital publicado no dia 04 de fevereiro de 1890. No dia seguinte, os Intendentes nomeados enviaram ao governo de Minas Gerais o comunicado de aceitação da nomeação elencando os diversos problemas herdados da monarquia imperial de Dom Pedro II. O tom de reivindicação está presente no ofício, justificando-se o baixo investimento em instrução pública a ser realizado pelas poucas rendas do município. O governo provisório serrano teve duas etapas bem distintas: num primeiro momento os republicanos históricos residentes no Serro foram coordenados pelos republicanos da capital Ouro Preto e se organizaram para realizar a transição e mantiveram seus privilégios, antes como súditos de Dom Pedro II agora como cidadãos da república. Desse acerto político resultou a primeira Intendência.

A elite oligárquica serrana tinha uma proposta de modernização bem clara, provavelmente advinda da mentalidade positivista comtiana ajuntada com a perspectiva de um certo progresso industrial e/ou comercial para o norte de Minas Gerais, em que a substituição da mão-de-obra escrava pelos imigrantes europeus, aliada à modernização da agricultura e a construção da ferrovia Vitória-Serro poderiam criar um novo cenário favorável para a mesma elite oligárquica tradicional serrana. Miranda (2002, p. 30-31) corrobora com nosso ponto de vista quando afirma, retrazendo a trajetória modernizadora das elites serranas, que “a valorização da agricultura como principal fonte de riqueza de uma sociedade é ‘o mais poderoso factor de felicidade popular’ pois “havia naquela conjuntura uma intensa campanha para modernizar a agricultura do município, abandonando os rudimentares meios de tratamento da terra até então utilizados, mecanizando a cultura da terra, construindo escolas agrícolas e fazendas modelo.” Por isso, “o jornal *O Serro*, manifestava o desejo das elites serranas por uma nova agricultura com as seguintes palavras: ‘Deve-se substituir o nosso bárbaro systema de cultura pelo machado, fogo e enxada, pelas machinas aperfeiçoadas.’” Nesse sentido, “era praxe, o pensamento que associava meios de transporte e comunicação modernos ao progresso, já que estes impediam o isolamento de diversas partes do estado” uma vez que “a estrada de ferro passa a ser considerada força civilizadora” que poderia ser um “estímulo “as vias de comunicação modernas e extensas, que possibilitariam o escoamento da produção agrícola do município e incentivariam o comércio da cidade.” Assim, “com plena consciência de que era imperativo que uma estrada de ferro atingisse o Serro, as elites iniciaram os embates pela ferrovia.”

Duas conclusões preliminares sobre a transição da monarquia para a república ao modo serrano precisam ser evidenciadas. A primeira diz respeito ao espírito da época, que determinava a forma das elites oligárquicas e urbanas das antigas vilas do ouro de Minas Gerais lidarem com as relações políticas de poder. As elites se organizaram de acordo com a necessidade de manterem seus privilégios na monarquia dissolvida e de manterem seus direitos na república instaurada. A segunda é a condução elitista oligárquica e centralizadora para um governo dito republicano. Os donos do poder,

aqueles que revezavam no controle social a partir da centralidade das decisões através das instituições públicas na monarquia continuaram a exercer esse poder e autoridade da mesma forma na república, modificando o seu discurso e insistindo no ideário modernizador através da instrução pública.

## A EDUCAÇÃO PARA O POVO: O COTIDIANO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

O Conselho de Intendência usou o jornal *Tentamen* para propagandear o seu principal corolário que foi a instrução popular republicana. A ampliação do número de escolas apareceu como uma meta do governo municipal provisório. Chama-nos a atenção, contudo, o fato de que a educação pareceu adquirir um sentido universal, popular, intergeracional em que o atraso do passado, apesar do esforço da Câmara Municipal dissolvida pela república em expandir a instrução, parecia se revelar no tempo do agora, de maneira clara e evidente com a moderna forma de governo adotada no Brasil. O momento atual do agora se dava como a superação dos momentos anteriores e se por causa dele exclusivamente se elucida a história do passado: todas as dificuldades da instrução pública do passado foram necessárias para que algo de novo surgisse, agora em um estágio superior, mais adequado à modernização da vida social.

É que a modernização presente no positivismo em que “a existência de uma essência transcendental exterior aos indivíduos e que os enquadra coercitivamente na dimensão da norma” (ORTIZ, 1983, p. 10) se transformou numa força externa controladora e impulsionadora da sociedade e da sua consciência coletiva, cabendo ao ser individual guiar-se para seu projeto de homem social, aquele que respeita o papel formador e universal das instituições. Nesse sentido, segundo Iskandar e Leal (2002, p. 4), “Comte defendia a ideia de ordem industrial e o progresso nela embutido. Seu lema é a ordem por base, o amor por princípio, o progresso por fim.” Por isso, “o positivismo tende poderosamente, por sua natureza, a consolidar a ordem pública, através do desenvolvimento de uma sábia resignação” em que “os ideais de ordem e progresso na educação aparecem sob forma de disciplina e educação, respectivamente, como processo evolutivo.” Assim, “por progresso entende-se que o aluno, como membro da sociedade, deve passar por fases evolutivas: o pensamento teológico, o metafísico e, por fim, o positivo.”

A viabilidade imediata da nova instrução pública esbarrou num problema de primeira grandeza: a imensidade geográfica dos municípios e de seus distritos sedes em relação ao território total. Como controlar um novo projeto sem a presença dos seus inventores e articuladores nos espaços em que precisam de sua intermediação? É assim que localização do Serro em relação ao restante dos demais distritos do município deve ser levada em conta na avaliação da proposta de expansão da instrução pública republicana para o norte de Minas Gerais. O Conselho de Intendência bem que tentou agilizar a implantação de um novo projeto de instrução pública através de

um Código de Posturas publicado no dia 06 de fevereiro de 1890, dois dias após sua posse. É o que se lê a seguir:

A Intendência Municipal do Serro no intuito de desenvolver largamente a instrução pública primária entre os seus munícipes observando que o número de crianças em idade escolar é muito superior ao que frequenta as escolas estabelecidas no município; e que por conseguinte a causa deste mal nasce da inércia dos pais ou protetores dos mesmos resolveu submeter à aprovação do vosso benéfico governo o seguinte plano de Postura para ser observado nesta Intendência: Art. 1º - Nesta cidade, em seus arraiais e povoados onde houver escolas públicas do Estado ou criadas por esta Intendência fica estabelecido o ensino obrigatório. Parágrafo único - todos os pais, tutores, protetores e mais pessoas que tenham em sua companhia filhos menores, tutelados, parentes ou mesmo estranhos serão obrigados a fazê-los frequentar a escola: pena de multa de 5\$ a 30\$000; caso de reincidência pena de prisão (BRISKIEVICZ, 2017, s.p.).

Contudo, o código não passou pelo crivo do Governo Estadual, em Ouro Preto. Em ofício de próprio punho João Pinheiro da Silva, governador, arbitrou pela negação da aprovação das posturas.

Sabemos que a permanência de Teotônio de Magalhães e Castro como inspetor da Instrução Pública do Serro durou poucos meses, ou seja, de 22 de março a 1º de setembro de 1890 quando foi exonerado pelo secretário da Inspetoria Geral da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais (DC:04, 02), sendo renomeado no dia 9 de setembro de 1890 (DC:06,02), não se podendo verificar se, de fato, reassumiu suas funções e, se isso aconteceu, até quando permaneceu no cargo. Consta em arquivo interessante correspondência entre Teotoninho e a Inspetoria Geral em Ouro Preto, bem como das escolas do Serro com ele, através de mapas de turmas e pedidos de transferência para outras localidades. Entre estas correspondências, há um ofício da Inspetoria Geral de 27 de março de 1890 onde se pode ler:

Comunico-vos que por ato de 20 do corrente foi concedida licença aos professores Januário Júlio Baracho e Francisco da Costa Botelho, este da cadeira de S. Domingos, termo do Peçanha, e aquela da de S. José dos paulistas, desse termo, licença para permutarem entre si as mesmas cadeiras, ficando-lhes marcado, a contar de hoje, o prazo de 60 dias para apostilarem os seus títulos e entrarem em exercício (DC:05, 02).

Pelos documentos, pode-se vislumbrar a rotina burocrática da Instrução Pública serrana. São nomeações por conta de concursos (DC:16,02) ou designações (DC:02,02; 11,02), exonerações e transferências de servidores (DC:57,33; 35,19), mapas e diários de classes (DC:56,33; 05,12; 128, 31; 55, 33; 64,10; 28,10), ofícios normativos (DC:01,02; 10,02; 08,02), atas de exames (DC:60,33; 54,33), cartas de agradecimento (DC:66,18), declarações de serviços prestados por professores (DC:68,22). Este acervo mostra uma instrução pública com grande movimentação burocrática, baseada em legislação ainda predominantemente monárquica em suas formulações, estabelecendo normas e registros para o acompanhamento do processo

de matrículas dos alunos, de seus exames e do exercício do magistério em diversas localidades do município.

A rotina burocrática da Instrução Pública do Conselho de Intendência do Serro em seus ofícios, nomeações, exonerações, mapas e diários de classes demonstra claramente que o funcionamento das escolas serranas estava condicionado ainda às práticas do período imperial, em especial, ao Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, instituído por Carlos Leôncio de Carvalho e que afetou a organização do pretense sistema de ensino brasileiro (SAVIANI, 2013, p. 166-171), ainda incipiente. Nesse sentido, a reforma Leôncio de Carvalho procurou inovar no campo da instrução pública em relação às normas anteriores, em especial, a reforma de Couto Ferraz, realizada pelo Decreto nº 1.331-A, de 1º de fevereiro de 1854 (SAVIANI, 2013, p. 137-138). A reforma Leôncio de Carvalho estabeleceu a obrigatoriedade da frequência em escolas de primeiro grau para indivíduos de sete a quatorze anos. Ressalta-se que a matrícula dos alunos era obrigatória para os pais e o não fazê-lo poderia gerar multa.

Os jornais serranos iniciados no mesmo período da nomeação e exercício do Conselho de Intendência foram muitos, o que comprova uma efervescência de embates políticos na sociedade, sendo que a imprensa acaba por funcionar como um espaço-arena em que os conflitos inerentes à sociedade civil são resolvidos, criando-se uma luta ideológica em torno do que é verdadeiro e falso, através daquilo que é escrito, positivado, hipostasiado em páginas de papel. Evidentemente, imprimia um jornal numa tipografia especializada para isso quem tivesse apoio financeiro, seja através de assinaturas, seja através do patrocínio do Conselho de Intendência. Por isso, a maioria dos jornais apoiava a república e recebia pagamentos oficiais para isso como mostram dois recibos salvaguardados em arquivo público (DC: 140, 20; 165, 22).

Logo após a proclamação da república, no ano de 1890, a cidade do Serro reavivou sua imprensa com a publicação de jornais simultâneos como o *Tentamen*, *Corisco*, *O Serro* e *O Mensageiro*. Já a partir de 1893 até 1896 restou o jornal *A sentinella* (BRISKIEVICZ, 2002, p. 37-58) que teve como redatores Teotônio Pereira de Magalhães e Castro e o coronel Ângelo Ribeiro de Miranda (1866-1931). Este apareceu no dia 21 de abril de 1893, com a explícita legenda republicana: “resolutos e impávidos combateremos o mal seja qual for a providência. Em política somos o que sempre fomos, pela república até o sacrifício” (BRISKIEVICZ, 2002, p. 32). Enquanto a imprensa serrana era dominada pelos republicanos, por outro lado, o jornal *O mensageiro* era um semanário católico e conservador e que, não por acaso, foi o único jornal da Igreja na história da imprensa serrana. Tratava-se de uma resposta ao projeto modernizador da república (LEITE, 2011, p. 32) que incluía a discussão sobre o papel dessa instituição nas decisões políticas e na instrução pública, com a discussão sobre o ensino religioso nas escolas.

Com a proclamação da república em 1889, adveio a reforma Benjamin Constant, iniciada com o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (CURY, 2001). A ampla reforma que acabou sendo completada com mais vinte decretos, estabelecia



inicialmente em seu artigo 2º que “a instrução primária, livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas públicas de duas categorias: 1ª escolas primárias do 1º grau; 2ª escolas primárias do 2º grau” sendo que “§1º As escolas do 1º grau admitirão alunos de 7 a 13 anos de idade, e as do 2º grau, de 13 a 15 anos” e “umas e outras serão distintas para cada sexo, porém meninos até 8 anos poderão frequentar as escolas do 1º grau do sexo feminino.” Para isso, “§2º Nenhum aluno será admitido à frequência das escolas do 2º grau sem exibir o certificado de estudos primários do grau precedente” (BRAZIL, 1890b; RIBEIRO, 1993). A reforma Benjamim Constant é brevemente mencionada por Saviani (2013, p. 169) como tencionando basicamente “a organização curricular” e muito superficialmente a administração escolar, “já que teve em contraposição à predominância dos estudos literários procurou introduzir as matérias científicas.”

Percebe-se que o trabalho do Conselho de Intendência do Serro era ainda administrar os continuísmos imperiais da reforma de Leôncio de Carvalho. Ressaltamos que a implementação efetiva das reformas era lentíssima: à época, a cidade do Serro dispunha de uma Agência de Correios e Telégrafos: os telegramas eram usados apenas para comunicados brevíssimos e urgentíssimos; os ofícios chegavam pelo fluxo normal das postagens. Nesse caso, os ofícios com as decisões do governo federal instalado na capital que era o Rio de Janeiro precisavam chegar à capital mineira em Ouro Preto e depois serem repassados para Instrução Pública serrana o que levava semanas e até meses para que as comunicações pudessem ser lidas e os processos administrativos pudessem ser modificados. Por isso, por maior que seja o impulso reformador republicano do Conselho de Intendência do Serro haviam as objeções da espacialidade e da temporalidade do século XIX que refreavam por sua dinâmica própria os processos modernizadores, céleres e tidos como imediatos e inadiáveis. Nesse sentido, Teotônio de Magalhães e Castro, o inspetor da Instrução Pública do Serro, manteve uma rotina em seus atos oficiais – sejam documentos, visitas, exames, mapas de turmas, relatórios, entre outros, baseados na reforma de 1879. A república ainda palmilhava os passos do império. De fato, a herança do funcionamento da instrução pública no Serro nos moldes imperiais vai perdurar durante o governo provisório, ou seja, de 23 de janeiro de 1890 a 07 de março de 1892.

Portanto, entre conflitos e acordos, avanços e retrocessos, permanências e mudanças, entre o velho e o novo, entre o atrasado e o moderno, entre o religioso e o laico, entre o cristianismo e a secularização, a elite agrária e mineradora serrana fez seu ritual de passagem de um regime monárquico parlamentarista para um regime republicano federalista. A casaca virada do império para a república só não conseguiu nos primeiros anos mudar a realidade da instrução pública, pelos diversos fatores analisados.

## CONCLUSÃO: NÃO HÁ REPÚBLICA SEM INSTRUÇÃO PÚBLICA

Concluimos nossa investigação apontando quatro resultados.

O primeiro é a confirmação de que o ideário positivista da modernização da instrução pública foi assumido imediatamente pelo Conselho de Intendência do Serro, sendo nomeado para inspetor municipal o republicano histórico Teotônio de Magalhães e Castro. Ele incorporou em sua atividade cotidiana a difícil tarefa de republicanizar uma instrução pública com um legado imperial, marcada pela reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879 e que afetava as relações das escolas municipais com a Intendência. A república precisava se tornar realidade rapidamente. O problema de um ideário positivista é que ele necessita de dados, de experiência, de processos eficazes e modernizadores para ser lido como verdadeiro pela população. Nesse ponto o inspetor não conseguiu muito sucesso nos seus poucos meses de mandato: foi deixando o projeto se tornar legislação renovada com a reforma Benjamin Constant iniciada em 1890 e consolidada na Constituição de 1891.

Isso nos leva à segunda conclusão. O município do Serro de 1890-1892 era de proporções espaciais gigantescas. Com isso, a pedagogia da novidade foi sonhada apenas para o município-sede e alguns de seus povoados mais próximos. Isso ficou claro com a insistência de publicações de exames escolares nos jornais serranos para satisfazer o desejo de reformulação da instrução pública apresentando à população resultados efetivos.

O terceiro resultado de nossa investigação diz respeito ao funcionamento burocrático da Instrução Pública dirigida pelo Conselho de Intendência. O continuísmo do império tornou-se evidente com a negativa do governador ao novo Código de postura relativo à instrução pública serrana.

O quarto resultado é a constatação de que a imprensa serrana foi reavivada pelo golpe republicano e a nomeação da Intendência. Os intendentes foram rápidos em produzir informação para o povo compreender qual era o novo funcionamento do jogo político, da nova constituição de poder do corpo político. Por fim, nossa investigação, longe de esgotar as possibilidades de análise da transição de um projeto de instrução pública no interior do Conselho de Intendência, intencionou colaborar com a compreensão das articulações políticas ligadas à educação nos primeiros anos da república brasileira, a partir de sua célula primeira, o município, nesse caso, o município do Serro com uma elite agrária e mineradora profundamente apegada ao controle de seus antigos súditos, agora transformados em cidadãos.

## REFERÊNCIAS

ARQUIVO IPHAN SERRO. **Documentos de Câmara**. 60, Caixa 33, 1º de agosto de 1890; 10, Caixa 02, 14/08/1890; 68, Caixa 22, 06/06/1891; 05, Caixa 02, 27/03/1890; 02, Caixa 02, 13/06/1890; 11, Caixa 02, 17/07/1890; 01, Caixa 02, 22/07/1890; 16, Caixa 02, 28/08/1890; 04, Caixa 02, 01/09/1890; 06, Caixa 02, 13/09/1890; 09, Caixa 02, 04/10/1890; 05, Caixa 12, setembro de 1890; 56, Caixa 33, setembro

de 1890; 55, Caixa 33, 21/09/1891; 128, Caixa 31, de 31 de março de 1891; 140; 180, Caixa 21, 15/03/1890; 140, Caixa 20, 15/03/1890; 35, Caixa 19, 26/12/1891; 64, Caixa 10, de 30 de setembro de 1891; 165, Caixa 22, 10/12/1891. 54, Caixa 33, 21/07/1890; 57, Caixa 33, 05/08/1890; 08, Caixa 02, 12/08/1890; 56, Caixa 33, setembro de 1890; 35, Caixa 19, 26/12/1891; 55, Caixa 33, 21/09/1891; 128, Caixa 31, de 31 de março de 1891; 05, Caixa 12, setembro de 1890; 28, Caixa 10, 31/12/1891.

ARQUIVO IPHAN SERRO. **Jornais**. A Sentinella, 01/06/1893.

ARQUIVO IPHAN SERRO. **Jornais**. O Mensageiro, 31/03/1891.

ARQUIVO IPHAN SERRO. **Jornais**. O Serro, 07/05/1893.

ARQUIVO IPHAN SERRO. **Jornais**. Tentamen, 21/08/1890.

BRAZIL. Decreto nº 1º, de 15 de novembro de 1889. Proclama provisoriamente e decreta como forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas quais se devem reger os Estados Federais. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Primeiro fascículo. 15 de novembro a 31 de dezembro de 1889. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890 (a).

BRAZIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. **Decretos do Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil**. Décimo primeiro fascículo de 1 a 30 de novembro de 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890 (b).

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **A arte da crônica e suas anotações**. Porto Alegre: Simplíssimo, 2017. [E-book]

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **A arte da imprensa e seus periódicos**. Serro: Tipografia Serrana, 2002.

CASTRO, T. de M. e. Escolas municipais. **Tentamen**, Serro, 21/08/1890, p. 2.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

INTENDÊNCIA Municipal. Tentamen, Serro, 21/08/1890, p. 1-2. In: ARQUIVO IPHAN SERRO. **Jornais**. Tentamen, 21/08/1890.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002.

LEITE, Fábio Carvalho. O laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro/RJ, v. 31, n.1, jun. 2011.

LOYOLA, Ignácio de. A instrução. Tentamen, Serro, 21/08/1890, p. 1. In: ARQUIVO IPHAN SERRO. **Jornais**. Tentamen, 21/08/1890.

MIRANDA, Leonardo Souza Araújo. Olhar de moribundo: o discurso das elites sobre a decadência do Serro de 1912 a 1919. **Revista de História do Serro**, Serro, n. 01, 14 mar. 2002, p. 7-45.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

SALLES, Joaquim de. **Se não me falha a memória**. 2.ed. São Paulo: IMS, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Maria Eremita de. **Aconteceu no Serro**. Belo Horizonte: BDMG Cultural, 1999.

## A POLÍTICA DE INCENTIVO ÀS MANUFATURAS TÊXTEIS EM PORTUGAL SÉCULO XVII: DOS DISCURSOS DE DUARTE RIBEIRO DE MACEDO À GESTÃO DO 3º CONDE DA ERICEIRA

**Alex Faverzani da Luz**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)  
Porto Alegre - RS

**RESUMO:** Esta comunicação elenca os primeiros passos da política econômica portuguesa em prol do fomento manufatureiro têxtil em fins do século XVII. A partir dos discursos do embaixador português em Paris, Duarte Ribeiro de Macedo, datados a partir de 1675; da gestão da política econômica promovida pelo vedor da Fazenda, Dom Luís de Meneses, o 3º Conde da Ericeira (1675-1690); do registro das cartas trocadas entre os mesmos e demais fontes manuscritas; bem como do suporte da historiografia luso-brasileira, pretende-se evidenciar o contexto histórico desta prática administrativa portuguesa, contemplando aspectos como a instalação de manufaturas e/ou fábricas no Reino; a promulgação de medidas legais por meio de Pragmáticas; a adoção de técnicas estrangeiras para o fabrico; a necessidade de mão de obra qualificada; a captação de recursos financeiros; etc. Nesta perspectiva, a pesquisa se propõe a mapear a condução da política econômica manufatureira portuguesa durante a segunda metade do século XVII e a viragem para o XVIII, de modo a analisar as medidas adotadas, bem como o

desfecho de todo o processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Portugal século XVII; política econômica; setor manufatureiro.

**ABSTRACT:** This communication lists the first steps of Portuguese economic policy in favor of textile manufacturing development in the late seventeenth century. From the speeches of the Portuguese ambassador in Paris, Duarte Ribeiro de Macedo, dating from 1675; of the management of the economic policy promoted by the seller of the Treasury, Dom Luís de Meneses, the 3rd Count of Ericeira (1675-1690); the registration of the letters exchanged between them and other handwritten sources; as well as the support of Luso-Brazilian historiography, it is intended to highlight the historical context of this Portuguese administrative practice, including aspects such as the installation of manufactures and / or factories in the Kingdom; the promulgation of legal measures through Pragmatics; the adoption of foreign techniques for manufacturing; the need for skilled labor; the raising of financial resources; etc. In this perspective, the research proposes to map the conduct of the Portuguese manufacturing economic policy during the second half of the seventeenth century and the turning to the eighteenth, in order to analyze the measures adopted, as well as the outcome of the whole process.

**KEYWORDS:** Portugal seventeenth century; economic policy; manufacturing sector.

## 1 | INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XVII a economia portuguesa precisava se reinventar. Mais do que isso, necessitava encontrar uma alternativa que lhe garantisse maior autonomia diante do jogo econômico das grandes potências europeias. Nesta altura, Portugal enfrentava dificuldades em equilibrar sua balança comercial no âmbito das negociações internacionais, pois na maior parte dos trâmites comerciais tinha de compensar em moeda.

A saída de dinheiro do reino foi uma das visões do embaixador português que se encontrava em missão em Paris, Duarte Ribeiro de Macedo, que atribuía ao comércio a maior parcela de culpa. A partir desta constatação, passou a escrever diversos discursos críticos que acabaram por despertar o interesse do novo vedor da fazenda, Dom Luís de Meneses, o 3º Conde da Ericeira. Tanto a data dos discursos quanto a posse do vedor da fazenda coincidem com o ano de 1675.

Diante do contexto que se esboçava, o 3º Conde da Ericeira colocou em prática uma política econômica com vistas a fomentar o sistema de manufaturas em Portugal. A proposta visava constituir um País capaz de produzir seus próprios produtos, e que tivesse condições de suprir a demanda interna e ainda competir no mercado internacional. Dentre os segmentos que estavam em pauta desta política encontramos o têxtil, em especial à fabricação de tecidos de seda. Esta manufatura foi uma das que mais tiveram dificuldade em prosperar, pois a preparação demandava de capacidade técnica específica e matéria prima de qualidade, e no caso português, inexistiam mestres fabricantes e conhecimento para o cultivo das amoreiras. A importação da mão de obra e matéria prima se fizeram necessárias para o início das atividades.

Assim, ao longo do texto trataremos destas questões e também dos efeitos desta política econômica no âmbito português, de modo a enfatizar a importância das relações mantidas entre o 3º Conde da Ericeira e Duarte Ribeiro de Macedo em fins do século XVII.

## 2 | OS PRIMÓRDIOS DA POLÍTICA ECONÔMICA MANUFATUREIRA PORTUGUESA

A segunda metade do século XVII em Portugal foi um período muito importante para a fixação de suas raízes manufatureiras. A constituição desta base produtiva foi muito proveitosa para o início do século XVIII, pois os efeitos foram sentidos ao longo dos surtos industriais oitocentistas, época a que podemos denominar de pré-industrial. Isso tudo em face do fomento manufatureiro promovido nas últimas décadas do século XVII pela política econômica posta em prática pelo 3º Conde da Ericeira. Esta etapa é marcada pela constatação dos altos índices de importação que Portugal demandava, em especial dos têxteis ingleses em larga escala como baetas e sarjas,

além de outras espécies de tecidos de lã, com vistas a suprir as necessidades internas do País. Tal fato repercutia negativamente na balança comercial portuguesa, que em resposta se deu a promoção e incentivo à fabricação desses gêneros, a fim de conter as importações no reino. (COSTA; LAINS; MIRANDA, 2014, p. 181).

O início desta política emergiu a partir dos *discursos* datados de 1675 de autoria do embaixador português em Paris, Duarte Ribeiro de Macedo, pouco tempo antes de seu regresso a Lisboa, após nove anos em missão diplomática no reino francês de Luís XIV. No referido discurso, o embaixador relata acerca do sucesso e da boa aceitação da política econômica praticada em vários Estados europeus.

No teor dos *discursos*, Duarte Ribeiro de Macedo buscava explicitar as causas e motivações no tocante à saída de dinheiro do Reino português, e para isso apontava o comércio mantido com outros países.

O Commercio se faz, ou por permutação, ou por compra, e venda, trocando fazendas, e fructos, e fazendas, ou pagando a dinheiro. Deste principio sabido em Direito, se seguem tres estados de Commercio; primeiro, rico; segundo, medíocre; terceiro, pobre. O rico, he quando hum Reino tem mais fazendas que dar, de que os outros necessitão, do que tem necessidade de receber; porque pelo valor em que excedem as fazendas, e fructos, que dá ás que ha de receber, necessariamente recebe dinheiro. O medíocre, he quando tem fazendas, e fructos, que dar em igual valor aos que recebe; porque nem se empobrece dando dinheiro, nem se enriquece recebendo-o. O pobre, he quando necessita de mais fazendas, e fructos, do que tem para dar; porque necessariamente paga o excesso do dinheiro. Nós estamos neste terceiro estado de Commercio, e esta he a única causa, porque os Estrangeiros tirão o dinheiro do Reino [...]. (MACEDO, 1817, p. 9-10).

No trecho supramencionado, denota-se de forma evidente que Duarte Ribeiro de Macedo considerava o comércio como a única ou a principal motivação da constante saída de recursos financeiros de Portugal, e vai mais além ao situar o Reino português como um estado de comércio pobre. De outro modo, é perceptível que o problema econômico em debate gira em torno da balança comercial do reino, tema que será pauta não somente em fins do século XVII, mas também ao longo de todo o século XVIII e sua viragem para o século XIX.

Ademais, se nos reportarmos a conjuntura literária econômica mercantilista que emerge em fins do século XVI e se prolonga até meados do século XVIII, faz-se comum a incidência dos problemas econômicos de caráter mais significativo, como a questão da balança comercial, do efetivo populacional, do desenvolvimento manufatureiro, do regime monopolista e da concessão de privilégios, dos sistemas exclusivistas, etc., questões pelas quais estiveram presentes ao longo do pensamento econômico português. (CARDOSO, 2001, p. 27).

Ressalta-se, portanto, que o apontamento da saída de dinheiro do Reino como a causa do déficit econômico já se alastra desde os pensadores econômicos do século XVI, através dos escritos de Garcia de Rezende, Gil Vicente e João de Barros. No século XVII, destacam-se os pensamentos de Dom Francisco Manuel de Melo, Manuel

Severim de Faria e Duarte Ribeiro de Macedo. (MACEDO, 1982, p. 111). E para o século XVIII, tais linhas de pensamento ainda irão estar presentes, cujas influências se farão notar por intermédio das políticas econômicas adotadas pelos homens da governação lusitana.

Entretanto, no âmbito das relações comerciais, encontramos a participação significativa dos ingleses e em menor proporção dos franceses no comércio com Portugal, ainda em fins do século XVII, especialmente no que diz respeito ao fornecimento de gêneros têxteis para o reino. Nos *discursos* de Duarte Ribeiro de Macedo identificamos com frequência os relatos da relação comercial estabelecida com os ingleses e franceses, conforme passagem que segue:

Os Inglezes só em tres generos, baetas, pannos, e meas de seda, e lã, deixando outros de menos conta, méttem no Reino huma soma inestimavel. Só em meas de seda, me disse hum Inglez práctico, que gastava Portugal oitenta mil pares, que a quatro cruzados cada, fazem trezentos e vinte mil cruzados. [...] Os Francezes méttem grande número de tafetás, estoffos de seda, e lã. (MACEDO, 1817, p. 11-12).

No caso dos franceses, Duarte Ribeiro de Macedo faz menção à ilha de “Samersão” situada junto à “Rochella” na França, onde se fabricam “sarges e estamenhas” por aproximadamente dez mil pessoas, as quais extraem exclusivamente para vender para Portugal na forma de chapéus e fitas de todas as espécies em grandes quantidades. Apesar de ser em quantidades menores e talvez de qualidade inferior em termos técnicos, a fabricação nacional portuguesa de chapéus, por exemplo, era em boa parte desprezada pela população local, dizia-se que “não se chama homem limpo, o que não traz chapéu de França”. Duarte Ribeiro de Macedo atribuía tal comportamento à Nobreza e aos Seculares que visavam o luxo e tinham a visão errônea em relação às coisas estrangeiras ao passo de desprezar as naturais do reino. Até mesmo os religiosos se serviam de todos os “sarges, e pannos de Fábricas Estrangeiras”. (MACEDO, 1817, p. 12-16).

Logo, evidencia-se a carência de manufaturas têxteis no reino português capazes de atender a demanda nacional em grande escala, não restando outra alternativa a não ser importar. Por outro lado, também prevalecia a questão cultural como algo prejudicial ao desenvolvimento de manufaturas nacionais, uma vez que a “moda” da época se reportava aos gostos pelos têxteis e derivados dos grandes centros produtores europeus. É por óbvio, que não somente o aspecto cultural interferia no fomento manufatureiro têxtil em Portugal, eis que a questão técnica era outro impeditivo, tendo em vista a falta de profissionais técnicos capacitados para operar tais manufaturas de fino trato.

Por mais que se buscasse fomentar as manufaturas no reino, “as linhas de intervenção pública na economia pouco pediam o financiamento ou a ingerência direta do Estado na indústria”. Consoante com os *discursos* de Duarte Ribeiro de



Macedo, o 3º Conde da Ericeira, secretário de Estado entre 1675 a 1690, buscou concretizar uma política de incentivo à indústria, de modo a observar subsectores como as “sedas, vidros, ferrarias e têxteis de lã”, porém não se esforçou em multiplicar tais estabelecimentos sob a égide administrativa do Estado português. Em outras palavras, o respaldo financeiro para a promoção econômica deveria partir dos capitais privados, que por sua vez, “aguardavam a intervenção do Estado para a defesa de exclusivos no mercado interno através de alvarás que davam a designação de “reais fábricas” às unidades transformadoras criadas”. (COSTA; LAINS; MIRANDA, 2014, p. 183).

A ideia dessa política econômica consistia, efetivamente, na iniciativa do Estado em promover a captação de recursos financeiros de ordem privada para que tais investidores fundassem os estabelecimentos sob o aval público que garantiria apenas a obtenção do lucro por intermédio do privilégio monopolista.

Em meio ao incentivo de fomento manufatureiro seiscentista, assistiu-se ao surgimento de manufaturas de diferentes segmentos produtores, tais como a indústria de tecelagem da lã situada nas regiões de Torre de Moncorvo, Guimarães, Lamego, Pinhel, Porto, Guarda, Covilhã, Fundão, Castelo Branco, Coimbra, Portalegre, Santarém, Minde, Lisboa, Redondo, Castelo de Vide, além de abranger outras regiões mais dispersas constituídas de processos de fiação caseira que complementavam a capacidade produtiva. As saboarias também tiveram espaço no rol manufatureiro, vindo a se instalar em áreas territoriais como Alandroal, Guarda, Lamego, Viseu, Porto, Montemor-o-Velho, Pombal, Coimbra, Castelo Branco, Resende, Alenquer, Lisboa, Almada, Portalegre, Campo Maior, Aviz, etc. Localizadas ao longo do território nacional e também em regiões como as supracitadas, destacam-se as ferrarias, couros, calçados, armas, construção naval, madeiras, olaria, azulejo, construção civil, sal, dentre outros. Ainda, em menor escala, mas de importância significativa para suprir a demanda da vestimenta de luxo ao reino, emergem as primeiras manufaturas de sedas, mais precisamente nas mediações de Trás-os-Montes. (MACEDO, 1982, p. 25).

Para a época, o processo de instalação das manufaturas foi realizado de forma estratégica, de modo a contemplar localidades em que detivessem tradições oficinais e, que fosse possível aproveitar os conhecimentos práticos existentes conciliados com a proximidade da matéria prima e as possibilidades de transporte dos produtos. (RODRIGUES; MENDES, 1999, p. 150). O sistema de manufaturas consistiu em uma modelagem de organização inovadora para o setor produtor do período, cuja característica era “definida pela concentração, sob o mesmo tecto e sob a direcção de um mesmo capital, dos operários e das diferentes operações ou fases do trabalho”. Além disso, na concepção de Jorge Miguel Pedreira, “este novo modo de produção, entre outras vantagens, permitia a aplicação de processos e equipamentos mais sofisticados, que justificavam a chamada de técnicos estrangeiros”. (PEDREIRA, 1994, p. 27 e 175-188).

No que se refere às manufaturas de seda, se faz oportuno enfatizar que tais

estabelecimentos emergiram em pequenas quantidades em face da complexidade técnica em que abrangia, uma vez que, tal procedimento manufatureiro demandava maiores capacidades técnicas (máquinas eficientes, mão de obra qualificada, etc.), as quais estavam presentes nos grandes centros europeus, especialmente na Inglaterra e França. Talvez isso, em parte, justifique-se a opção dos artigos de luxo de seda ser objeto de importação com maior frequência.

Assim, nas últimas décadas do século XVII, visando fomentar a fabricação da seda em Portugal e, conseqüentemente reduzir as importações, o governo português recorre à técnica italiana através da vinda de mestres da Itália para ensinar o fabrico das sedas (AZEVEDO, 1988, p. 407), de modo a constituir uma camada de profissionais especializados em todas as etapas do manuseio da seda, tais como a tecelagem, a fiação, a separação da seda crua, a tinturaria, dentre outras repartições.

Logo, não seria o fator preponderante a questão da disponibilidade ou não de recursos públicos financeiros a estas iniciativas empresariais, mas sim a capacidade produtiva aliada a uma técnica de controle e qualidade capaz de gerar uma oferta condizente à demanda de mercado nacional portuguesa, em que a partir de então, se poderiam suprir as importações de modo a garantir a permanência de dinheiro no reino, bem como proteger esses segmentos por meio da imposição de tarifas aduaneiras.

Será, pois, através dessa perspectiva e fazendo uso dos meios legais, que Portugal opta pela promulgação de leis pragmáticas com vistas a frear as importações. Essencialmente, se tratavam de leis de caráter regulatório dos hábitos de consumo da sociedade portuguesa, que em contrapartida, redundaria na tentativa de coibir a aquisição de têxteis estrangeiros.

Dentre essas promulgações legais, pode-se elencar a lei de 25 de janeiro de 1677, em especial o conteúdo de seu artigo 4º, o qual fazia menção de forma clara acerca da proibição do uso de objetos têxteis que fossem provenientes dos mercados estrangeiros: “Nenhuma pessoa se poderá vestir de pano que não seja fabricado neste reino; como também não poderá usar de voltas de rendas, cintos, talins boldriés e chapéus que não sejam feitos nele”. (TOMÁS, 1819). Porém, “por muitos modos a lei era iludida, e não menos que pelas claras transgressões, por circunstâncias próprias dela”. Ao assumir um caráter suntuário, o seu teor proibia apenas a utilização de panos estrangeiros, mas não a sua importação. Desde a decretação da pragmática de 1677 até o ano seguinte, não foram identificadas ações de repressão na alfândega no que tange ao despacho dos referidos panos; além de que, nessa oportunidade se prorrogou a autorização do uso dos panos estrangeiros pelo período de dois anos, o que significava a revogação da referida lei pelo mesmo tempo. (AZEVEDO, 1988, p. 406).

Contudo, as medidas legislativas pragmáticas não faziam surtir efeitos em razão da inexistência de uma base de produção nacional eficaz, de modo a estar preparada para compensar os produtos e artefatos que se deixariam de importar. Ademais, o caráter fiscalista se encontrava em plano secundário e sem qualquer definição em

termos organizacionais, nem sequer seria capaz de conter os avanços do contrabando na hipótese de uma proibição efetiva. Logo, tais aparatos legais só seriam passíveis de plena execução em caso de contar com uma produção nacional em quantidades significativas de tecidos e demais produtos que correspondessem às demandas do mercado, ou sequer ao menos confrontar com as mercadorias de origem estrangeira.

Salienta-se, ainda, que “eram frequentes as autorizações especiais concedidas pelo Provedor da Alfândega de Lisboa”, baseadas na insuficiência da fabricação de gêneros nacionais. (MACEDO, 1982, p. 25). Ora, denota-se claramente a ausência de um aparato institucional e estrutural capaz de corresponder aos anseios propostos, ou seja, de que forma propor medidas de contenção aos produtos estrangeiros se nem sequer o País dispunha de condições estruturais para atender seu mercado interno? São constantes os desencontros administrativos dessa ordem.

Ao evidenciar a ineficiência da pragmática de 1677, a governação portuguesa inaugura a pragmática de 9 de Agosto de 1686, pela qual ratificava os dizeres da anterior vedando o uso de panos estrangeiros, porém, desta vez se referindo também às fábricas do reino, dizendo-as se encontrarem habilitadas a atender às necessidades dos habitantes. Entretanto, havia outras implicações nessa questão toda, ao que parece existia a preocupação dos governantes no modo de trajar da população, estavam mais preocupados em estabelecer um modo de vestimenta distinto das elites, visando fixar padrões hierárquicos de se vestir em decorrência da condição social, do que precisamente conter a entrada de têxteis estrangeiros. (AZEVEDO, 1988, p. 406-409).

Por intermédio das leis pragmáticas, evidencia-se a formulação de uma política de nacionalismo econômico que se inaugurava diante do cenário luso em epígrafe caracterizadora do final do século XVII, e que também se constituirá através de outros formatos ao longo do século XVIII. Em suma, eram decisões oriundas do monarca instrumentalizadas sob a forma de leis, as quais objetivavam estabelecer limites ao uso de produtos luxuosos de modo a conter a saída de recursos financeiros do reino contribuindo com o saldo da balança comercial, bem como sustentar os pilares de uma política protecionista às fábricas e manufaturas nacionais.

A exemplo disso, e dada a relevância do que até aqui se esboçou, faz-se oportuno transcrever uma passagem que retrata a formulação da política fabril portuguesa em fins do século XVII, a qual ficou a cargo dos cuidados do Conde da Ericeira.

A primeira fabrica que se deve cuidar he a dos pannos procurando estabelece la naquella parte do Reino onde as houve e ha de hoje, solicitando pessoas que entrem neste negócio fazendo com ellas contratos favoráveis e concedendo se lhes privilegios e mercês, ordenando se que na Alfândega se não despachem panos grossos de fora do Reino porque aos estrangeiros so lhe he permitido introduzir os finos, e depois de estabelecidas as fabricas se podem tambem prohibir estes. O mesmo cuidado se pode por tambem na fabrica das baetas; e prohibirem as de fora, porque estes dous generos panos e baetas são os que tem maior consumo. [...]

Sobre as fabricas de seda pode haver mais dificuldade, porque se entende que no Reino não há a que baste, e se deve considerar se será conveniente tornar se a

intentar a cultura das amoreiras mandando as plantas S. Magestade à custa da sua fazenda ou das rendas dos Conselhos.

A fabrica de chapeos, meas, e fitas se deve tambem renovar procurando se de fora artifices que fabriquem estes generos com tal brevidade que se possa uzar delles ainda que seião mais caros.

Devem-se prohibir às mulheres os mantos de seda de fora premetindo se lhes só os de Sarja, e de Lamego.

A fabrica de vidro, e papel estão principiadas, e pondo se cuidado se poderão estabelecer de modo que se escuzem estes generos de fora.

O nosso pano de linho tambem se deve procurar melhorá-lo de modo que se possa uzar delle como de Holanda e Bretanha, porque no primeiro destes dous Países tenho noticia que o linho vem fiado de Alemanha, e ali se beneficia, e poem na perfeição que vemos, e parece que se ao nosso linho se fizer o mesmo beneficio podera ter a mesma bondade.

Deve se cuidar que generos se devem prohibir totalmente para que não venhão de fora, sendo o primeiro que Lembra, os sapatos, e outros que ou são escuzados, ou se fabricão entre nos tambem como pelos estrangeiros.

Deve se encarregar o cuidado das fabricas a um dos vedores da fazenda, se he que já não esta aplicado a algum deles.

[...] Deve se prohibir todo o ouro e prata nos vestidos [...].

O cuidado de melhorar [...] na navegação de alguns rios, na conservação dos portos e barras, [...] e augmento da agricultura, concerto de caminhos e pontes, que todas estas couzas tem sua travação, e dependencia huma das outras, e todas conduzem para o bem publico. (DIAS, 1955, p. 67-68).

Evidencia-se, inicialmente, a preocupação do segmento das fábricas de panos, em especial dos grossos, o que se denota a carência desse produto no Reino, bem como da necessidade de ampliação da mão de obra. Para que tal propositura surta seus efeitos, sugerem-se incentivos com a garantia de contratos favoráveis a quem adentrar nesse ramo produtivo, além da proposição de privilégios e mercês. Ademais, torna-se evidente a intenção de Portugal em se consagrar autossuficiente nesta especificidade produtiva quando delega funções à alfândega de bloquear qualquer saída do gênero dos limítrofes territoriais do reino. De outro modo, para a alfândega apenas se admitia a entrada de tecidos finos pelo fato de o mercado fabricante português não ter estrutura suficiente para atender a demanda da população, entretanto, sob a ressalva de banimento dessa admissão logo que seja possível garantir tal produção no reino.

No referido documento, aponta-se que o uso de baetas e panos no reino está entre os gêneros mais consumidos, por isso a política econômica opta pela contenção da entrada desses produtos. Com tal medida, garante-se a circulação da economia interna e conseqüentemente a permanência dos recursos financeiros no reino, além de fomentar ainda mais o segmento produtivo.

No tocante à fabricação da seda, identifica-se novamente a sua especificidade em relação aos demais gêneros. Demonstra-se a sua insuficiência em termos produtivos, em que dentre as causas se apontam para a falta de matéria prima, as amoreiras. Salienta-se que esse aspecto se alastrará para o século XVIII, em especial durante a gestão pombalina, que tratará da questão da plantação de amoreiras com maior afinco, a fim de fomentar o segmento da seda no reino lusitano.

Em relação à fabricação de chapéus, meias e fitas, é possível detectar a carência de mão de obra especializada para lhes operar, admitindo-se mesmo em circunstância do encarecimento financeiro do produto, pois o que parece estar em jogo é a constituição deste ramo produtivo no País a qualquer preço, afinal, tão logo em funcionamento pleno este segmento seria possível a desvinculação dos fornecedores externos.

A inserção e aperfeiçoamento das fábricas de vidro, papel e linho também se fazem prioridades, ambas com a ressalva de se desenvolverem para posteriormente negar a entrada desses gêneros por estrangeiros. A economia de metais preciosos como o ouro e prata empregados nas peças de vestuário também aparece como uma das prioridades, proibindo-se a sua aplicação na confecção de vestidos dali para frente.

De todas as medidas esboçadas, senão uma das mais importantes foi a que enfatizou a necessidade da manutenção das estruturas viárias e de escoamento do comércio, como rios, portos, barras e pontes, bem como, o aumento das atividades agrícolas nas dependências do reino. Salienta-se, que o quesito mobilidade era um dos grandes problemas do desenvolvimento do comércio interno português, eis que Dom Luís da Cunha irá apontar em seu Testamento Político durante a primeira metade do século XVIII. (CUNHA, 1976).

Logo, podemos considerar na perspectiva das medidas econômicas propostas, que a maior necessidade e/ou empecilho no Reino estava precisamente localizada na falta de artigos nacionais para a compensação interna de consumo. Contudo, havia posicionamentos contrários a esta perspectiva, especialmente dos adversários políticos de Dom Luís de Meneses (3º Conde da Ericeira), os quais apesar de não desprezar a carência dos produtos nacionais, consideravam falhas “nos compromissos assumidos pelos tratadores e na recusa que os estrangeiros fariam aos produtos portugueses de exportação”. Estes opositores tinham a preocupação, sobretudo, da situação em que ficaria o açúcar brasileiro, no plano concorrencial de preços com outros açúcares como o dos Barbados e demais colônias sob os domínios franceses e ingleses. Pois para eles, “para vender era portanto necessário compensar os mercadores estrangeiros com lucros acessórios”, sendo que tais lucros eram supridos pela venda de manufaturas estrangeiras em Portugal. (MACEDO, 1982, P. 29).

Assim, a política de fomento fabril portuguesa se encontrava diante da dependência do risco da queda das vendas do açúcar brasileiro, que seguramente poderia tecer reflexos negativos sobre a balança comercial. Diante de tal situação, ao Conde da Ericeira caberia de buscar a abertura de novos mercados externos europeus para os produtos portugueses, conforme se elucida a partir da carta escrita em 25 de Julho de 1680 (BNP, Carta de 25 de Julho de 1680) a Duarte Ribeiro de Macedo, que se encontrava na França, solicitando-lhe providências acerca da possibilidade de por lá encontrar meios de inserir os gêneros manufaturados portugueses.

Do mesmo modo, um pouco antes, em 1678 o Conde da Ericeira escrevia a Duarte Ribeiro de Macedo retratando acerca do cenário industrial lusitano, eis que descreve

essencialmente as dificuldades no que se concerne à instalação das manufaturas no Reino, pois a oposição estrangeira com apoio de alguns portugueses que, por óbvio auferiam benefícios com tais negócios, diziam que as referidas manufaturas não teriam condições de dar destino comercial aos seus gêneros que produziriam, conforme trecho parcialmente reproduzido: “*Vamos triunfando das nossas manufacturas com admiraveis progressos. Opuzeram-se os Estrangeiros ajudados dos Naturaes, e quizeram com capa de zelo persuadir-nos a que introduzidas as Manufacturas não haviam de ter sahida os Nossos Generos*”. No mesmo documento, o Conde da Ericeira ainda relata a respeito das dificuldades para a obtenção da autorização das manufaturas pela Corte, onde descreve que todo o processo levou em torno de um mês para se consumir favoravelmente:

“[...] fiz hu Papel que vai a Copia, foi a propozição muito a gosto de Sua Alteza; mandou propo-lo em uma Junta dos mayores Ministros da Corte, pediram tempo alguns para consirar”; e continua explicitando que: “[...] depois de hum mez de dilação deu hum Papel tão bem feito que fazendo-se a ultima Conferencia sabado passado sahiram com grandes encarecimentos aprovadas as Manufacturas, e avaliadas pelo unico remedio do Reino [...]”. (BNP, Carta de 6 de Setembro de 1678).

Mesmo diante de tal vitória na Corte, e com a obtenção de carta branca para o fomento de tal empreendimento, o Conde da Ericeira tinha conhecimento dos riscos inerentes da instalação das manufaturas no Reino, tanto que ainda em 1678 escreve novamente a Duarte Ribeiro de Macedo esboçando as suas preocupações com o reflexo de tal medida no desempenho da Alfândega, haja vista que havia rumores pela Corte sobre os riscos da queda do rendimento alfandegário. (AHU, Carta de 24 de Outubro de 1678).

Logo, tais implicações se constituíam em perigosos obstáculos de natureza fiscal e comercial para os empreendedores mercantilistas que se propunham a estruturar e desenvolver manufaturas no Reino, especialmente as de tecidos de lã, seda, vidro e ferro. (MACEDO, 1982, p. 30).

Na visão do historiador português Jorge Borges de Macedo (1982, p. 30), dentre os problemas da implantação do sistema manufatureiro em Portugal do século XVII, o mais aparente era a captação de recursos de ordem financeira, o próprio assevera ainda que:

as dificuldades monetárias de pagamento e a carência de grupos sociais apetrechados para estes novos empreendimentos tiveram um importante papel restritivo. As disponibilidades monetárias de mercadores e casas nobres estavam ocupadas no tráfego comercial e não parece que os recursos financeiros dos seus auxiliares na montagem das manufacturas fossem tão folgados que dispensassem o auxílio do Estado. Pelo contrário, o auxílio financeiro da realza era considerado indispensável, mas não suficiente.

Os esforços do Conde da Ericeira eram constantes na tentativa de garantir o

pleno desenvolvimento do sistema manufatureiro, tanto que é possível evidenciar através de uma carta de 1679, remetida ao Santo Ofício onde solicita a liberação de fundos monetários dos cofres públicos para os melhoramentos da atividade. Neste documento são descritas algumas características do fomento manufatureiro português seiscentista, as quais são esboçadas de forma a justificar as motivações para o pedido de recursos financeiros.

“Das Manufacturas posso segurar que parece que Deus quer que ellas se estabeleçam neste Reino, porque não he crível a multidão de dificuldades que se tem vencido. A perfeição das Baetas, e Sarjas da Covilhã tem chegado ao ultimo ponto, não havendo Pessoa alguma que o não confesse, estando já tão independentes dos Inglezes os nossos Mestres Portugueses, que tudo o que se obra he pelas suas mãos; a Sarja não chega a 14 vinteis, e a Baeta não passa de 450 rs. O numero dos Theares vai crescendo e só falta para chegarem a mayor parte dos necessarios, virem alguns Tintes de Inglaterra. Para Estremoz passei os Inglezes para ver se podemos levantar segunda Fabrica. Enxarcias, e Lonas he matéria já corrente: Ferro está contratado com grandes esperanças de se conseguir um grande negocio. Ducló vai vento em poupa na perfeição de Brocados, Sedas, e Meas de fitas; mas como esta materia por ser de tanto pezo pede mayor applicação dei em hum arbitrio admiravel, que oje julgo por quazi conseguido se mo divertir algum dos zelosos que tantas vezes me tem mortificado, e he aplicado todos os Cabedaes das Cazas dos Prezos do Santo Officio, que se haviam dado Administradores, em beneficio da Republica, ao emprego de tantos Theares, quantos bastam para se fabricarem nelles todas as Sedas necessarias do Reino. Tenho alcançado não só o Beneplacito, a intercessão do Santo Officio que S. A. se conforme com esta opinião. Bem se pode ver donde bota esta Maquina”. (AHU, Carta de 1º de Março de 1679).

O teor do documento revela uma posição muito otimista do Conde da Ericeira, que em alguns casos transparece a ideia de certo “exagero”, uma vez que as condições de ordem econômica do Reino não eram das mais prósperas para o período.

### **3 | O PROJETO DE INSTALAÇÃO DA FÁBRICA DE SEDAS EM LISBOA**

Foi, efetivamente, nesta época do século XVII que se estabelece a primeira tentativa em estabelecer uma fábrica de sedas no Reino, por meio da concessão exclusiva do Estado português ao francês Rolando Duclos e seus herdeiros no tocante a fabricação da seda. No contrato datado de 5 de Dezembro de 1677 que vai assinado pelo Conde da Ericeira, estendem-se oito cláusulas contratuais acerca do funcionamento da fábrica. No texto inicial é declarada a concessão exclusiva e vitalícia para Rolando Duclos e seus herdeiros, bem como o fornecimento de um empréstimo pelo Estado da quantia de vinte mil cruzados e mais dois mil cruzados a título de ajuda de custo, na condição de que no período máximo de um ano Duclos deveria adquirir e por em pleno funcionamento cinquenta teares de fitas e outras espécies de sedas, além de ter de reaver toda a quantia recebida ao final de seis anos contados a partir da celebração do presente contrato. (MACEDO, 1982, p. 251-253).

Dentre as condições celebradas ficou estabelecida a isenção por seis anos da

fábrica perante a Alfândega de Lisboa, assim como as matérias primas para a fábrica provenientes de outras partes da Europa. Também foi proibida a saída de sedas para os domínios dos “Reynos da Castella”, com ordens expressas aos oficiais da alfândega para não procederem ao despacho sob pena de suspensão de seus ofícios. Tais medidas proibitivas foram estendidas a possíveis contrabandistas e/ou atravessadores, os quais ficariam condicionados às penas da lei em caso de descumprimento. De outro modo, ficaria a cargo dos Corregedores das comarcas a desenvolver e garantir o cultivo das amoreiras nas regiões que abrigam sítios e fazendas, bem como estimular a criação do bicho da seda para os povos que habitantes daquelas localidades como fonte de renda e ocupação, o que em contrapartida iria reduzir a aquisição dessa matéria junto aos demais reinos europeus. (MACEDO, 1982, p. 251-253).

No plano administrativo da referida fábrica, fixou-se a condição via Alvará para que o licenciado Bartholomeu Alves Correya ocupasse o cargo de Juiz Conservador da dita fábrica, na função de contribuir para o crescimento do negócio e efetuar a cobrança de dívidas. A este licenciado ficariam todos os oficiais da fábrica devidamente subordinados. Também lhe foi delegada a autonomia de mandar vir da Itália o sabão duro necessário e utilizado para a lavagem das sedas. (MACEDO, 1982, p. 251-253).

Através deste mecanismo organizacional promovido pela política econômica portuguesa em fins dos seiscentos, denota-se a sua intenção em estabelecer padrões de organização da produção interna por meio de uma instituição fabril, de modo a fortalecer a sua capacidade de concorrência com a indústria estrangeira. A concessão da exploração das manufaturas a particulares estrangeiros tinha se tornado uma medida conveniente, já que o Estado português não dispunha de aparato técnico para a sua implementação, em especial na fabricação da seda que demandava maiores cuidados especializados.

Entretanto, o projeto da fábrica de sedas de Duclos não saiu do papel, fazendo com que todo o planejamento e esforços medidos fossem perdidos. Se a mencionada fábrica estivesse em funcionamento conforme previsto, teria cinquenta teares em atividade que demandaria mais de mil pessoas envolvidas na produção da seda. (MACEDO, 1982, p. 37). Além de produzir em nível nacional e competir diretamente com os fornecedores estrangeiros, a fábrica proporcionaria trabalho para a manutenção de muitas famílias, pois a ociosidade era significativa de modo a colaborar com o recuo econômico e social do País.

Por outro lado, “os privilégios pedidos ao Conde da Ericeira eram sobretudo fiscais”, fator pelo qual onerava os cofres públicos, uma vez que o Portugal era alvo de inúmeras especulações acerca da instalação de manufaturas no Reino, que dentre as quais propunham formas que revelavam a ausência de realismo. (MACEDO, 1982, p. 37). Isso se dava especialmente por estrangeiros que eram detentores das técnicas de fabricação, os quais usavam deste trunfo para barganhar.

Assim, no caso da manufatura de sedas, o Conde da Ericeira persistia na ideia de sua implementação, pois tinha noção de sua importância para o reino português, tanto



que desde 1680 (BNP, Carta de 6 de Julho de 1680) se encontrava em negociação com Bento Vourlat Duclos, possível familiar de Rolando Duclos. Passados sete anos da primeira tentativa de negociação sem efeitos anteriormente firmada com Rolando Duclos, o Conde da Ericeira pactua com Bento Duclos a instalação da dita fábrica de sedas em contrato datado em 3 de Novembro de 1683. (MACEDO, 1982, p. 253-255). Desta vez tal negociação foi bastante minuciosa, eis que na negociação ficou convencionado que não haveria nenhum auxílio financeiro por parte de Portugal na montagem do negócio, e que tudo que envolvesse a fábrica deveria correr por conta do próprio Bento Duclos. Talvez esta medida tenha sido tomada em face do fracasso das negociações com Rolando Duclos, já que na oportunidade se havia sido concedida ajuda de custo ao mesmo para a estruturação, cuja origem era dos cofres públicos do Reino português.

No contrato supracitado, cujo tempo de vigência fora fixado em dez anos, incidiram diversas condições, sendo que a maior carga de responsabilidade cabia diretamente ao francês Bento Duclos. Dentre as condições estabelecidas, o mesmo ficou incumbido de fabricar com seu custeio financeiro uma calandra nos mesmos moldes franceses, peça de maquinário pela qual seria indispensável para a feitura de obras com qualidade. Também ficou ao seu encargo a montagem de um engenho “para dar lustro a seda crua que sahindo do tinte será mais firme e fará mais obra”. E ainda, a estruturação de outros engenhos “para os lustros dos tafetás e telas ao modo que se fabricão em França e Veneza porque só estes são os lustres que dão galla a toda a seda que se fabrica”. (MACEDO, 1982, p. 253-255).

Em relação à mão de obra para a fábrica, Bento Duclos ficou condicionado a trazer um tintureiro estrangeiro de sua confiança e outros oficiais necessários, sendo que as despesas com o transporte dos mesmos deveriam correr por sua própria conta, além da condição de que esta mão de obra deveria se ocupar na laboração em dez teares. Os referidos oficiais deveriam ainda, adotar anualmente na condição de aprendizes quatro meninos órfãos na idade entre nove e dez anos para lhes ensinar a arte de tecer em seda, de modo a incorporá-los à fábrica no período médio de um ano. Para isso, ficava assegurado que durante a vigência do contrato concedido ninguém poderia retirar estes jovens das casas dos oficiais até que se concluíssem os ensinamentos necessários e as consequentes obrigações. (MACEDO, 1982, p. 253-255).

Nesse sentido, a política econômica no viés manufatureiro arquitetada pelo Conde da Ericeira demonstra a intenção de formar jovens portugueses especializados em laborar com a fabricação da seda, de modo a trazer esta técnica para o âmbito nacional e, aos poucos, ir se desvinculando das intervenções estrangeiras. De outra feita, evidencia-se que a estrutura proposta de ensinamento se remete a ideia de corporação de ofício, medida pela qual foi aderida em grande parte das manufaturas do Reino.

Em diversas partes do contrato firmado com Bento Duclos ficava evidente a menção de que os custos com a montagem da fábrica deveriam correr sob a sua

responsabilidade, mas havia algumas exceções em que o Reino se dispunha a colaborar, como por exemplo, o fornecimento de pedras, madeiras e ferro, além de uma casa com tamanho suficiente para abranger o engenho com dez teares. Entretanto, na condição de que ninguém poderia fabricar outras calandras ou engenhos para dar o lustre às sedas e telas, sob a pena de multa pecuniária de cem moedas de ouro divididas parcialmente para a Fazenda do Reino, para o Hospital Real de todos os Santos e também para Duclos. (MACEDO, 1982, p. 253-255). Esta medida de imposição de multa visava assegurar ou ao menos coibir a fabricação por outros de fora da fábrica, de modo a garantir a exclusividade neste segmento produtivo.

No plano administrativo da fábrica ficaria a cargo do próprio Duclos a escolha dos administradores, bem como a elaboração de estatutos e normas nos mesmos moldes das fábricas da França, Gênova, Veneza e Florença, para que posteriormente fossem remetidas à Junta das manufaturas, a qual se encarregaria de registrar o regimento dos modos de fabricação em termos de largura e qualidade dos panos de seda. (MACEDO, 1982, p. 253-255). Com esta medida se visava estabelecer um critério de padronização das fazendas de seda perante os fabricantes da fábrica, a fim de evitar desproporções.

Assim, a negociação com Bento Duclos começava a ganhar formato de concretização, pois a maioria das condições já havia sido discutida. A etapa final elencou a contrapartida do Reino pelo serviço que seria prestado, cuja atribuição seria o fornecimento de vinte e quatro mil réis por cada mês durante os dez anos de vigência do contrato, desde que o mesmo colocasse o negócio em funcionamento no período médio de um ano, sob a pena de nulidade total do contrato avençado. (MACEDO, 1982, p. 253-255).

Mas os projetos do Conde da Ericeira não se restringiam apenas ao fabrico da seda, o qual era inspirado na técnica de origem italiana e francesa, eis que também estavam em pauta diversos segmentos manufatureiros como os tecidos de lã, do vidro com a contratação de artífices venezianos, e do ferro que também seria fomentado a partir da técnica italiana e francesa. (BNP, Coleção Pombalina, Códice 122).

Quando do falecimento do 3º Conde da Ericeira em 1690, evidencia-se certa descontinuidade das políticas de fomento manufatureiro, pois as manufaturas que foram devidamente instaladas no Reino neste período se constituíam em exceções no conjunto produtor português, tanto em fins do século XVII como na viragem para o século XVIII. Logo, a oficina e o trabalho caseiro permaneceram como base da atividade industrial portuguesa. É por óbvio, que se deve considerar os aspectos de ordem externa que contracenavam nesta época, como a alta do preço do açúcar, da produção vinícola e a descoberta do ouro brasileiro, cujos ensejaram em maiores dificuldades para o desenvolvimento interno manufatureiro em Portugal. (MACEDO, 1982, p. 42).

Em suma, vivencia-se a resistência dos meios de produção a base de oficinas, afinal, na viragem para o século XVIII, Portugal ainda não possuía subsídios necessários

para a implementação de uma política manufatureira que redundaria em um pleno e efetivo fomento industrial. Entretanto, não se pode negar a importância da política econômica durante o período do Conde da Ericeira, o qual em parceria intelectual com homens como Duarte Ribeiro de Macedo e outros, inaugura um novo rumo econômico para a nação lusitana, dada a complexidade da época de Antigo Regime.

De outro modo, Portugal não conseguia acompanhar mercados estrangeiros como a Inglaterra, por exemplo, cujo desenvolvimento industrial cada vez mais assumia a identidade hegemônica no contexto do comércio internacional. Buscava-se coibir fazendo uso dos mecanismos existentes, para que o comércio estrangeiro penetrasse em solo lusitano em menor escala, e somente assim se tornaria possível garantir um desenvolvimento interino razoável, com vistas a fomentar a circulação do mercado interno, e logo a permanência das riquezas no País.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da proposta deste trabalho, buscamos elencar as principais etapas da formulação da política econômica manufatureira projetada pelo 3º Conde da Ericeira. Identificamos seu esforço em inserir o sistema manufatureiro em Portugal, pois esta era a tendência dos modos de produção por todo o continente europeu. A parceria com letrados da época como Duarte Ribeiro de Macedo foi de suma importância para que o projeto manufatureiro prosperasse, eis que o mesmo ocupava o posto de diplomata português em Paris e tinha conhecimento de perto do que se passava nos grandes centros de produção europeia, que na ocasião se tinha a Inglaterra e França como potências econômicas.

Verificamos ainda, a atenção especial dada a alguns setores de produção, como o incentivo promovido em prol dos têxteis, nomeadamente da fabricação de tecidos de seda, que representava o luxo da época. O segmento têxtil era um dos mais importantes do conjunto fabril, eis que para Portugal, os têxteis eram os principais produtos que causavam impacto negativo na balança comercial portuguesa, e por isso, vivenciamos a preocupação do 3º Conde da Ericeira em promover este segmento no País.

Entretanto, são perceptíveis diversos pontos de fragilidade desta política, talvez pelo fato de ser pioneira em Portugal. A resistência interna foi uma das grandes vilãs, uma vez que os negociantes instalados por Lisboa eram contrários ao fomento manufatureiro, pois como se sabe, o sistema atrapalharia a lucratividade de seus negócios. As medidas de proibição da entrada de produtos estrangeiros nas alfândegas também teceram impactos negativos na arrecadação de impostos para o reino.

Mas, portanto, o ponto fulcral desta política econômica se encontra na herança deixada para Portugal, eis que as medidas empregadas ao longo da gestão do 3º Conde da Ericeira inspiraram as administrações vindouras do século seguinte. Exemplo disto, porém mais aparelhado em face de um novo contexto histórico, temos o projeto da indústria promovido pela política de Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro

Marquês de Pombal, a partir da década de 1750, cujos resultados foram bastante promissores para o desenvolvimento econômico de Portugal.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, João Lúcio de. *Épocas de Portugal Económico*. 4ª ed. Lisboa: Clássica Editora, 1988.

CARDOSO, José Luís. **História do Pensamento Económico Português – Temas e Problemas**. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

COSTA, Leonor Freire; LAINS, Pedro; MIRANDA, Susana Münch. **História Económica de Portugal (1143-2010)**. 3ª ed. Lisboa: Esfera dos Livros, 2014.

CUNHA, D. Luís da. **Testamento Político**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

DIAS, Luís Fernando de Carvalho. Os lanifícios na política económica do Conde da Ericeira. **Lanifícios**. Ano 6, n.ºs 61-62, Janeiro-Fevereiro. Lisboa: Boletim Mensal da Federação Nacional dos Industriais de Lanifícios, 1955.

MACEDO, Duarte Ribeiro de. **Obras Inéditas de Duarte Ribeiro de Macedo**. Dedicadas ao Muito Alto, e Poderoso Senhor Dom João VI. Rei dos Reinos-Unidos de Portugal, Brazil e Algarves, por Antonio Lourenço Caminha. Lisboa: Impressão Régia, 1817.

MACEDO, Jorge Borges de. **Problemas de história da indústria portuguesa no século XVIII**. 2ª ed. Lisboa: Editorial Querco, 1982.

PEDREIRA, Jorge Miguel Viana. **Estrutura industrial e mercado colonial: Portugal e Brasil (1780-1830)**. Lisboa: Difel, 1994.

RODRIGUES, Manuel Ferreira; MENDES, José M. Amado. **História da Indústria Portuguesa: Da Idade Média aos Nossos Dias**. Mira-Sintra/Mem Martins: Publicações Europa-América, 1999.

TOMÁS, Manuel Fernandes. **Repertório Geral ou Índice Alfabético das Leis Extravagantes do Reino de Portugal, publicadas depois das ordenações compreendendo também algumas anteriores que se achão em observância**. Coimbra: na Real Imprensa da Universidade, vol. 2, 1819.

## FONTES HISTÓRICAS

Biblioteca Nacional de Portugal, Seção Reservados, **Coleção Pombalina**, Códice 122, fol. 440 verso.

Carta do Conde da Ericeira a Duarte Ribeiro de Macedo. Lisboa, 6 de Setembro de 1678. Arquivo Histórico Ultramarino, **Ministério do Reino**, Mç.47.

Carta do Conde da Ericeira a Duarte Ribeiro de Macedo. Lisboa, 24 de Outubro de 1678. Arquivo Histórico Ultramarino, **Ministério do Reino**, Maço 47.

Carta do Conde da Ericeira ao Santo Ofício. Lisboa, 1º de Março de 1679. Arquivo Histórico Ultramarino, **Ministério do Reino**, Maço 47.

Carta do Conde da Ericeira a Duarte Ribeiro de Macedo. Lisboa, 25 de Julho de 1680. BNP. Seção Reservados. **Fundo Geral**, Maço 64, doc. n.º 8.

Carta do Conde da Ericeira ao padre Rafael Bluteau dizendo que ainda não havia concluído as negociações com Bento Duclos acerca da manufatura de seda. Lisboa, 6 de Julho de 1680. BNP,

Seção Reservados, **Fundo Geral**, Maço 64, nº 8, Carta 1. (Cartas do Conde da Ericeira ao Padre Bluteau).

## AS RECORDAÇÕES IMPERTINENTES DE ISAÍAS CAMINHA: RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA, AUTOBIOGRAFIA E LITERATURA NA PRODUÇÃO DO ESCRITOR LIMA BARRETO

**Carlos Alberto Machado Noronha**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia Baiano  
Uruçuca – Bahia

THE IMPERTINENT MEMORIES OF ISAÍAS CAMINHA: RELATIONS BETWEEN HISTORY, AUTOBIOGRAPHY AND LITERATURE IN THE PRODUCTION OF THE WRITER LIMA BARRETO

**RESUMO:** O presente artigo visa analisar as relações entre história, autobiografia e escrita de romance do literato Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922). Para tal, selecionamos suas anotações pessoais que sinalizam seus projetos de escrita de uma história da escravidão no Brasil bem como seus anseios de reconhecimento enquanto escritor, o romance *Recordações do escrivo Isaias Caminha* e correspondências que evidenciam suas discussões acerca da mensagem daquele romance. Desse modo, pretendemos discutir as experiências sociais do autor Lima Barreto que o levaram a lançar o romance acima citado e sua proposta de contrapor-se às premissas das teorias racialistas predominantes em princípios do século XX e inserir protagonistas negros na narrativa literária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lima Barreto, História, Literatura

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the relationship between history, autobiography and writing novel writer Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922). To do this, select your personal notes that indicate his a history of slavery writing projects in Brazil and their longings for recognition as a writer, the novel *Recordações do escrivo Isaias Caminha* and correspondence evidencing their discussions about the message that novel. Thus, we intend to discuss the social experiences of the author Lima Barreto that led him to launch the novel mentioned above and his proposal to counteract the assumptions of racialist theories prevalent in the twentieth century principles and insert black players in the literary narrative.

**KEYWORDS:** Lima Barreto, History, Literature.

### 1 | INTRODUÇÃO

O romance *Recordações do escrivo Isaias Caminha* foi a primeira obra publicada do literato Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922). Esse texto foi lançado em 1909 através do editor português A. M. Teixeira, sendo que dois anos antes, no terceiro número

da revista Floreal - editada pelo próprio autor -, havia se tornado público os seus dois primeiros capítulos. O personagem principal e narrador daquele romance é um jovem mulato e letrado que sai do interior para a cidade do Rio de Janeiro, então capital federal do Brasil, com a intenção de realizar seu sonho de se tornar doutor.

A sua trajetória nessa cidade é marcada por grandes dificuldades financeiras, preconceitos racial e social que o levam a várias frustrações e à desistência de seu sonho. Nesse percurso, ele vivencia as contradições de uma cidade que assumia aspectos cada vez mais arrivistas e cosmopolitas, indo trabalhar como contínuo num grande órgão da imprensa da época, *O Globo*, numa clara alusão ao jornal Correio da Manhã, propriedade de Edmund Bittencourt e periódico melhor organizado segundo os moldes modernos de início do século XX.

Lima Barreto, através de uma linguagem simples e direta, construiu uma narrativa composta de caricaturas representativas de sujeitos da imprensa moderna e versões sobre acontecimentos de grande repercussão, ocorridos durante o mandato do presidente Rodrigues Alves (1902-1906). Dentre esses, podemos destacar a Revolta da Vacina, transfigurada no romance pelo motim em virtude da lei que obrigava o uso de sapatos na cidade, e os empréstimos para a realização da reforma urbana na capital federal (BARRETO, s/d, p. 181).

A partir das recordações de Isaías, Lima realizou uma denúncia da manipulação pela imprensa e de sua seleção dos autores e políticos que deveriam ser prestigiados. Além disso, aprofundou suas críticas em relação à escrita utilizada pelos autores na imprensa bem como aos assuntos que primavam pelo sensacionalismo e superficialidade. Ao realizar isso na sua narrativa, Lima abordou situações que ele mesmo havia vivenciado nas redações pelas quais passou e que dificultaram sua inserção no mundo das letras.

Diante de tal narrativa, a imprensa de um modo geral se silenciou quanto ao seu lançamento, embora o romance fosse bem vendido, levando o autor a pedir ao editor português Teixeira a publicação de uma segunda edição (BARBOSA, 1952, p. 177). Contudo, isso não satisfazia Lima, pois o retorno financeiro e sim o reconhecimento intelectual (BARRETO, 1956, p. 69). As poucas críticas que vieram a público tocavam praticamente nos mesmos pontos: o excesso de personalismo, o descaso com a linguagem e o tom caricatural (BARBOSA, op.cit., p. 176-183).

Contudo, essas críticas não se preocuparam em destacar uma questão fulcral discutida ao longo da narrativa barretiana: a permanência do preconceito racial no Brasil.

## 2 | AS RECORDAÇÕES DE ISAÍAS E O PRECONCEITO RACIAL

Para que isso fique claro, voltemos às recordações de Isaías no momento em que este justifica sua escrita.

Eu me lembrei de escrever estas recordações, há dois anos, quando, um dia, por acaso, agarrei um fascículo de uma revista nacional, esquecida sobre o sofá de minha sala humilde, pelo promotor da comarca.

Nela um dos seus colaboradores fazia multiplicadas considerações desfavoráveis à natureza da inteligência das pessoas do meu nascimento, notando a sua brilhante pujança nas primeiras idades, desmentida mais tarde, na madureza, com a fraqueza dos produtos, quando os havia, ou regra em regra geral, pela ausência deles.

Li-o a primeira vez com ódio, tive desejo de rasgar as páginas e escrever algumas verrinas contra o autor.

Considerarei melhor e vi que verrinas nada adiantam, não destroem; se, acaso, conseguem afugentar, magoar o adversário, os argumentos deste ficam vivos, de pé.

O melhor pensei, seria opor argumentos a argumentos, pois se uns não destruíssem o outro, ficariam ambos face a face, à mão de adeptos de um e de outro partido (BARRETO, s/d, p. 9).

Diante disso, passou a relembrar sua vida desde o nascimento até a mocidade, chegando a concordar com o “autor do escrito” objeto de sua crítica. Entretanto, ao analisar mais detidamente os fatos de seu passado (em muitos aspectos, esses fatos são parecidos com os da trajetória do próprio Lima), conclui que, quando se dispunha “a tomar na vida o lugar que parecia de” seu “dever ocupar”, encontrava “hostilidade”, “estúpida má vontade” lhe vinha ao encontro, levando-o ao abatimento e à sensação de fuga de toda “aquela soma de idéias e crenças” que o alentaram na sua “adolescência e puerícia”.

E foram tantos os casos dos quais essa minha conclusão ressaltava, que resolvi narrar trechos de minha vida, sem reservas, nem perífrases, para de algum modo mostrar ao tal autor do artigo, que, sendo verdadeiras as suas observações, a sentença geral que tirava, não estava em nós, na nossa carne e no nosso sangue, mas fora de nós, *na* sociedade que nos cercava, as causas de tão feios fins de tão belos começos.

Com isso, não foi minha tenção fazer obra d’arte, romance, embora aquele Taine [...] dissesse que a obra d’arte tem por fim dizer aquilo que os simples fatos não dizem.

[...] é meu propósito [...] fazer [...] uma defesa a acusações deduzidas superficialmente de aparências cuja essência explicadora, as mais das vezes, está na sociedade e não no indivíduo desprovido de tudo, de família, de afetos, de simpatias, de fortuna, isolado contra inimigos que o rodeiam, armados da velocidade da bala e da insídia do veneno (BARRETO, s/d., p. 10-11).

Vemos, nesses trechos, o mulato Lima Barreto através do personagem Isaías estabelecendo a forma que considerava mais eficaz de debates entre os intelectuais e o critério mais apropriado para a análise da situação dos negros na sociedade brasileira, sendo seus argumentos uma crítica lançada, principalmente, aos literatos “intoxicados” pela perspectiva científicizante presente na apropriação dos modelos evolucionistas e deterministas.

Esse ideário científicizante era buscado na tentativa de propiciar uma reforma



no país no sentido de levá-lo ao grau de civilidade europeu e evitar, o que era um receio extremamente difundido, uma possível invasão das potências imperialistas. A crença na ciência era o que ditava os procedimentos mais eficazes para o domínio da realidade, reduzindo-a a leis, conceitos e informações objetivas. Dessa forma, seu conhecimento e a aplicação de seus fundamentos eram considerados um dos critérios para o estabelecimento do estágio civilizacional em que se encontrava uma determinada nação, levando muitos intelectuais brasileiros a seguirem-no, principalmente a partir dos acontecimentos que promoveram a abolição da escravidão e a substituição da monarquia pelo regime republicano.

A reorganização política e social advinda desses eventos fez com que a categoria cidadão fosse estendida a um maior contingente populacional, incluindo aí os negros libertos. Como, diante daquele objetivo de tentar igualar o Brasil às nações civilizadas, lidar com a presença dos negros na sociedade brasileira, um grupo visto como por aquela perspectiva científica européia como inferior? Nesse contexto, a apropriação desse “conhecimento científico” serviu com um “instrumento conservador e mesmo autoritário na definição de uma identidade nacional e no respaldo a hierarquias sociais já bastante cristalizadas. Daí a acolhida por intelectuais como Silvio Romero, Afrânio Paixoto, João Batista Lacerda e Joaquim Nabuco de teses que proconizavam a hierarquia entre as “raças humanas”.

A miscigenação tornou-se um ponto central nessa questão, sendo Silvio Romero um personagem de grande destaque tanto pela forma com discutiu o tema com seus contemporâneos quanto pelo modo como assimilou as teorias raciais. Esse autor trouxe para a crítica literária o racismo científico como base norteadora, travando polêmicas, iniciadas em fins do século XIX, com Araripe Júnior e Manoel Bonfim que apresentavam muitas vezes caráter personalista, chegando ao ponto de por em xeque a honra e a capacidade intelectual dos envolvidos. Ou seja, um tipo de discussão que não era considerado adequado por Lima Barreto para se atingir a compreensão da realidade, pois, como argumentava, “verrinas nada adiantam”.

Romero via na miscigenação a possibilidade de extinção dos grupos africanos e indígenas pela sua incorporação à raça branca e a uma cultura brasileira de base europeia.

[...] Sua teoria do branqueamento se baseia no “cruzamento” entre os princípios racistas e as leis darwinistas e evolucionistas: “Aplicando as leis de Darwin à literatura e ao povo brasileiro, é fácil perceber que a raça que há de triunfar na luta pela vida, neste país, é a raça branca”. Ainda que negasse a superioridade absoluta do mestiço, considerava-o um ganho evolutivo, por ter ajudado o colonizador branco a se adaptar à “luta pela sobrevivência” nos trópicos, ao mesmo tempo que incorporava o negro e o indígena à civilização. A mescla entre portugueses, negros, índios e imigrantes traria, em três ou quatro séculos, uma população brasileira branca e homogênea, já que as leis evolucionistas tornavam “inevitável” a vitória do branco (VENTURA, 2000, p. 64).

Temos, nesse pensamento, a realidade reduzida a conceitos, evadindo-se das

condições concretas de sobrevivência e apresentando a ação humana como nula, uma vez que é impossível qualquer tentativa de mudança que não estivesse em concordância com as leis da “seleção natural”. Lima propõe um caminho diferente, destacando que a causa do não alcance pelo negro de uma posição de destaque na sociedade deve ser buscada nas relações sociais historicamente estabelecidas e não na sua suposta inferioridade, como foi sinalizado no trecho acima do prefácio do romance em análise.

Se recuarmos no tempo em relação à publicação das recordações de Isaías, veremos que Lima tinha projetos de escrita que trouxesse à tona uma discussão sobre a situação dos negros no Brasil, revelando o silenciamento de outros autores quanto à continuidade do preconceito racial no Brasil. Em 1903, Lima Barreto apresentava-se nas suas anotações pessoais da seguinte maneira: “Eu sou Afonso Henriques de Lima Barreto. [...] No futuro, escreverei a História da Escravidão Negra no Brasil e sua influência na nossa sociedade” (BARRETO, 1961, p. 33). Já no ano seguinte, novamente entre suas anotações, ele registra uma relação de temas que deveriam ser abordados para a compreensão do período em que Dom João VI esteve no Brasil.

Naquela relação, além de temas já consolidados quanto se referia àquele momento da História do Brasil – uma história focada nos acontecimentos de ordem político-administrativa e nas realizações dos chamados “grandes homes” - como, por exemplo, “causas que obrigaram Dom João VI a partir para o Brasil”, seu desembarque no Rio de Janeiro entre outros, Lima acrescentou: “A escravatura. Leis relativas. Aumento progressivo. Relações entre senhores e escravos. Tronco. [...]. Cantos da senzala. Caráter dos negros. Mulatos. O banzo [...]”. A intenção desse registro tornou-se mais compreensível quando realizamos a leitura de uma carta sua endereçada a seu amigo Antonio Noronha Santos, datada de 11 de junho de 1904.

Nessa, Lima convida-o para a escrita de uma monografia que seria inscrita num concurso de memórias históricas sobre o reinado de Dom João VI no Brasil promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), projeto que não se concretizou. Essa busca pela produção de textos que representassem a presença negra na história nacional persiste entre os seus objetivos. Ainda no ano de 1904, no primeiro esboço de *Clara dos Anjos*, Lima procura relacionar a trajetória de suas personagens aos momentos de surgimento das leis que antecederam à da abolição da escravidão até o início do regime republicano (BARRETO, 1961, p. 57-58).

Essas preocupações levaram Lima, diante de um cenário como vimos de hegemonia das teorias raciais, a hesitações quanto à continuidade daqueles projetos. Em 1905, ele escreve sobre o seu objetivo de elaborar um romance que contasse a vida de escravos numa fazenda. Lima resolve adiar sua escrita, pois considerava que esse texto poderia levá-lo à glória literária ou a descomposturas como a acusação de negrismo (Ibid., p. 84).

Contudo, mantém seus projetos de escrita nos quais personagens negros escravizados são protagonistas como o conto incompleto *O escravo* no qual um

homem negro se esforça para lembrar o seu passado antes de sua chegada como escravizado no Brasil e o esboço de uma peça, intitulada *Os negros*, em que é narrada a fuga de escravizados de uma fazenda, ambos de, provavelmente, 1905 (BARRETO, 2010, p. 347-352). Esses textos, portanto, são escritos paralelamente ao *Recordações do escrívão Isaías Caminha* cujo prefácio é de 12 de junho de 1905, inserindo-o naquelas tentativas de cumprir o objetivo que traçou para si de escrever uma história que contemplasse a influência da escravidão negra na nossa nacionalidade.

Entre finais do século XIX e inícios do XX, a reflexão acerca da realidade nacional recaía sobre um tipo étnico ou social como definidora da nacionalidade brasileira. Temos como exemplo disso o sertanejo de Euclides da Cunha, o mestiço de Romero, o bandeirante de Rocha Pombo e o caipira de Lobato. Lima, pelos indícios apresentados, também procurava discutir essa realidade nacional, problematizando-a a partir de personagens que serviram como denunciadores de um silenciamento em relação ao preconceito racial que, por sua vez, estava entranhado na definição da identidade nacional.

Para aprofundarmos essa reflexão, vejamos duas obras de grande repercussão no cenário intelectual brasileiro daquele período. A primeira é *Por que me ufano do meu país* de Afonso Celso, publicada em 1900 e comemorativa do IV centenário da chegada dos portugueses no Brasil. Afonso Celso afirma no capítulo 28 de sua obra que os “negros africanos” contribuíram “em tantos serviços” no Brasil, possibilitando a não existência de “preconceito de cor no país. E essa situação já se apresentava nos “tempos coloniais” (CELSO, s/d., p. 74-75).

A segunda obra é a *História do Brasil*, também de 1900, escrita pelo filólogo e historiador João Ribeiro. Este, a partir do conceito de desmoralização, identificava no Brasil uma falta de espírito nacional, de uma tradição de homogeneidade (HANSEN, 2000, p. 95). Essa situação teve início, segundo o autor, no período da colonização com a barbarização dos costumes facilitada pela presença do negro africano.

Ribeiro aponta no item *As três raças. A sociedade*, presente no capítulo II- A tentativa de unidade e organização da defesa, o negro como “principal elemento econômico” e “máximo agente diferenciador da raça nacional”, mas o único que não possui nenhuma qualidade positiva se comparado ao branco e ao indígena (RIBEIRO, 2001, p. 78-80). Desse modo, percebemos que nas duas obras o negro está sempre associado à atividade laboriosa que acaba se remetendo ao passado escravocrata brasileiro.

Além disso, podemos destacar que Afonso Celso nega a existência do preconceito racial no Brasil, sinalizando uma certa harmonia nas relações entre brancos e negros, contrariando a narrativa barretiana publicada nove anos depois. Já Ribeiro, na sua tentativa de explicar a formação da sociedade brasileira, apresenta o negro como um sujeito atuante naquela formação, mas inferior. Ou seja, mais um discurso que vai de encontro ao pensamento de Lima Barreto e que este percebe como disseminado na sociedade brasileira, como bem representou ao narrar a história de Isaías.

Vemos, portanto, como o romance *Recordações do escrívão Isaías Caminha* tinha muito mais a apresentar ao público do que o mero personalismo, descuido com a linguagem e tom caricatural, apontados pelos seus críticos.

### 3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS OU LEITURAS POSSÍVEIS DO ROMANCE

Lima Barreto, através da narração das recordações do escrívão Isaías, promoveu uma crítica ao pensamento hegemônico da época quanto à inserção do negro na sociedade brasileira. Ao articular vivências pessoais e criação literária, o autor procurou dialogar com outros intelectuais e publicizar representações que estimulassem a reflexão acerca do silenciamento em relação ao preconceito racial.

Um dos primeiros artifícios elaborados por Lima na sua narrativa a fim de construir sua crítica social foi a criação de um personagem mulato narrador de sua própria história. Ele seleciona um tipo étnico objeto do pensamento dos seguidores das teorias raciais, nas suas tentativas de conformação de uma identidade nacional, e eleva-o a categoria de sujeito/produtor de conhecimento. Nessa mutação do mulato de objeto para sujeito, Lima sinaliza a urgência de se levar em consideração a permanência de ideias e ações oriundas do passado escravocrata brasileiro para compreensão daquele início republicano, especialmente do seu processo de marginalização de determinados grupos sociais.

Nesse sentido, podemos destacar outro artifício presente nessa narrativa através do qual Lima põe em discussão o quanto o olhar dos intelectuais brasileiros sobre sua própria realidade ainda estava impregnado por uma mentalidade colonizada. Estamos nos referindo à aparição de um personagem no capítulo XI do romance aqui em destaque.

Trata-se da figura de um preto velho que circula entre os personagens representantes das elites cariocas quando esses aguardavam pela chegada do redator português, contratado pelo grande jornal O Globo, no cais do porto do Rio de Janeiro.

[...] Além do ministro, intrometeu-se uma nova personagem; um preto velho, quase centenário, de fisionomia simiesca e meio cego.

Trazia na mão esquerda em caniço que distendia um arame de pescaria; com a direita, auxiliado por uma varinha, vibrava dolentemente a corda, enquanto balbuciava qualquer coisa. Ia de grupo em grupo, tangendo o seu monocórdio extravagante. Cantava talvez uma ária de uma extravagante beleza, certamente só percebida e feita pela sua alma para sua alma... Tocava e esperava esmolas. Em todas as fisionomias, havia decerto piedade, comiseração, e mais alguma coisa que não me foi dado perceber. Era constrangimento, era não sei o quê...

O preto tinha os pés espalmados e, com a cecidez e a velhice, andava de leve, sem quase tocar no chão, escorregava, deslizava – era como uma sombra...

[...] Ele, com a sua resignação e miséria, e o sol, com a sua força e indiferença, tinham um certo acordo oculto, uma relação entre si quase perfeita. O negro ia... Ia tocando já sem forças a plangente música das recordações do adusto solo da África, da vida fácil de sua aringa e do cativoito semi-secular (BARRETO, s/d, p. 170-171).

Essas linhas escritas por Lima Barreto trazem uma dimensão simbólica que se remete a outras temporalidades, trazendo elementos culturais que poderíamos considerar, utilizando uma categoria elaborada pelo teórico e crítico literário Raymond Williams, como residuais (WILLIAMS, 1979, p. 125). A capoeira e a música dos negros, forjadas no passado mas ainda efetivas naquele presente da narrativa, são trazidas à tona através da aparição do preto velho. E, pela incompreensão e até constrangimento das elites no cais, são levados a interpretar como uma representação criada por Lima Barreto a fim mostrar a seus leitores – aqui tomamos de empréstimo novamente o pensamento de Williams – a exclusão operada por uma tradição seletiva e hegemônica da intelectualidade brasileira daquele momento, interessada em aproximar o Brasil das nações europeias.

Dentro dessa possível leitura que pretendemos realizar desse texto barretiano, temos as elites do Brasil com seus olhos voltadas para o oceano Atlântico, aguardando um europeu, representante de sua ex-metrópole, que irá ser responsável pela produção de textos de um grande veículo de comunicação nacional. Isso nos leva para um último artifício de Lima que merece nosso destaque: o nome dado ao seu personagem-narrador.

Isaiás é um nome de origem hebraica que significa salvação do senhor ([www.dicionariodenomesproprios.com.br/isaias/](http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/isaias/) Acesso em: 16 de jul. 2016). Já Caminha pode ser uma alusão ao escrivão da frota de Cabral Pero Vaz de Caminha, autor da carta que anuncia a chegada dos portugueses nas terras hoje conhecidas como Brasil a qual é considerada, por uma perspectiva que aponta o elemento branco como principal na formação de nossa nacionalidade, como documento de “fundação do Brasil”. Desse modo, podemos inferir que o Isaiás de Lima Barreto faz o papel daquele que, através de suas recordações, sinaliza uma outra possibilidade de narrar a História do Brasil, especialmente a da presença dos negros no país, salvando do esquecimento as memórias que desmascaram o preconceito racial existente.

Notamos, portanto, como o romance *Recordações do escrivão Isaiás Caminha* insere-se numa grande discussão que se estava realizando no início do século XX em torno da configuração de uma memória do passado nacional, servindo de fonte para a problematização das relações étnico-raciais no Brasil bem como das aproximações entre as representações de uma dada realidade promovidas pelos textos literários e historiográficos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francisco de Assis. **A vida de Lima Barreto**. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1952.

BARRETO, Lima. **Recordações do Escrivão Isaiás Caminha**. Erichim: EDELBRA, s/d.

BARRETO, Lima. **Correspondência**. Tomo I. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BARRETO, Lima. **Diário íntimo: memórias**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

BARRETO, Lima. **Contos completos de Lima Barreto**. Organização: SCHWARCZ, Lilia. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 347-352.

CELSO, Afonso. **Por que me ufano do meu país**. Disponível em: [www.ebooksbrasil.org](http://www.ebooksbrasil.org) Acesso em: 28 de mar.2014.

HANSEN, Patrícia. **Feições e fisionomia: a História do Brasil de João Ribeiro**. Rio de Janeiro: Access, 2000.

RIBEIRO, João. **História do Brasil**. 20 ed. revista e completada. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2001.

VENTURA, Roberto. **Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil 1870-1914**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SITE CONSULTADO:

[www.dicionariodenomesproprios.com.br/isaias/](http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/isaias/) Acesso em: 16 de jul. 2016.

## A PROCESSUALIDADE DE UMA POLÍTICA COOPERATIVA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

**Euluze Rodrigues da Costa Junior**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Vitória/ES

**Reginaldo Célio Sobrinho**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Vitória/ES

**Edson Pantaleão**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Vitória/ES

**Giselle Lemos Shmidel Kaustsky**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Vitória/ES

**RESUMO:** Temos como objetivo analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no nível superior. Em termos teórico-metodológicos, buscamos aporte nos pressupostos da Sociologia Figuracional, especificamente os conceitos de figuração, interdependência e a noção do conceito de indivíduo elaborado por Norbert Elias. No desenvolvimento deste estudo, percebemos que à medida que ocorreu a democratização do acesso e permanência do Ensino Superior brasileiro, indivíduos surdos passaram a integrar as figurações nesse nível de ensino. Essa dinâmica nos instiga a refletir sobre processos de escolarização de estudantes

surdos, especialmente no Ensino Superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Superior. Surdos. Norbert Elias.

**ABSTRACT:** We have to analyze the interdependence of network in which a deaf student found himself involved in the training process at the top level. In theoretical and methodological terms, we seek input on the assumptions of Figurational Sociology, specifically the concepts of figuration, interdependence and the notion of individual concept developed by Norbert Elias. In development this study, we realized that occurred as the democratization of access and permanence of the Brazilian higher education, deaf individuals have joined the figurations this level of education. This dynamic entices us to reflect on schooling processes of deaf students, especially in higher education.

**KEYWORDS:** Higher Education. Deaf. Norbert Elias.

### INTRODUÇÃO

Neste texto, temos como objetivo analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no nível superior, bem como as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e uma estudante surda em uma turma de nível superior.

No delineamento desta produção, em termos teórico-metodológicos, nos debruçamos em aspectos dos pressupostos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias, especificamente nos conceitos de figuração e interdependência e a noção do conceito de indivíduo. Nessa direção, entendemos a partir do autor que nas sociedades os indivíduos, sejam eles ouvintes ou surdos, têm procurado diferentes maneiras de se legitimarem e estabelecerem modos de se relacionarem e de conduzirem uns aos outros. Assim, no curso da vida, passamos a resistir às tensões oriundas de formações sociais que, em algumas ocasiões, visam fragmentar o conceito de humanidade. O conceito de figuração nos oferece condições para que pensemos em pessoas tanto como indivíduos quanto como sociedades. Desse modo, podemos entender que esse conceito objetiva o afrouxamento do discurso e a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade.

Assim, na esteira eliasiana, neste ensaio propomos analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontra-se envolvida no processo de formação no nível superior que se dá na medida em que assimilamos que a estudante surda ou os estudantes ouvintes são, metaforicamente falando, como fios que ao se relacionarem com outros tantos, tecem figurações diversas.

Como procedimentos metodológicos, em um primeiro momento, utilizamos a análise documental. Dessa maneira, recorreremos aos estudos de Costa Junior (2015), de Speller (2010) e de Cunha (2007) para compreender a dinâmica da ampliação do acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro. No segundo momento, nos debruçamos nos dados estatísticos para analisar a trajetória de matrículas de surdos de 2000 à 2014 (LACERDA E MARTINS, 2013). Por fim, por meio do diário de campo, analisamos as atitudes de cooperação entre os indivíduos da turma de Pedagogia da Ufes nos períodos de 2014/2 e 2015/1.

Justificamos a junção desses procedimentos por acreditarmos, em Elias (2000), que essas ações de modo isolado, talvez não esclareçam a processualidade de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior.

Consideramos que a partir da sociodinâmica que visou a ampliação do acesso e permanência no nível superior, indivíduos surdos e ouvintes passaram a compor as figurações desses espaços formativos. Desse modo, pontuamos que tensões fortes ou brandas passam a delinear as conduções dos indivíduos dessas redes de interdependências.

## **O INDIVÍDUO SURDO A PARTIR DA PERSPECTIVA ELIASIANA**

A partir de Elias (2014), entendemos que, em decorrência das concepções sociológicas tradicionais, quando falamos de indivíduo, colocamos uma barreira invisível nos contextos nos quais esses estão inseridos e as figurações que os compõem. Os conceitos de família ou escola e configurações como a universidade, a indústria ou o Estado apontam para grupos de seres humanos interdependentes.



Assim, ao exercitarmos nosso pensamento na tentativa de analisar as redes de interdependências nas quais a estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no Ensino Superior, optamos, apesar de não ser uma tarefa fácil, em distanciarmo-nos dessas concepções sociológicas tradicionais, pois “[...] A sociedade [...] é muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo” (ELIAS, 2014, p.13). Entretanto, esquecem que ela, a sociedade, também é formada inteiramente por indivíduos, sejam eles ouvintes ou surdos.

Para Elias (2014), o conceito de indivíduo é um dos mais confusos tanto em sociologia quanto também no pensamento cotidiano. A causa pode estar relacionada à impressão e à associação do indivíduo a um adulto isolado e a um adulto que não foi criança. Na perspectiva eliasiana, o conceito de indivíduo está associado a todas as fases e mutações as quais o ser humano está envolvido, por exemplo, “[...] nascem, têm de ser alimentados, protegidos durante largo tempo pelos pais ou por outros adultos, crescem lentamente, passam a cuidar de si próprios nesta ou naquela posição social, podem casar e ter filhos e, finalmente morrem” (ELIAS, 2014, p.128-129), ou seja, é processual e em constante movimento, segundo Elias (2014) podemos afirmar que o indivíduo é o próprio processo.

Assim, continuamos a exercitar nosso pensamento e convidamos Lopes (2007) para o diálogo. Na perspectiva dessa autora, propomos olhar o indivíduo surdo com outra significação que não da deficiência, e sim da diferença cultural. Nessa direção, apesar de existirem diferenças culturais, os surdos, antes de qualquer significação, são indivíduos e estão inseridos nas redes de interdependências humanas desde o nascimento (ELIAS, 2014).

A variabilidade de significações para o indivíduo surdo dependerá da relação das seguintes palavras: cultura, comunicação e significado (LOPES, 2007). Destarte, entendemos que essas significações dependerão fundamentalmente das relações de interdependências as quais os indivíduos surdos e ouvintes estarão figurados (ELIAS, 2001; 2006; 2011; 2014). Significações se darão nas relações que os indivíduos adotarão tanto em comunidades grandes quanto pequenas. Desse modo, as funções estabelecidas e assumidas pelos indivíduos surdos ou ouvintes nessas relações é que ditarão os rumos, apropriações de conhecimento e significações para os símbolos e invenções que nos colocam à prova em toda nossa caminhada e convívio em sociedade.

Assim, na esteira de Elias (2014), admitimos que a formação de estudantes surdos pode ocorrer, também, em figurações compostas por indivíduos ouvintes. Nessa direção, propomos analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontra-se envolvida no processo de formação no nível superior. Para tanto, na próxima seção, chamamos atenção para a sociodinâmica que ocorreu no Ensino Superior brasileiro que contribuiu para a ampliação do acesso, da permanência e da formação de estudantes surdos nesse nível de ensino.

## EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

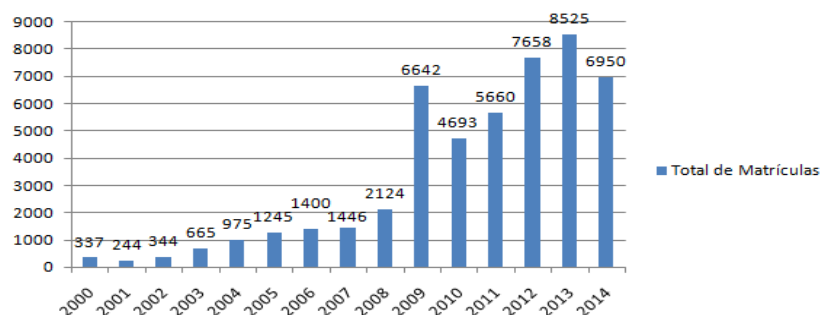
Percebemos, nos estudos de Speller (2010), que, historicamente, a sociedade brasileira tem buscado pela organização de universidades democráticas, onde se promovam “[...] o desenvolvimento de competências para uma cidadania e participação democráticas, [...] políticas para a igualdade de oportunidades e [...] redução da desigualdade” (MASSCHELEIN, 2014, p. 81).

Segundo Costa Junior (2015), o crescimento das universidades, bem como da ampliação do acesso não ocorreu de modo isolado. De fato, esse movimento aconteceu no delineamento das interpenetrações políticas e sociais dos contextos nacionais e internacionais.

Nessa direção, compreendemos que as dinâmicas que ocorriam no contexto do Ensino Superior não estavam distanciadas, em outras proporções, das que ocorriam no ensino comum. Nesse sentido, gostaríamos de destacar o aumento do número de vagas que ocorreu em meados da década de 1990. Este fato, em grande medida contribuiu para o avanço das discussões em torno do Ensino Superior brasileiro e, por conseguinte, fez pressões pelo aumento do número de vagas nas IES. Vale ressaltar que, com base nas estatísticas do INEP (1998a), no ano de 1998 um número próximo de 1,5 milhão de alunos matriculados no ensino comum concluíram o Ensino Médio, esse número era próximo dos 2 milhões de matrículas do Ensino Superior em todo território nacional daquele mesmo ano (COSTA JUNIOR, 2015).

Em paralelo, aos movimentos de democratização do acesso e a permanência no Ensino Superior, emergia no contexto brasileiro, outras tensões que visavam a inserção dos indivíduos, em especial os surdos ou com deficiência auditiva, que historicamente foram marginalizados nas figurações mais amplas da sociedade. De fato, ao observarmos o gráfico a seguir, inferimos que essas ações direcionadas para as IES, também, podem ter dinamizado o crescente aumento do fluxo de matrículas de estudantes surdos ou com deficiência auditiva no nível superior em todo o território nacional.

**Total de matrículas de surdos e deficientes auditivos no Ensino Superior (2000 - 2014)**



Esses dados nos possibilitam pensar, com base em Elias (2011; 2014), que, a partir do momento em que os indivíduos de diferentes estratos e grupos sociais acessam a universidade brasileira, novas tensões emergem e passam a “conduzir” as redes de interdependências que esses indivíduos constituem. Outros dilemas e desafios são colocados em pauta no cotidiano da sala de aula no Ensino Superior. No diálogo, uma prática relacional das mais significativas para a constituição do indivíduo e da sociedade, percebemos que as ações não são individuais; são, sim, desdobramentos das diferentes experiências vividas nas figurações que constituímos com os outros (ELIAS, 2000; 2010; 2011; 2014).

Entendemos, assim, que os aspectos relacionados às línguas, como todas as competências sociais, passam a ser entendidos na prática pelos alunos por meio da aprendizagem e da relação em um grupo em que o sujeito é produzido. Isto posto, emerge a autorregulação nas relações, que independe da cooperação entre os alunos. De certa maneira, tanto a aluna surda quanto os alunos ouvintes constroem processos de assimilação/apropriação sustentando a imanência dessa figuração social específica.

Elias (2011, p. 114-115) afirma: “[...] A língua é uma das manifestações mais acessíveis do que consideramos como caráter nacional [...] esse caráter peculiar e típico é refinado em contato com certas formações sociais”. Dessa maneira, entendemos que, com o acesso da estudante surda na turma de Pedagogia da Ufes, os estudantes ouvintes vivenciaram certo redimensionamento de tensões na rede de interdependência da turma.

A partir do exposto, propomos no fluxo deste ensaio, analisar as atitudes de cooperação entre estudantes ouvintes e uma estudante surda matriculados em uma turma de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Paulatinamente, abordaremos, também, elementos que mobilizaram essas atitudes de cooperação entre os estudantes.

## **A MODELAÇÃO DE UMA POLÍTICA COOPERATIVA A PARTIR DA MATRÍCULA DE UMA ESTUDANTE SURDA**

Parece-nos importante destacarmos o sentido de cooperação que nos referimos em nosso estudo, dessa maneira, destacamos a significação atribuída por Sennett (2012, p.15), sendo assim, para o conceito de cooperação entendemos

[...] como uma troca em que as partes se beneficiam. Esse comportamento é imediatamente identificável [...] em crianças construindo um castelo de areia ou em homens e mulheres juntando sacos de areia para impedir uma inundação. Imediatamente identificável porque o apoio recíproco está nos genes de todos os animais sociais; eles cooperam para conseguir o que não podem alcançar sozinhos.

Nessa direção, observamos, que os indivíduos que compunham a turma de

Pedagogia 2014/2 da UFES, adotavam ações e conduções que objetivam a diminuição das diferenças. Em muitas situações esse processo foi desencadeado por algumas conduções dos próprios professores. Por exemplo, em uma aula da disciplina de POEB,

[...] o professor aguardou a aluna olhar para ele, para então, continuar sua explicação sobre as teorias de Locke, Hobbes e Rousseau. Uma das alunas que estava sentada ao lado da aluna surda, observou que a mesma anotava o texto que o professor havia acabado de escrever no quadro branco, assim, informou ao professor e, concomitantemente, cutucou a aluna surda e apontou para o professor (DIÁRIO DE CAMPO, outubro de 2014).

Dessa maneira, entendemos, que a “simples” ação do professor em aguardar a aluna surda olhar para ele, para que então, retomasse sua explicação sobre o conteúdo da aula, contribuiu para que uma aluna ouvinte modelasse seu comportamento e a partir de então se esforçasse em cooperar para que a aluna surda também tivesse a mesma oportunidade que os demais alunos em assistir, por meio da tradução em Língua Brasileira de Sinais - Libras, as explicações e elucidações sobre os autores e suas teorias.

Dessa maneira, na dinâmica de ensinar e de aprender desta turma, observamos a adoção de comportamentos que foram tanto oriundas da **prática**, que é uma experiência individual, quanto de **ensaios**, que são experiências coletivas. Entretanto, existe uma característica comum a essas duas experiências. De modo análogo, na esteira de Sennett (2012), entendemos, que ambas devem percorrer todo o contexto de uma aula. Praticando sozinho, em seu planejamento e durante a aula, o professor, caminha diversas vezes para que os conteúdos e seu processo comunicativo sejam perfeitamente absorvidos. Já no ensaio, com os demais indivíduos figurados na turma, emerge a modelação de hábitos a uma consciência comum a todos que serão adotados para garantir o fluxo da formação de nível superior de todos os estudantes.

Práticas e ensaios não emergem do marco zero, mas nas relações entre indivíduos. Em se tratando da formação de estudantes surdos no Ensino Superior, esse processo demanda um trabalho coletivo que precisa ser aglutinado em um período de tempo relativamente curto. Durante a formação de nível superior existem ensaios sociais que demandam uma troca entre estranhos. Assim, entendemos que

[...] O desafio da comunicação com estranhos acentua a busca de detalhes específicos, já que são poucas as horas a serem passadas no trabalho conjunto. Uma possível solução para este problema está no estabelecimento de rituais móveis (SENNETT, 2012, p. 29).

Desse modo, entendemos que ocorreu na turma uma espécie de **acortesamento** no comportamento dos indivíduos que compõem essa rede de interdependência. Elias (2011), reiteradamente destaca, que é preciso ter claro que ao observar o

comportamento e as atitudes dos seres humanos, em diferentes épocas e sociedades é fundamental levarmos em conta, que as maneiras e comportamentos adotados pelas pessoas e grupos resultam de um condicionamento e padrão social no qual esses indivíduos estão imersos desde o nascimento. Esse padrão social, alcançou legitimidade lentamente, num fluxo contínuo (e histórico) marcado por tensões que passaram

[...] a impor uma regulação altamente diferenciada a todos os impulsos emocionais, à conduta do homem na sua totalidade. [...] As pressões que atuam sobre o indivíduo tendem a produzir uma transformação de toda a economia das paixões e afetos rumo a uma regulação mais contínua, estável e uniforme dos mesmos, em todas as áreas de conduta, em todos os setores de sua vida (ELIAS, 1993, p. 202).

Percebemos, que os estudantes buscavam alterar suas maneiras e comportamentos durante a formação, de modo que uns e outros passaram a buscar um engajamento ativo dando forma às atividades cooperativas. Dessa maneira, observamos que com o passar dos dias, com efeito da reciprocidade de uns com os outros, emergia um compromisso social que passou a transformar “[...] a competência técnica em experiência sociável” (SENNETT, 2012, p. 82). Aumentava, gradativamente, a coação exercida por uma pessoa sobre a outra e, nesse processo, a exigência de “bom comportamento” era colocada mais enfaticamente. Ao se “modelarem” com “aquilo que consideravam importante”, os estudantes estreitavam suas relações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste ensaio, preocupamo-nos em analisar a rede de interdependência na qual uma estudante surda encontrava-se envolvida no processo de formação no Ensino Superior com estudantes ouvintes. Caminhamos no intuito de demonstrar que a entrada de estudantes menos favorecidos da sociedade brasileira, e em especial os surdos, nas figurações estabelecidas do Ensino Superior, contribuiu para que emergissem tensões e mudanças muito específicas nas redes de interdependências desses espaços.

Percebemos, durante a pesquisa, que a cooperação entre os estudantes se expressou, concomitantemente, às demandas e necessidades de alcançarem a formação de nível superior. De fato, a partir da matrícula de uma estudante surda, emergiu naquela turma a necessidade de criar outros modos de atuação docente, desenvolvendo-se estratégias didáticas que possibilitassem a comunicação entre os estudantes.

Desse modo, entendemos que estamos diante de uma grande tensão em nosso presente. Na condição de sujeitos de direito, os estudantes surdos buscam diferentes cursos no Ensino Superior e não apenas os cursos ministrados diretamente na Libras, como é o caso do Letras – Libras. Por outro lado, vale considerar que vivenciamos

tensões específicas no campo teórico com desdobramentos na legitimação das políticas educacionais.

Recentemente, ganhou notoriedade as explicações que defendem o contato dos indivíduos surdos com outros surdos como dispositivo fundamental no processo formativo e educativo desse sujeito. A partir da Sociologia Figuracional, encontramos aspectos que tensionam essas explicações e também oferecem condições para refletirmos sobre outros aspectos e questões que permeiam a escolarização de estudantes surdos, em especial em nível superior. Por exemplo, a produção de uma política de cooperação nos termos de Sennett (2012) nos parece possível nas figurações constituídas por surdos e ouvintes. Essa política de cooperação vivifica a linguagem e o pensamento humano, tornando-os elementos flexíveis e passíveis de permanente reinvenção. Em outras palavras, acreditamos que estudantes surdos e ouvintes, além de poderem aprender, devem aprender, isso é uma condição humana. Ambos possuem habilidades naturais para adquirirem conhecimentos por toda vida. A habilidade de falar/escrever e compreender é um exemplo disso (ELIAS, 2009).

## REFERÊNCIAS

COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. v.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_, Norbert. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de Corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. Norbert. **Escritos & Ensaios**; 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

INEP. Sinopse da Estatística da Educação Básica. **Sinopses Estatísticas**. Brasília, 1998a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 15/08/2015.

LACERDA, Cristina Broglia F. L.; MARTINS, Diléia Aparecida. Desafios para a implementação da

política educacional inclusiva e bilíngue para surdos na Educação Superior. In: Lima-Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (orgs.). **Atas do III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade”**. Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013, Pró- Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASSCHELEIN, Jan. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política de cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2013.

## CONHECIMENTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: BASE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

### **Giselle Lemos Schmidel Kautsky**

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes -  
Vitória/ES

### **Reginaldo Celio Sobrinho**

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes -  
Vitória/ES

### **Edson Pantaleão Alves**

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes -  
Vitória/ES

### **Euluze Rodrigues da Costa Junior**

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes -  
Vitória/ES

**RESUMO:** Apresentamos a análise de parte de uma pesquisa de mestrado, focando uma questão da entrevista que objetivava saber se após um curso de extensão realizado, a aprendizagem dos conhecimentos sociais desenvolvidos colaborou para a prática pedagógica inclusiva dos professores envolvidos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, delineada como pesquisa-formação, cujas análises sustentam-se nos pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias, particularmente, os conceitos de interdependência, figuração e tecnização. Nos resultados, observa-se que para os professores é absolutamente pertinente a proposta de conhecimentos sociais que qualifiquem e potencializem a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada. Pesquisa-formação. Educação Especial.

**ABSTRACT:** We presented this analysis part of one master's research, focusing on a matter of the interview that aimed to know if after an extension course performed, the learning of the social knowledge developed collaborated to the inclusive pedagogical practice of the teachers involved. This is a qualitative research, designed as research-formation whose analyzes sustain up on the assumptions of sociology figurational, elaborated by Norbert Elias, particularly the interdependence of concepts, figuration and tecnização. In the results, it is observed that for teachers is absolutely relevant to proposed social knowledge that qualify and boosting the education of the students that are the target audience from Special Education.

**KEYWORDS:** Continuing Education. Research Training. Special Education.

Apresentaremos neste artigo, parte do segundo momento de uma pesquisa de mestrado originalmente intitulada "A formação continuada de professores do ensino comum no campo da Educação Especial", que teve como objetivo maior analisar aspectos de uma formação continuada desenvolvida junto com um grupo de professores do ensino comum, que



atuavam junto a estudantes público-alvo da Educação Especial. O desenvolvimento da investigação, aconteceu entre os meses de fevereiro e outubro de 2015, a partir de dois momentos distintos: o primeiro constituiu-se de uma formação continuada, organizada como um curso de extensão de 120 horas. O segundo momento, deu-se por meio da efetivação de entrevista aos professores participantes, quatro meses após o término da formação continuada.

Nos encontros, procuramos atender as expectativas de conhecimento social buscado pelo grupo de professores participantes. Nesse sentido, os planejamentos para os encontros foram organizados a partir dos aportes teórico-metodológicos de abordagem histórico-cultural, com o propósito de apresentar uma perspectiva de educação inclusiva para a prática docente, visando, principalmente, a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para o segundo momento da pesquisa, recorreremos a proposta de entrevista sugerida no artigo “Compreender”, de Pierre Bourdieu (1997). O autor registra a necessária relação de interação entre o pesquisador e o entrevistado e a importância de o pesquisador adotar uma “escuta ativa e metódica” das narrativas. Acolhemos a abordagem de Bourdieu (1997) para embasar nossa entrevista, como uma possibilidade de considerar/perguntar o que os professores identificaram na formação empreendida e que possa ter contribuído para a ampliação qualitativa de uma docência, na perspectiva da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Em termos teórico-metodológicos, nossa investigação foi de natureza qualitativa, delineada como pesquisa-formação, assumida como um diálogo que “[...] respeita as diversas formas de saber existentes e, fundamentalmente, é processo de formação política” (LONGAREZI e SILVA, 2008, p. 223).

Ao considerar a pesquisa-formação como um espaço de diálogo entre os participantes, objetivamos conhecer os variados saberes profissionais e constituir um convite para uma prática docente inclusiva. Nesse movimento, acolhemos o pressuposto de que a organização e a padronização de certos princípios comportamentais, constituem-se de acordo com as mudanças sociais e a necessidade de regular as interações entre os indivíduos - a partir de avanços e/ou retrocessos econômicos, educacionais, tecnológicos e outros fenômenos a que esses indivíduos estejam expostos (ELIAS, 1994).

Optamos pelo aporte teórico da Sociologia Figuracional, em especial nos conceitos de interdependência, figuração e tecnização, considerando a relação processual entre o conjunto dessas ideias como suporte para a análise da avaliação feita pelos professores. Nesse sentido, analisamos como os professores relacionaram os conhecimentos e aprendizagens desenvolvidos durante o curso de extensão aos próprios planejamentos, visando práticas pedagógicas que oportunizassem a participação para todos os estudantes presentes em suas salas de aula.

Para a teoria eliasiana, as estruturas psicológicas individuais e sociais, resultam de um longo processo histórico de interdependência dos movimentos relacionais

existentes nos variados espaços da sociedade. Nesses espaços constituem-se as interações sociais - condição fundamental para o desenvolvimento do homem singular e da humanidade, assim “[...] a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social” (ELIAS, 1994, p. 124).

Dessa forma, entende-se que de forma concreta, tudo o que acontece com o indivíduo é resolvido por meio das interações, como por exemplo, na escola, onde o professor é dependente das regras de um sistema de ensino, de seus alunos, dos seus colegas de trabalho, dos conhecimentos sociais que amparam suas práticas... todos estão em constante interdependência em um contexto social.

O conceito de figuração, pode ser entendido como cada espaço social presente em um dado momento da civilização, como: família, igreja, escola, sala de aula... em suas diferentes constituições e movimentos culturais. As concepções presentes nos espaços sociais influenciam e são influenciados pelos indivíduos que os constituem, determinando os movimentos de interação relacional, de interdependência. Entretanto, devemos ressaltar, que “[...] o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade” (ELIAS, 1994, p. 27). Nesse sentido, os espaços figuracionais, mesmo que olhados como coletivos necessários aos movimentos de interação relacional, são constituídos por indivíduos singulares.

É propício registrar que as figurações “[...] possuem peculiaridades estruturais e são representantes de uma ordem do tipo particular” (ELIAS, 2006, p. 26), que nos incita a pensar nas características de cada sociedade, nos escapando o enquadramento do conceito em um modelo hegemônico e homogêneo, tampouco imutável, mas sim, em uma condição que vai se complexificando com o passar dos tempos, a partir das tensões e do equilíbrio de poder entre indivíduos, grupos e também pela apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade em cada sociedade.

A necessidade de mudanças, no decorrer do processo civilizador, incita a humanidade a ampliar sua aprendizagem almejando uma “vida melhor”. A esse processo não planejado a longo prazo, ainda que emergja do entrelaçamento e da confrontação de muitas atividades planejadas, Elias (2006) chama de tecnização. Parecem-nos importante destacar que o termo “vida melhor” refere-se a “[...] um processo social, cujo desenvolvimento e as condições de existência tornam-se não exatamente ótimas, em sentido absoluto, mas superiores, em comparação a uma fase anterior” (ELIAS, 2006, p. 36),

O autor aponta que a busca por conhecimento “[...] envolve a humanidade, desenvolveu-se lentamente no princípio já que as pessoas sabiam relativamente pouco do mundo no qual viviam. Acelerou-se conjuntamente com o crescimento do conhecimento da natureza inanimada” (ELIAS, 2006, p. 11). Assim, do simples ato de caçar para alimentar-se à descoberta do fogo, a evolução e a ampliação tecnológica (conhecimento) têm sido uma constante em nossa existência, pois sempre emergem novas necessidades e, portanto, a busca por outros conhecimentos sociais para

atender as necessidades do homem.

Apresentado os pressupostos conceituais, pensamos ser necessário situar que durante toda a trajetória de pesquisa, procuramos olhar para o espaço do curso de extensão como uma figuração específica, que não reflete as interdependências de uma formação continuada organizada pelos sistemas de ensino, em função da proposta empreendida, das inter-relações estabelecidas pelo grupo de professores no espaço, da dinâmica de estudo e dos objetivos singulares pretendidos pelos participantes da pesquisa-formação.

Compondo essa figuração específica, além da “escuta ativa e metódica”, prática sugerida por Bourdieu (1997) para o procedimento da entrevista, acrescentamos que “[...] ouvir o que o professor tem para dizer, respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas” (NÓVOA, 1992, p. 71), parece ser tarefa primordial para ancorar uma prática educativa democrática, considerando que “[...] a formação de professores [...] é uma área de conhecimento e investigação” (GARCIA, 1999, p. 26).

Com base nessas concepções, planejamos o momento onde os professores participantes pudessem fazer uma avaliação acerca dos conhecimentos e aprendizagens desenvolvidos durante o curso de extensão.

Para tal, propusemos uma questão no instrumento de entrevista para que opinassem sobre as possíveis implicações das reflexões dos nossos estudos nas práticas pedagógicas em suas salas de aula junto, visando a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os relatos, nos possibilitaram perceber o sentido que os professores deram ao processo formativo empreendido e a pertinência do conhecimento social constituído no espaço de formação continuada. Todavia, não podemos deixar de registrar que as narrativas também revelaram outros indicadores além daqueles objetivados pelo nosso estudo, como o distanciamento entre o desejo de conhecimento dos professores e os conteúdos abordados nas formações oficiais organizadas pelos sistemas de ensino.

Refletindo sobre esse distanciamento, construímos a ideia de que a busca por ampliação dos conhecimentos sociais, pode estar ancorada em situações locais ou emergenciais de um tempo-espaço institucional. No entanto, só poderemos saber sobre essa busca, se ouvirmos os professores e valorizarmos a motivação de suas necessidades para a prática pedagógica. Outrossim, sustentamos que a constituição de argumentos teórico-metodológicos para responder as demandas singulares de um grupo de estudantes ou de uma sala de aula, pode ser um disparador para estudos que dê embasamento ao professor para compreender a amplitude da prática pedagógica na sala comum e a necessidade constante de diálogo com outros serviços e apoios desenvolvidos no âmbito da escola regular, para o êxito da escolarização dos estudantes que estão sob a sua responsabilidade docente.

Somos entendedores de que a teoria eliasiana, não tem como foco os estudos relacionados aos “conhecimentos docentes”, no entanto, defende em seus pressupostos

que os seres humanos são diferenciados do resto do cosmos pelos saberes, resumidos como “[...] conhecimento construído social e intergeracionalmente, ao longo de dinâmicas de longa duração sem um ponto preciso de origem” (DE CASTRO, 2015, p. 32).

Nessa perspectiva, constituímos nosso olhar para entendermos conhecimento como “[...] um meio de orientação para a vida em sociedade [...]” (ELIAS, 2005, *apud* ALVES e SOBRINHO, 2014, p.173). Inferimos assim, que o conhecimento pedagógico desejado pelos professores em uma formação continuada faz parte de um conhecimento social que atende a um momento histórico. Contextualmente, dizemos que são conhecimentos que podem possibilitar uma docência que responda a necessidade teórica-metodológica das exigências contemporâneas da escola inclusiva.

Salientamos que, apesar de contarem com a presença de estudantes com deficiência em suas salas de aula, o grupo de professores participantes da pesquisa-formação não teve acesso aos conhecimentos sociais relativos a Educação Especial nas formações continuadas oferecidas pelos sistemas em que atuavam, fato verificado nas reflexões dos encontros e registrado nos instrumentos usados ao longo da investigação: questionários, diário de campo e, por último, a entrevista. Os conhecimentos sobre o tema da Educação Especial constituído pelo grupo de professores, resulta das trocas de experiências dentro das escolas com seus pares e a partir das subjetivações individuais resultantes das orientações legais que atravessam a prática pedagógica no ‘chão da escola’.

Conforme apreendemos com o processo de tecnização (ELIAS, 2006), podemos inferir sobre as exigências recentes de outros conhecimentos científicos para atender ao movimento social, que requer outra figuração para a escola comum. Uma figuração que supõe outro jeito de olhar e de organizar a prática pedagógica, pressupondo para uma “vida melhor” para os indivíduos que formam a instituição.

Nesse sentido, conhecer as avaliações feitas do nosso estudo, foi uma tarefa sobremaneira interessante, diante das expectativas de apreciar se os conhecimentos desenvolvidos no curso de extensão contribuíram para possibilitar a organização de práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão aos professores participantes. Na tentativa de obter resposta, em nossa entrevista, perguntamos a cada professor: “Após o término do curso de extensão, como está desenvolvendo o trabalho pedagógico com o estudante público-alvo da Educação Especial?”

Na entrevista com a Prof.<sup>a</sup> 5, docente da Educação Infantil, a mesma articulou, imediatamente, uma afirmativa como resposta: “[...] todos aprendem” (PROF.<sup>a</sup> 5, 24 set. 2015). Chamou-nos a atenção a resposta breve, mas simbólica, dessa professora naquele momento, porque em uma outra atividade anterior, a profissional argumentava com o grupo que “[...] todos aprendem, isso é certo, mas como fazer com que todos aprendam em nosso contexto escolar?” (PROF.<sup>a</sup> 5, 13º Encontro de Formação, 07 abr. 2015).

Essa constituição teórica-metodológica da Prof.<sup>a</sup> 5, parece indicar que o

conhecimento pedagógico com base na perspectiva histórico-cultural, a partir do qual dialogamos durante o processo de formação, proporcionou-lhe uma reflexão profissional sobre a prática contextual singular, principalmente, pelos pressupostos em relação à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nessa direção, também apreciamos a fala de uma docente que atuava nas turmas finais do Ensino Fundamental, que respondeu para a mesma pergunta: “[...] O meu jeito de olhar hoje o aluno com deficiência e não aluno deficiente [risos] mudou” (PROF.<sup>a</sup> 8, 1 out. 2015). Entender que “o aluno com deficiência” é um conceito diferente de ‘aluno deficiente’, pressupõe conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento do ser humano, necessários a profissão docente e, que não pode ser negligenciado nesse momento civilizatório em que a instituição escolar é defendida como espaço democrático.

As narrativas da Prof.<sup>a</sup> 5 “todos aprendem” e da Prof.<sup>a</sup> 8 “aluno com deficiência e, não aluno deficiente”, nos indicam uma mudança de perspectiva sobre *qual é o estudante que aprende os conteúdos da escola*. Essa outra forma de conceber os sujeitos, é um possível viabilizado pela formação continuada, a partir de um projeto que, antes de ser imposto pelas variáveis de um sistema de ensino, dialogue com as questões indicadas pelos professores, pois “[...] nenhum ser humano é o começo.” (ELIAS, 2006, p. 31). Nessa crença, precisamos olhar para os professores, considerando-os como partes de coletivos que, recorrentemente, responsabilizam os docentes pela falha na escolarização dos estudantes matriculados nas escolas, desconsiderando as inter-relações necessárias para o êxito dessa tarefa.

Na perspectiva de dar outra significação ao estudante público-alvo da Educação Especial, a Prof.<sup>a</sup> 1, profissional que atuava na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, avaliou os conhecimentos obtidos no curso de extensão, nos relatando que depois do curso tem [...] uma visão diferente do aluno especial [...] eles têm direitos e deveres. Isso ajudou muito, na busca pela ajuda da escola com estratégias para trabalhar com o aluno especial. (Entrevista, Prof.<sup>a</sup> 1, 6 out. 2015).

A Prof.<sup>a</sup> 4, docente em turmas finais do Ensino Fundamental, também respondeu à pergunta da entrevista e narrou que está [...] mais preparada para receber aluno da Educação Especial na sala [...] estou um pouco mais preparada. Antes ficava perdida. Achava que eu tinha que me virar sozinha, me sentia pressionada” (Entrevista, Prof.<sup>a</sup> 4, 7 out. 2015).

As narrativas, nos mostram que, após o período de estudos, reflexões e conhecimentos fomentados na formação continuada da qual participamos, os professores estão conscientes das obrigações que tem a instituição escolar, na composição do desenvolvimento dos trabalhos junto ao público-alvo da Educação Especial, cujos estudantes tem seus direitos amparados por uma legislação nacional específica.

Outros participantes, avaliaram as mudanças que o acesso ao conhecimento, provocou em suas práticas. Assim, propondo-se a outras práticas para atender a

demanda de desenvolvimento do estudante com deficiência, nos relata a Prof.<sup>a</sup>12 que o conhecimento buscado no curso de extensão “[...] ajudou total. Na forma de ver. Não são coitadinhos. Não pode tratar diferente, tem que tratar como aluno, dentro do que precisa. É aluno e está na escola para aprender, tem potencial para aprender.” (ENTREVISTA, 24 set. 2015, Prof.<sup>a</sup>12)

Essa mesma percepção de mudança na estrutura das relações entre as pessoas (professor e estudante) indicada pela Prof.<sup>a</sup>12, também pode ser percebida no relato do Prof.10, que faz a seguinte reflexão:

[...] Depois do curso eu tenho assim, aquela preocupação de passar para aquele aluno o que eu passo para os outros alunos, por exemplo, aquele conhecimento dos alunos que irão fazer o Enem né, eu tenho uma mesma preocupação de trabalhar com aquele aluno especial. Não tenho mais aquele medo, aquela culpa. Dá muito trabalho fazer isso, mas ver o aluno participando na sala é bom sabe, prazeroso, me satisfaz como pessoa mesmo. Eu procuro trabalhar com as potencialidades dele, vejo onde ele consegue chegar.” (ENTREVISTA, 05 out. 2015, Prof.10).

O relato desses professores nos incita a refletir que a medida que os seres singulares se transformam, as figurações que eles compõem uns com os outros também se transformam, conforme anuncia Elias (2000). Nesse sentido, as ações dentro da figuração escolar podem começar a sofrer uma alteração, com o comportamento diferenciado dos profissionais em relação a prática pedagógica com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

É certo que durante as reflexões ocorridas no curso de extensão, assumimos a prática pedagógica vivida na escola como um modo peculiar de significar os processos de reconhecimento da dignidade humana, considerando que em cada espaço sociocultural, esse processo de reconhecimento se mostra diferenciado, em função das tensões vividas na teia das relações estabelecidas entre os sujeitos concretos.

Partindo dessas considerações, nesta investigação buscamos, permanentemente, considerar as ideias e os significados que os participantes atribuíam não só ao processo de formação implementado, mas também à escola e às suas condições de trabalho. Trabalhamos sob uma perspectiva crítica e compreensiva, pressupondo a experiência constituinte dos professores participantes, com o entendimento de que constituir-se ‘professor’ está imbricado nas experiências históricas pessoais, nas trocas de experiências profissionais e, principalmente, nas aprendizagens resultantes das reflexões oportunizadas nos espaços de formação continuada. Com essa concepção, intentamos tornar os encontros um espaço de participação, em que a partilha de experiências possibilitasse a mediação entre as práticas pedagógicas e a necessidade de refletir sobre essas práticas, de modo a enriquecê-las dando-lhes outros sentidos.

Segundo análise de Gebara (2000, p.34.), “[...] Elias trabalha com padrões de interdependência em processo de mudanças, rearticulando relações de poder entre os indivíduos em sociedade”, sem perder de vista que as estruturas “[...] da psique humana, as estruturas da sociedade humana e as estruturas da história humana são

indissociavelmente complementares, só podendo ser estudadas em conjunto” (ELIAS, 1994, p. 38). Assim, “[...] compreendem-se os indivíduos conectados uns aos outros das mais variadas formas, em cadeias de interdependências, formando figurações dos mais diversos tipos, as quais mantêm tensões e relações de poder em processos sociais” (HONORATO, 2015, p.126).

Nesse sentido, as tensões vividas na contemporaneidade para garantir o direito à escolarização, principalmente, dos estudantes público-alvo da Educação Especial, denotam a naturalização de condutas excludentes construídas historicamente. Essas condutas se constituíram nas mais variadas interdependências sociais, dando uma significação de que apreender os conhecimentos acumulados pela humanidade como possibilidade para uma “vida melhor” fosse permitido apenas a um grupo social já determinado.

Apesar de Norbert Elias não ter se dedicado aos estudos da educação no âmbito escolar, as leituras de suas obras têm possibilitado a compreensão dos processos de transformações sócio-históricas e a percepção de que comportamentos individuais e a institucionalização de condutas sociais são construções humanas, porém não devem ser naturalizadas, porque fazem parte de uma arma de controle social.

Finalizamos este texto, avaliando que proposta de formação continuada empreendida junto aos professores da sala comum, imprimiu otimismo. No entanto, falamos de uma figuração específica, mas, devemos estar atentos de que as mudanças macroestruturais demandam um movimento de reflexão mais amplo, profundo e duradouro, sobre os movimentos figuracionais que fazem parte da trama política educacional contemporânea. Sem deixar escapar que em uma sociedade, mesmo quando há uma prerrogativa de controle das condutas, os caminhos irão se constituir nas ações não intencionais, tanto de grupos quanto de indivíduos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Edson Pantaleão; SOBRINHO, Reginaldo Celio. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 2014, 27. 48: 171-184. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8592>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

BOURDIEU, Pierre. “Compreender”. In: (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, Vozes, 1997, p. 693-732.

DE CASTRO, Vinícius Dino Fonseca *et al.* Norbert Elias às voltas com a teoria do conhecimento: convergências entre a contribuição eliasiana e os filmes *Amnésia* e *Esquizofrenia*. **Revista Café com Sociologia**, v. 4, n.1, p. 31-37, 2015. Disponível em: <http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/397>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ELIAS, Norbert. **Tecnização e Civilização**. In: *Escritos & Ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2006. Disponível em: <<https://books.google.de/books>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **A sociedade de corte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1987.

\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GEBARA, Ademir. Norbert Elias e a teoria do processo civilizador: contribuição para a análise e a pesquisa no campo do lazer. In: BRUNS, H. T. **Temas sobre o lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000.

HONORATO, Tony. Modelos escolares para formação de professores no Estado de São Paulo (1897-1921): o poder à luz de Norbert Elias. **Comunicações**, p.123-136. 2015. Disponível em: <[www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/viewArticle/2175](http://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/viewArticle/2175)> Acesso em: 12 nov. 2015.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. In: **Anais do VIII Congresso Nacional De Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 06 a 09 de outubro de 2008. p. 4048-4061 Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/157\\_187.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/157_187.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2015.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.



## DIREITOS SOCIAIS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FIGURACIONAL DE NORBERT ELIAS

**Monica Isabel Carleti Cunha**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Vila Velha - ES

**RESUMO:** Este estudo aborda a expansão dos direitos sociais das pessoas com deficiência, nos últimos anos, com ênfase na Assistência Social e à Educação postos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva/2008. Utilizamos dados da pesquisa de mestrado intitulada *Programa BPC na Escola: Dilemas e Perspectivas no Campo dos Direitos Sociais*, concluída em 2015, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Nas análises, observamos que, as estruturas monopolistas consolidadas no Estado Moderno perduram na atualidade, gerando alternância de grupos nos governos, contudo não estáveis, considerando as *relações de forças* de interesses antagônicos das *configurações* em torno do gestor central.

**PALAVRAS-CHAVE:** Deficiência. Pobreza. Relações de Forças.

**ABSTRACT:** This study is about the expansion of social rights related to disabled people, in the latest years, with emphasis in Social Assistance and to Education proposed by the National Special Education Politics, in the inclusive perspective of 2008. The data used was from a research of a master of BPC Programm in

school: *Dilemas and Perspectives on the Social Rights Field*, finished in 2015, by the Federal University of Espirito Santo (UFES). On those analysis we could observe that the monopolists structures consolidated in the Modern State persist nowadays, creating a changing of groups in the governs, however, not solids, considering the strength relations of antagonistic interests of the configuration around the central manager.

**KEYWORDS:** Disabled. poverty. strength relations.

### 1 | INTRODUÇÃO

A interface entre as políticas sociais, no bojo da complexidade da sociedade brasileira, na atualidade, se faz presente e necessária em prol da consolidação e da garantia do conjunto de direitos sociais no Estado democrático de direito, previstos na nossa Carta Magna. Vale ressaltar que, conforme dispõe o artigo 6º da Constituição Federal/1988, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (nesta redação foi incluída a alimentação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010).

Em linhas gerais, no que se refere à

seguridade social, no caso brasileiro, o contexto histórico que impeliu o seu surgimento e expansão pautou-se como resultado de *relações de forças* na consolidação do Estado Moderno, no bojo da transição do Estado Liberal ao Estado Social balizado pelo desenvolvimento e expansão do capitalismo. E, na atualidade a seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social. (Constituição Federal, Art. 194).

No que se refere à Assistência Social, como um direito social desvinculado de contribuição prévia percorreu um longo caminho pós Constituição Federal/88 para que se efetivasse, por exemplo, o Benefício de Prestação Continuada – BPC a idosos e pessoas com deficiência em situação de pobreza e extrema pobreza.

Destaca-se que o Benefício de Prestação Continuada (BPC), previsto na Constituição Federal/ 88 e regulamentado pela Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, conhecida como LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social é garantido e distribuído um salário mínimo mensal a idosos e pessoas com deficiência, em situação de pobreza e/ou extrema pobreza, considerando os critérios estabelecidos para a concessão, ou seja, que a renda per capita familiar seja igual ou inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo.

Nessa direção, objetivamos com este texto refletir sobre a expansão dos direitos sociais nos últimos anos no Brasil, com ênfase na Assistência Social e na Educação às pessoas com deficiência, no contexto das estruturas monopolistas das sociedades modernas e as diferentes direções ocorridas em consequência das *relações de forças* das diferentes configurações ora no poder central.

Os dados que sistematizamos decorrem da pesquisa de mestrado intitulada *Programa BPC na Escola: Dilemas e Perspectivas no Campo dos Direitos Sociais*, concluída em 2015, pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Nossas análises se encontram assentadas nos pressupostos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias, a qual situa os processos sociais em permanente constituição. Em Elias, a pesquisa sociológica teve como objeto de estudo, as “[...] redes de inter-relações, as interdependências, as figurações e os processos formados pelos homens interdependentes [...]” (ELIAS, 2011, p. 11). Nessa perspectiva, as diferentes direções dos ‘acontecimentos’ sociais decorrem do equilíbrio de poder alcançado nas ‘configurações humanas’, independentemente do número de sujeitos envolvidos.

## **2 | A CONSOLIDAÇÃO DAS ESTRUTURAS MONOPOLISTAS NO ESTADO MODERNO**

Diferentemente dos historiadores clássicos, Elias sustenta, a partir de seus estudos sócios históricos, a premissa de que as transformações ocorridas nos comportamentos e emoções são influenciadas pelas relações sociais de interdependência entre as sociedades de corte, o rei e as demais figurações que, direta ou indiretamente,

participavam daquele modelo de organização social, bem como mediadas pelas permanentes transformações ocorridas nas diversas esferas do desenvolvimento social.

Em suas teses, Elias evidenciou, igualmente, uma mudança estrutural na forma da dominação política que se inicia nos séculos XII e XIII e se estende por toda a Idade Média, no bojo da disputa pelo controle da produção e da terra, na qual se consolidou a chamada *era* do absolutismo. O autor nos provoca a pensar nos contextos sociais / estruturais que contribuíram para a preservação dessa forma de poder centralizada em determinados homens (reis) e seus herdeiros (príncipes) por um maior ou menor período.

Assim, Elias desvela que a sustentação dos monarcas estava, indubitavelmente, atrelada às teias de interdependências estabelecidas com a sociedade de corte e os súditos, em constantes tensões que impeliam para diferentes direções.

Outro importante aspecto, em Elias, que nos interessa em especial, neste intento, diz respeito à consolidação do absolutismo como estrutura de governo, com base nos monopólios dos tributos e da força física, validados pelo domínio territorial. Contudo, o autor afirma que:

[...] a dissolução dos grandes monopólios de poder e terras foi modificada e acabou se rompendo apenas na medida em que, com a crescente divisão de funções na sociedade, a moeda, e não mais a terra, tornou-se a forma dominante de propriedade (Elias, 1993, p.142).

Elias destaca também que “[...] foi muito mais o avanço da monetarização e comercialização, do que os ataques deliberados promovidos pelos círculos urbanos e burgueses, que causou o declínio dos senhores feudais”.

Dessa forma, os monopólios da força militar e da tributação não possuem precedência um sobre o outro e ambos consolidam a constituição do Estado Moderno, associados a uma divisão de trabalho muito avançada e especializada, a qual é gerida por uma administração da máquina estatal. Elias destaca que

[...] o sucesso da própria divisão do trabalho, [...] a proteção do comércio [...] a padronização da cunhagem e de todo o sistema monetário [...], e uma abundância de outras medidas de coordenação e regulação, dependiam da formação de grandes instituições monopolistas centralizadas (Elias, 1993, p. 142).

Nessa direção, Elias afirma que a formação do Estado Moderno está alicerçada na característica de monopolização cristalizada numa fase anterior do processo civilizador e que “[...] o monopólio privadamente possuído por um único indivíduo ou família cai sob o controle de um estrato social mais amplo e se transforma, como órgão central do Estado, em monopólio público”(ELIAS, 1993, p.101). Portanto, o domínio permanente da autoridade central legitima o caráter de “*Estados*”. O autor afirma igualmente: “[...] Neles (nos Estados), certos números de outros monopólios cristalizam-se em torno

dos já mencionados” (ELIAS, 1993, p.98).

A complexidade social gerada pela divisão do trabalho fazia emergir uma “característica específica do órgão central, de coordenadores e reguladores sociais supremos”. Assim, Elias destaca também duas características que distinguem os órgãos centrais e todas as demais formações sociais: “a função da rede humana a que pertencem e o poder social inerente a essa função” (ELIAS, 1993, p. 143). Nesse contexto, o poder social é determinado pelas mais elevadas funções centrais. “O crescimento do “poder” de funcionários centrais constitui “[...] uma manifestação do fato de que [...] está aumentando a dependência de outros grupos e classes face a um órgão supremo de coordenação e regulação”(ELIAS, 1993, p. 144).

Em suas teses, Elias desvela que, naquele contexto histórico, as relações de interdependência foram se tornando mais complexas à medida em que surgia e se consolidava o terceiro Estado (burguesia) e assim com o aumento das especializações pela divisão do trabalho, as relações de poder entre as classes sociais impeliam tensões e os antagonismos ideológicos.

Na nossa compreensão, a divisão do trabalho muito avançada foi determinante não somente para a compartimentalização dos saberes, mas também para uma hierarquização. Dessa forma as ocupações profissionais passaram a ganhar diferentes *status social* em conformidade com os interesses sociais que foram surgindo. Ocupações essas, tanto para as lideranças das instituições públicas, como para as instituições privadas (empresas, indústrias) visando à reprodução e o acúmulo do capital.

Dessa forma, como foco de nossos estudos, nos deteremos nos aspectos conceituais elisianos sobre a consolidação de estruturas monopolistas nas sociedades por ele estudadas e possíveis desdobramentos sociais, como a hierarquização do trabalho nesse modo de produção humana a serviço dessa sociedade que se despontava.

Nesse aspecto, parece-nos que as formas de trabalho nas sociedades ocidentais seguiram, a partir de então, uma estrutura hierárquica a serviço dos monopólios que foram surgindo e se cristalizando. Nesse contexto, parece-nos também que os processos educacionais incorporaram as perspectivas sociais emergentes que atendessem a interesses distintos, ou seja, uma escola atrelada tanto para um modelo instrumental para formação de mão-de-obra para as funções de produção, como para funções de comando.

Nesse diálogo, Elias afirma que o recrutamento de funcionários para atuação na máquina central inicia-se antes ainda da constituição do Estado Moderno, pois “[...] os reis permitiram que a máquina estatal se tornasse monopólio de membros do terceiro Estado porque este ainda era socialmente mais fraco do que o primeiro e o segundo” (ELIAS, 1993, p. 161).

Nessa direção, conforme aponta Elias, o ingresso na máquina do governo ocorre por meio de dois caminhos principais: “a crescente participação em cargos seculares,

isto é, em posições antes ocupadas por nobres e, depois, devido a sua participação em postos antes eclesiásticos, isto é, como amanuenses” (ELIAS, 1993, p. 159).

Assim, “a maioria dos burgueses, [...] chegava aos altos escalões do governo através do estudo, do conhecimento dos cânones e do Direito Romano” (ELIAS, 1993, p.160). Segundo Elias, “[...] as pessoas não aprendiam o latim exclusivamente para se tornarem membros do clero, mas também para ingressar na carreira de servidores públicos [...]” (ELIAS, 1993, p.160). Assim, aqueles que compunham as estruturas estatais não eram “leigos” e estavam a serviço da manutenção daquela forma de monopólio de poder que ora se iniciava.

Parece-nos que a gênese da função *coordenadora e reguladora* do *órgão supremo* no governo estatal se sustenta não somente pelos monopólios anteriormente consolidados. Os avanços da *monetização e da comercialização* e o domínio do conhecimento tornaram-se indispensáveis para o funcionamento da máquina estatal.

Nessa mesma direção, observamos que, à luz das conjunturas das sociedades atuais, as nações que possuem monopólios econômicos utilizam-se dos *monopólios de conhecimentos* ou *monopólios ideológicos*, os quais disseminam princípios que sustentam, pela via da educação instrumental, a lógica perversa de reprodução do modelo capitalista. Dessa forma a centralização econômica nas mãos de minorias mantém a dominação/subserviência de inúmeras outras nações cada vez mais decadentes e marginalizadas.

Nesse sentido, quando Elias afirma que certo número de outros monopólios cristaliza-se em torno dos já mencionados (do exército e da tributação), inferimos que monopólios de conhecimentos têm se cristalizado em torno dos monopólios econômicos, em determinadas sociedades atuais, particularmente naquelas de capitalismo avançado.

Dessa forma, as nações detentoras de diferentes monopólios utilizam-se de estratégias específicas como acordos e/ou pactos de reprodução de modelos de gestão baseados na ação mínima do Estado e na atuação premente do mercado, sustentadas por mecanismos de adesão/cooperação de “ajudas econômicas” sob o discurso da via do desenvolvimento econômico para a superação das desigualdades sociais. Contudo, as disparidades socioeconômicas continuam crescentes sustentando caprichosamente as baixas expectativas de superação das mazelas que assolam permanentemente as nações pobres.

Se, por um lado, houve uma descontinuidade na estrutura monárquica de governo, passando da era absolutista para o modelo de Estados / países descentralizados, sob princípios iluministas da Revolução Francesa, por outro lado há que se observar a continuidade na forma como as instituições se organizam com vistas à manutenção de monopólios de poder, por exemplo. A esse respeito, Elias faz a seguinte consideração:

A sociedade que hoje denominamos era moderna caracteriza-se, acima de tudo no ocidente, por certo nível de monopolização. O livre emprego de armas militares é vedado ao indivíduo e reservado a uma autoridade central, qualquer que seja seu tipo, e de igual modo a tributação da propriedade ou renda de pessoas concentra-se nas suas mãos (Elias, 1993, p.97-98).

Nessa perspectiva, as instituições estatais, nas sociedades ocidentais, foram se cristalizando por meio de estruturas monopolistas cujas formas de administração se mantêm por certo nível de centralidade em determinadas pessoas ou grupos e com interesses específicos. Dessa forma, o monopólio que antes era privado, agora passa a ser público, passando “outros grupos” a deter o domínio da máquina estatal.

Elias observa a incorporação do caráter monopolista nas sociedades modernas, no que ele denomina de *processo civilizador*, e afirma que, a partir do momento da legitimação do Estado via monopólios “[...] os conflitos sociais não dizem mais respeito à eliminação do governo monopolista, mas apenas à questão de quem deve controlá-los, em que meios seus quadros devem ser recrutados e como devem ser redistribuídos os ônus e benefícios do monopólio” (ELIAS, 1993, p.98).

Assim, nas sociedades ocidentais contemporâneas regidas pelo modelo econômico capitalista, parece-nos que aquelas que possuem os monopólios econômicos e de conhecimentos, por exemplo, são as que “controlam” os conflitos sociais no jogo de forças para a manutenção de seus interesses. Nessa dinâmica, o *ônus* deve ficar para aquelas que “nada” têm a oferecer na perspectiva da produtividade econômica imediata.

Outro aspecto que nos parece recorrente diz respeito à alternância de grupos e/ou partidos políticos nos governos democráticos, no último século, nas sociedades burguesas industriais, sem que, contudo, houvesse resistências / rejeição social dessa dinâmica. Da mesma forma, a alternância desses grupos não possui uma linearidade, pois estão/são sujeitos das *relações de interdependência* que irão se constituindo no *jogo social*, em todas as esferas diretamente vinculadas ou não ao gestor central.

É possível vislumbrar que os interesses político-partidários nos/dos diferentes períodos históricos de uma sociedade em particular se materializam de forma mais evidente em consonância os ideais a que os membros e grupos que compõem as *diferentes configurações* em torno da gestão central e das instituições sociais que ora atuavam no governo.

### **3 | AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE CLASSES E A EXPANSÃO DOS DIRETOS SOCIAIS NO BRASIL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ATUALIDADE**

Com base em alguns dados da pesquisa realizada, selecionamos, para fins deste trabalho, o que foi possível observar, no caso brasileiro, precisamente na década de 2003 - 2013 duas diferentes direções que tomaram as políticas para as pessoas com deficiência, no bojo das *relações de forças* dos diferentes interesses em jogo, com

foco no predomínio dos monopólios econômicos abordados anteriormente.

A primeira direção refere-se a expansão do Benefício de Prestação Continuada – BPC para as pessoas com deficiência. Neste caso, é pertinente destacar que esteve à frente do governo central neste período, líderes de um partido de centro-esquerda, ou seja, composto por representações e movimentos políticos e sociais que, não sendo marcadamente socialistas, contudo defendem certas ideias ou políticas próximas à da ‘esquerda’ (por ex: liberdades democráticas, transformações que visem maior igualdade social, papel regulador do Estado na economia etc.), no qual apresentou um compromisso com as questões afetas aos direitos sociais negados historicamente em governos anteriores.

Dessa forma, os dados apresentados a seguir apontaram os crescentes investimentos de recursos da União voltados ao Benefício de Prestação Continuada – BPC para pessoas com deficiência, conforme o gráfico da evolução desses investimentos no período de 2002 a 2013.

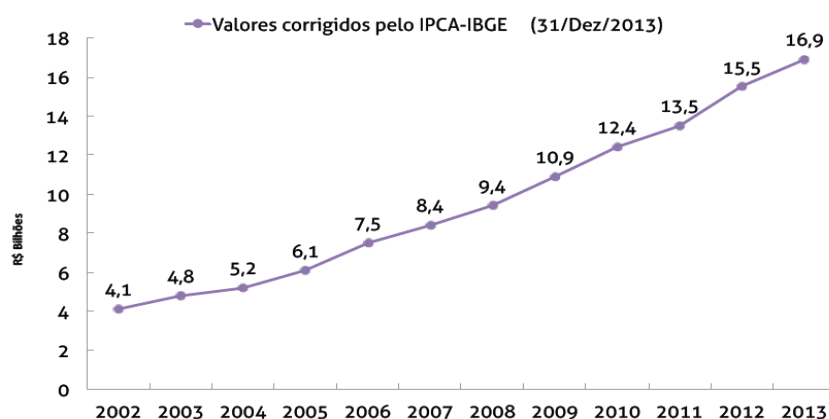


Gráfico 1 - Evolução dos recursos da União executados voltados ao BPC para pessoas com deficiência – Brasil, 2002 a 2013.

Fonte: Censo SUAS (2014)

É pertinente destacar, conforme Censo SUAS – 2014, um recorte da evolução dos recursos da União nos últimos 10 (dez) anos voltados ao BPC para pessoas com deficiência. O gráfico evidencia que houve um salto de 4,1 bilhão para 16,9 bilhões de investimentos públicos para o BPC para pessoas com deficiência entre 2002 e 2013. Inferimos que tal evolução pode ser justificada tendo em vista a implementação da *Política Nacional de Assistência Social*, com a criação do Sistema Único de Assistência Social - SUAS e os desdobramentos ocorridos. Dentre os desdobramentos destaca-se a sistematização e expansão dos Centros de Referência de Assistência Social - Cras, e que passaram a atender as demandas de assistência social com maior abrangência por região territorial nos municípios.

Neste aspecto, de acordo com o Portal Brasil “desde 2005, cresceu em 278% o número de Cras - passando de 1.978 para 7.482 em 5.541 municípios”.(BRASIL, 2015).

No município de Vitória / ES, de acordo Serpa (2012) “[...] a partir de 2005 passou a implantar o SUAS, na forma como foi anunciado na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e mais detalhado na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004, bem como na Norma Operacional Básica (NOB) do Suas (BRASIL, 2005). Na mesma direção, a autora afirma que:

No processo de implantação do Suas, em Vitória, o nível de proteção social básica foi o primeiro a ser fortalecido. Em 2005, o município tinha cinco Cras em funcionamento [...] . Reconhecendo a importância do Cras para a política de assistência social, seu papel de “porta de entrada” no Suas e de articulação dos serviços socioassistenciais no território, foram realizados estudos com a finalidade de definir uma territorialização mais adequada ao município, com territórios menores, que assegurassem proximidade e capacidade de atendimento às demandas das famílias. Foram definidos 12 territórios da assistência social na cidade, devidamente aprovados pelo COMASV. Após aprovação, passamos à implantação dos 12 Cras” (SERPA, 2012, p. 30).

Nesse sentido inferimos que, a estrutura e a gestão da Secretaria de Assistência Social que se instaurou em meados da década de 2000, no município de Vitória, como desdobramento da implementação da Política Nacional da Assistência Social contemplou/permitiu uma maior divulgação e abrangência de cobertura às pessoas que se enquadravam nos critérios de concessão do BPC e que, talvez por desconhecimento não usufruíam desse direito.

É importante destacar que o Benefício de Prestação Continuada representa uma conquista por meio da Constituição Federal de 1988, sendo consolidado, mais tarde, pela política da Assistência Social, com a Lei nº 8.742/1993, Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), e por força de inúmeros embates entre os representantes políticos e os movimentos sociais organizados, que se iniciou a implantação do sistema de proteção social brasileiro passando a compor o conjunto da seguridade social, enquanto direito e desvinculada de contribuição prévia, um longo caminho precisou ser percorrido para que as políticas públicas de assistência social se concretizassem. (RIZOTTI, 2005, BOSCHETTI, 2007, AGUIAR, 2012).

Na segunda questão observamos uma direção antagônica a anterior, em face da aprovação da Lei Nº 12.470/2011, com destaque nos Artigos 20 e 21 e 21-A. Nesta, dentre outras alterações no âmbito da previdência social, a referida lei estabelece uma “permissão” aos estudantes com deficiência, a partir de 14 anos de idade, atuarem na condição de menor aprendiz, por um período de 02(dois) anos em conformidade com legislação específica, para este grupo de trabalhadores e receber concomitante o BPC, como uma estratégia para adaptação laboral para inserção no mercado de trabalho.

Neste aspecto, é importante destacar que, para atuação como menor aprendiz, o estudante deve estar devidamente matriculado e frequentando a escola e, dessa forma no turno inverso ao da escolarização poderá atuar na condição de trabalhador em processo de aprendizagem para o mercado de trabalho.



Nesse diálogo, destacamos aqui, conforme prevê a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/2008* e demais documentos legais e normativos que os estudantes público da educação especial, constituem sujeitos de direito de dupla matrícula, sendo uma no ensino comum e outra no atendimento educacional especializado, no turno inverso ao da escolarização, de forma complementar e/ou suplementar visando a garantia de recursos e serviços necessários para o seu pleno desenvolvimento, a permanência e o sucesso escolar. Dessa forma, entendemos que, os desdobramentos das políticas em prol das pessoas com deficiência, como o acesso ao trabalho tem sido sobreposto aos demais direitos sociais como a do direito à educação.

Ora, retomamos aqui, na mesma perspectiva desvelada por Elias que, as teias de interdependência estabelecidas entre a sociedade de corte e os súditos, no caso aqui, entre os diferentes sujeitos e grupos e seus interesses ideológicos materializados nas plataformas políticas-partidárias que compunham o governo central em constantes tensões impeliam/impelem para diferentes direções.

Dessa forma, embora na década 2003 - 2011 o governo central apresentasse em suas macroações a defesa pelos interesses sociais, como ocorrera com os crescentes investimentos voltados para o Benefício de Prestação Continuada, havia/há aqueles que, em suas *configurações específicas* representavam outros interesses de outros grupos, o que contribuiu para que a referida Lei Nº 12.470 fosse proposta e aprovada, em especial, no que se refere aos artigos anteriormente citados, ferindo assim, no nosso entendimento, o direito pleno à educação dos estudantes com deficiência, portanto sendo estes impelidos para a inclusão produtiva.

É pertinente destacar igualmente que, no caso específico da Lei Nº 12.470/2011 e suas alterações referentes às modificações para a garantia da BPC, como um importante elemento de proteção social, desvinculado de contribuição prévia e conquistada por meio da Constituição/1988, encontra-se aqui o que abordamos anteriormente, no que se refere ao monopólio econômico a que as sociedades ocidentais em desenvolvimento estão sujeitas.

Entendemos dessa forma que, imersos em sociedades sob o modo de produção capitalista, as direções políticas pela manutenção do acúmulo de capital nas mãos de uma minoria tendem a ser mais imperativas em detrimento àquelas que defendem a distribuição de renda e garantia dos direitos sociais para os mais pobres e acirrando assim as disparidades sócio-econômicas entre as diferentes classes sociais. Contudo há um movimento permanente nas *relações de forças* quanto mais diversas forem as composições das *figurações* e a *interdependência* entre elas e com aqueles que estão diretamente a frente dos governos, congressos e instituições sociais.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiando-nos nas teses de Norbert Elias, torna-se evidente a força das

‘configurações sociais’ nos direcionamentos sócio-histórico e político do país. Nesse sentido, acreditamos que a extensão dos direitos sociais expressos na Carta Magna de 1988 se deu em decorrência do jogo de força vivido nas ‘relações de interdependência’ entre os grupos do governo e aqueles indivíduos e/ou grupos que representavam diferentes setores da sociedade civil e particularmente, dos movimentos sociais. No fluxo histórico, constituímos e continuamos esse processo de disputas, marcado por ambiguidades e lacunas. Desse modo, os dados sistematizados neste texto nos colocam perante o desafio permanente pela efetivação dos direitos sociais, em especial das pessoas com deficiência. A inegável e inquestionável desigualdade social e econômica vivida pela população brasileira torna esse desafio ainda mais complexo para as pessoas que possuem um histórico de negação e vistas com incapazes, portanto sem acesso, dentro outros direitos à Educação Básica.

O direito à educação para esses estudantes deve ser compreendido em sua plenitude, ou seja, o de participar de todas as etapas da educação básica, bem como do atendimento educacional especializado, como forma complementar e/ou suplementar com materiais e recursos pedagógicos específicos necessários para o desenvolvimento cognitivo, visando ao acesso ao conhecimento. Entendemos que as políticas sociais devem ‘funcionar’ de forma articulada. Os novos critérios para a concessão e suspensão do BPC segue numa lógica em que as ‘leis’ de mercado, irremediavelmente, têm impelido para uma compreensão do emprego como sinônimo de cidadania, podendo se constituir numa armadilha para essas pessoas, tornando-se assim responsabilizadas e culpabilizadas por sua trajetória social.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Mariana Pinheiro Pessoa de Andrade. **O significado do benefício de prestação continuada da política de assistência social na vida das pessoas com deficiência**. 2012. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. 112f.

BOSCHETTI, Ivanete. **A Seguridade na América Latina após o dilúvio neoliberal**. *Observatório da cidadania*. 2007, p. 91-98. Disponível em: <<http://www.ibase.br/userimages/seguridade1.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Seguridade social no Brasil: conquistas e limites à sua efetivação**. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. 2009. Disponível em: <[http://portal.saude.pe.gov.br/sites/portal.saude.pe.gov.br/files/seguridade\\_social\\_no\\_brasil\\_conquistas\\_e\\_limites\\_a\\_sua\\_efetivacao\\_-\\_boschetti.pdf](http://portal.saude.pe.gov.br/sites/portal.saude.pe.gov.br/files/seguridade_social_no_brasil_conquistas_e_limites_a_sua_efetivacao_-_boschetti.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993** - Lei Orgânica da Assistência Social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Com redação dada pela Lei nº 12.435, de 2011. Brasília, 1993. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_3leis/l842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_3leis/l842.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência

Social. **Norma Operacional Básica/NOB/SUAS**, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, jan. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 fev.2015.

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Nova cartilha do benefício de prestação continuada da Assistência Social – BPC**. Brasília, 2009. Disponível em: <[www.mds.gov.br/assistenciasocial/...assistenciasocial...cartilhas/...bpc.../...](http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/...assistenciasocial...cartilhas/...bpc.../...)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS** anotada. Caderno de anotações preparadas pela Coordenação – Geral de Regulação Público e Privado do Departamento de Gestão do Sistema Único da Assistência Social em conjunto com a Consultoria Jurídica do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011**. Altera [...] os artigos 20 e 21 e acrescenta o art 21-A à Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993- Lei Orgânica da Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência[...]. Brasília, 2011b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12470.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12470.htm)>. Acesso em: 13. fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011d. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Benefícios Assistenciais. **Caderno de orientações técnicas: programa BPC Trabalho**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_, Suas: 10 anos de expansão de serviços e redução da pobreza. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/07/suas-10-anos-de-expansao-de-servicos-e-reducao-da-pobreza>. Acesso em 24 de setembro de 2016.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história de costumes. 2ª ed. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011, v. 1.

\_\_\_\_\_. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, v.2.

RIZOTTI, Maria Luiza Amaral. **A Construção do Sistema de proteção Social no Brasil**: avanços e retrocessos na legislação social. 2005. Disponível em: < <http://sisnet.aduaneiras.com.br/lex/doutrinas/arquivos/construcao.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SERPA, Ana Maria Petronetto; RAIZER, Eugênia Célia (Orgs). **Política de Assistência Social no Município de Vitória (ES)**: olhares sobre a experiência (2005-2012). Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória, 2012. 367 p.

SPOSATI, Aldaiza. **Tendências latino-americanas da política social pública no século 21**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 104-115, jan./jun. 2011.

## CENTROS DE PESQUISA SOBRE A VIOLÊNCIA NO BRASIL

### **Bárbara Birk de Mello**

Graduanda em História pela Universidade Feevale  
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul

### **Luiz Antonio Gloger Maroneze**

Doutor em História pela PUCRS  
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

**RESUMO:** Este trabalho é oriundo do projeto de pesquisa “Violência e Sociabilidades em Novo Hamburgo 1990-2010”, que encerrou suas atividades junto à Universidade Feevale em dezembro de 2018. Aqui pretende-se abordar os centros de pesquisa do Brasil que utilizam a violência como objeto principal de estudo. Justifica-se este trabalho em decorrência da crescente violência no Brasil, bem como no município de Novo Hamburgo. Objetiva-se analisar o que é a violência e a metodologia utilizada por estes grupos em relação à mesma. Assim, parametrizar as informações obtidas em nossas pesquisas e desenvolver uma abordagem significativa, para ser utilizada nos estudos sobre violência no município de Novo Hamburgo. Este estudo está respaldado na análise de informações e trabalhos oriundos de diversos grupos de pesquisa. Também se utiliza da análise de artigos e produções de pesquisadores referentes à temática da violência. Foram selecionados oito principais

centros de pesquisa sobre a violência no Brasil. Baseado nestes, estão se destacando alguns aspectos considerados relevantes, buscando conhecer estes centros, suas orientações teóricas e métodos. Através deste estudo, já foi possível observar a preocupação dos centros com vários aspectos da violência como por exemplo, violência difusa e a relação da mídia com a mesma. Isto demonstra que há apreensão em compreender como a violência afeta a sociabilidade do ser humano. Levando isto em consideração, acredita-se que os estudos desenvolvidos nos centros vão ao encontro com a forma de abordagem que se pretende dar à pesquisa sobre a violência em Novo Hamburgo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brasil. Pesquisa. Violência.

**ABSTRACT:** This work comes from the research project “Violence and Sociabilities in Novo Hamburgo 1990 - 2010”, which ended its activities with Universidade Feevale in December 2018. Here we intend to approach the research centers of Brazil that use violence as the main object of study. This study is justified due to the growing violence in Brazil, as well as in the municipality of Novo Hamburgo. The objectives are to analyze what is violence and the methodology used by these groups in relation to it. Thus, define the information obtained in our

research and develop a meaningful approach, to be used in studies about violence in Novo Hamburgo. This study is supported by the analysis of information and work from several research groups. It was also used articles and productions analysis of researches relative to the violence theme. Eight major research centers about violence in Brazil were selected. Based on these, it was highlighting some aspects considered relevant, seeking to know these centers, their theoretical orientations and methods. Through this study, it has already been possible to observe the concern of the centers with various aspects of violence, such as diffuse violence and the relationship of the media with it. This shows that there is apprehension in understanding how violence affects the sociability of the human being. Taking this into account, it is believed that the studies developed in the centers are in line with the approach taken to the research on violence in Novo Hamburgo.

**KEYWORDS:** Brazil. Research. Violence.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado da participação da acadêmica no projeto de pesquisa “Violência e Sociabilidades em Novo Hamburgo 1990-2010”, de novembro de 2016 a 2018, como bolsista de iniciação científica. O projeto foi coordenado pelo professor doutor Luiz Antonio Gloger Maroneze e fez parte do grupo de pesquisa “Cultura e Memória da Comunidade” da Universidade Feevale (Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul).

Este estudo havia sido apresentado no segundo semestre de 2017, na Feira de Iniciação Científica da Universidade Feevale, tendo resultado em publicação de um resumo. O mesmo será aqui expandido e esmiuçado.

Tem-se como objeto deste trabalho, os centros de pesquisa sobre a violência que possuem produções e estudos abrangentes no Brasil. A ideia de pesquisar estes centros ou observatórios de pesquisa surgiu justamente a partir das investigações realizadas sobre o tema na cidade de Novo Hamburgo. Objetivou-se investigar o que os principais centros de estudos em violência pesquisavam e quais eram seus focos para, num momento posterior, propor a criação de algo semelhante na Universidade. Os resultados iniciais desta pesquisa são apresentados abaixo na forma de um artigo.

No espaço limitado que aqui temos, nos propomos a apresentar de forma concisa o que é a violência, a metodologia utilizada pelos centros de pesquisa selecionados em relação a ela, para assim parametrizar as informações obtidas em nossas pesquisas e desenvolver uma abordagem significativa. Busca-se também ter maior conhecimento sobre estes centros para delimitar o foco dos mesmos, seus campos e suas especificidades.

Para tanto, partiu-se do levantamento de dados sobre grupos de pesquisa ligados ao estudo da violência. Após, foram selecionados oito grupos que tinham como violência sua principal temática e que possuíam pesquisas significativas nesta

área. De início foram designados os seguintes grupos: Núcleo de Estudos da Violência (USP), Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP), Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC – UCAM), NaMargem – Núcleo de Pesquisas Urbanas. Também o Laboratório de Estudos da Violência (LEV - UFC), Grupo de Pesquisa sobre Violência e Administração de Conflitos (GEVAC - UFSCar), Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos (CESPDH) e Núcleo de Estudo da Cidadania, Conflito e Violência Urbana (NECVU).

No decorrer deste trabalho serão tratados os centros de pesquisa e suas diretrizes, bem como algumas de suas produções. Além disso, para a construção do estudo utilizou-se de análise de produções referentes à temática da violência e sociabilidades. Porém, ressalta-se que este estudo é introdutório e busca dar um panorama do que se produz nos centros, não se propondo a fazer uma análise extensa e profunda acerca dos mesmos.

Verificou-se a preocupação dos centros com os diversos aspectos da violência que serão explorados ao longo do capítulo. As linhas de pesquisa dos mesmos apontam para uma crescente preocupação com a insegurança gerada pela violência e como ela afeta os relacionamentos entre indivíduos.

Ao analisar os trabalhos dos principais centros de pesquisa do país, objetivou-se pensar a construção de uma iniciativa semelhante para Novo Hamburgo, ligando os trabalhos desenvolvidos na universidade com os setores da iniciativa pública municipal. Recentemente a prefeitura de Novo Hamburgo deu início a criação do Observatório de Segurança Cidadã de Novo Hamburgo para pensar a questão da violência no município. Através de Claudete de Souza, servidora do Observatório, estabeleceu-se contato com nosso projeto, indicando possibilidade de possíveis parcerias.

## 2 | VIOLÊNCIA

Antes de adentrar na análise dos centros de pesquisa acerca da violência se faz necessário compreender o que a mesma significa. Para tanto, utiliza-se como referencial teórico autores que estudam e trabalham com esta temática como Alba Zaluar (1999), Sodré (2002), Odalia (2007), entre outros.

Violência é uma palavra que se encontra desgastada no Brasil devido a sua ampla utilização nas últimas décadas. Esta se dá através, principalmente, da mídia, um dos principais meios de difusão de notícias ligadas a este tema, principalmente de homicídios. Segundo estudo de Kahn (2001) *apud* Rolim (2006), analisando os jornais Folha de São Paulo (SP) e Jornal do Brasil (RJ) constatou que, em 1997, o percentual de notícias criminosas relacionadas a homicídios era de 41,5 em ambos os periódicos. E este número só vem aumentando.

Ademais, a violência é um “excelente operador semiótico para hibridizações ficcionais entre realidade e imaginário. Sobre a realidade de violência urbana, a mídia enxerta a realidade imaginária da ficção passada e presente.” (SODRÉ, 2006, p. 99)

A violência faz a televisão “vender mais”, seja em filmes, desenhos ou reportagens de jornais e noticiários.

Além disso, o crescente aumento do uso da palavra violência se dá ao aumento da mesma em todo o país. O Atlas da Violência de 2018 apresenta dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS). Segundo estes, em 2016 houve 62.517 homicídios no Brasil. Isso significa 30,3 mortes por 100 mil habitantes. Entre 2008 e 2013, a média foi de 50 mil a 58 mil mortes no país. (IPEA; FBSP, 2018). A insegurança hoje, se faz sentir em todos os níveis da sociedade e em todos, ou quase todos, espaços da mesma.

Mas, o que é “violência”? Conforme Zaluar (1999), a palavra violência “vem do latim *violentia*, que remete a vis (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo em exercer a sua força vital)”(ZALUAR, 1999, p. 6). Segundo a autora, esta força vai se tornar violência ao exceder um limite acordado entre sujeitos. Assim, ela é toda a ação que prejudica e perturba o outro.

Indo ao encontro a esta fala, Odalia (2004) considera a violência como uma privação. Ou seja, quando o sujeito é despojado de algo ou alguém e dos direitos que temos como cidadãos. Ela impossibilita que o indivíduo seja aquilo que ele almeja e alcance o que busca. Assim, ela tira a liberdade dos que por ela são atingidos e também dos que dela ouvem falar. Pois, mesmo não sendo violentado, o indivíduo vive com a sensação de insegurança. Esta se dá através da mídia, majoritariamente.

Sodré (2002) define que toda violência é social. Ela acontece:

(...) em todos os planos (econômico, político, psicológico) da existência, quando considera por suas formas externas de manifestação, apresenta dois tipos básicos: a violência direta, que é o uso imediato de força física; e a violência indireta (latente), que inclui os diversos modos de pressão (econômicos, políticos, psicológicos) ou então a ameaça do emprego de força. (SODRÉ, 2002, p. 17 e 18)

A violência, então, não é apenas a que se dá através do uso da força física, mas também psicológica. Violência é quando não são assegurados os direitos de cada um e as leis que regem o país. Alguns exemplos de direitos que deveriam ser assegurados: educação, saúde, direito à vida, a alimentação ente outros.

Tavares dos Santos *apud* Zaluar (1999) define a violência como uma “forma de sociabilidade” que funciona como uma afirmação de poderes determinando a ordem social e por isso tendo seu controle. Sociabilidade seria, de acordo com Simmel (1983), o acontecimento público da vida. A interação entre indivíduos que querem ter contato e estabelecer relações com outros.

Porém, esta interação vem sendo modificada e reprimida nas últimas décadas devido ao aumento da violência, principalmente homicídios e da insegurança. Os vizinhos que antes tinham uma relação amigável, hoje quase não se veem mais; as crianças que antes jogavam futebol na rua, hoje ficam em casa junto ao vídeo game; os amigos que se reúnem no bar aos finais de semana, se reúnem hoje em shoppings

center, lugar de fuga das ruas em busca de segurança.

Diversos estudiosos defendem a violência como uma parte integrante da vida em comunidade. É certo que ela vem acompanhando a História da humanidade desde seus primeiros passos. Porém, o que se vê nas últimas décadas é uma acerbada utilização da força e do poder para subjugar e controlar o que é desejado.

No cenário brasileiro fica evidente que “Ela [violência] se estende do centro à periferia da cidade e seus longos braços a tudo e a todos que envolve, criando o que se poderia chamar ironicamente de uma democracia da violência.” (ODALIA, 2004, p. 10). Assim, o país vive em um estado ininterrupto de violência, seja ela física ou psicológica. Esta afeta a todos e todas independente de idade, sexo, cor ou origem social, porém, em diferentes graus e força.

### 3 | CENTROS DE PESQUISA

Neste segmento, busca-se compreender que linha de pesquisa os centros seguem e analisar um de seus artigos a respeito da temática. A escolha dos artigos se deu pelos autores após a leitura de diversos trabalhos e apenas um será analisado devido ao espaço destinado a este trabalho. Ressaltamos que a ordem de exposição de cada centro de pesquisa é aleatória, não estabelece uma hierarquia sobre os mesmos.

O primeiro centro de estudos aqui apresentado é o Núcleo de Estudos da Violência da USP (NEV-USP). Este é considerado um dos principais centros de estudo da temática no país. O mesmo é dirigido por Sérgio Adorno e atua desde 1987. O Núcleo tem como temática a violência, a democracia e os direitos humanos.

Conforme o site do NEV, os pesquisadores “investigam questões relacionadas à democracia brasileira, à legitimidade das leis e das instâncias governamentais, à violência, às violações e aos programas de promoção dos direitos humanos.” (NEV, 2019)

O artigo analisado deste Núcleo intitula-se “Crianças e Adolescentes e a Violência Urbana”, de Sérgio Adorno, publicado em 2002. Aqui, o autor faz uma reflexão a respeito do crescimento do envolvimento de crianças e jovens com o mundo das drogas e do crime. Também chama a atenção para este, estar associado a jovens de baixa renda e negros. Adorno coloca que estes pertencem às “classes criminalizáveis”, ou seja, àquelas que recaem a suspeita do crime. (ADORNO, 2002)

Conforme Adorno (2002), o tráfico está presente cada vez mais entre os jovens. Segundo o mesmo, 70% dos jovens de São Paulo mantêm algum envolvimento com o tráfico. Assim, as crianças e adolescentes acabam se tornando vítimas potenciais da violência.

O que vem ocorrendo é uma “explosão de individualismo”, em que verifica-se a valorização de armas, dinheiro, roupas e vontade de matar. A família já não é mais uma rede tradicional de sociabilidades e ocorre um distanciamento entre pais e filhos. Os últimos buscam, muitas vezes, no tráfico e no crime, um local em que se sintam



alguém, um grupo que substitua sua família. (ADORNO, 2002)

Já o Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP), da UFMG, vem desde a década de 1980 pesquisando acerca da criminalidade e segurança pública. Busca auxiliar na criação, execução e análise de políticas de Segurança Pública em Minas Gerais e no Brasil. (CRISP, 2019)

O artigo aqui tratado intitula-se “Ecologia social do medo: avaliando a associação entre contexto de bairro e medo de crime”, de Bráulio Figueiredo Alves da Silva e Claudio Chaves Beato Filho, publicado em 2013. O trabalho busca analisar a ecologia do medo através do município de Belo Horizonte.

Os autores em seus estudos sobre o município perceberam que “o medo do crime leva as pessoas a evitarem lugares públicos ou determinadas ruas. Trata-se de um fenômeno social que reduz contatos interpessoais, ou até mesmo induz os residentes a se mudarem de seus bairros.” (SILVA; FILHO, 2013, p. 4)

Ou seja, o medo afeta as sociabilidades. Para mudar este cenário, os autores sugerem que haja revitalização de espaços públicos, como ruas mais iluminadas, criação de convivência em praças, policiamento focado em determinadas áreas e contato com a comunidade. (SILVA; FILHO, 2013)

O quarto centro analisado é o Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC) da UCAM, localizado no Rio de Janeiro. O Centro foi fundado em 2000 e desenvolve projetos que buscam auxiliar no melhoramento do sistema de justiça criminal e políticas públicas ligadas à redução da criminalidade com respeito aos direitos humanos. (CESEC, 2019)

Aqui, optou-se por apresentar o Boletim de Segurança e Cidadania de 2015 chamado “Entre o grito e o tiro. Polícia, democracia e armas “menos letais””, por Leonarda Musumeci. Esta faz um estudo acerca de armas ditas não letais e seu uso disseminado a partir da década de 1990.

Conforme ela, as ANLs são usadas em casos que não se usariam nenhuma arma, como protestos. Assim, aumentariam o uso de força das polícias e a política de “tolerância zero”. Desta forma, as ANLs podem ser um instrumento de controle político em regimes autoritários ou em regimes que se intitulam democráticos. (MUSUMECI, 2015)

A autora é contra o uso das armas não letais, pois, segundo ela, há fortes provas de que não há necessidade de usá-las e que as mesmas levam a militarização. Ainda afirma que, estratégias e meios não letais de contenção de manifestações podem gerar altos índices de letalidade. Assim:

[...] ao municiar governos democráticos (ou nem tanto) de instrumentos de repressão politicamente menos custosos que as armas de fogo, o ‘mercado’ de ANLs estaria favorecendo o avanço da tendência repressiva nas formas de lidar com o protesto. (MUSUMECI, 2015, p. 25)

O próximo espaço a ser apresentado é o NaMargem – Núcleo de Pesquisas

Urbanas-Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (DS/UFSCar). O Núcleo estuda as sociabilidades de grupos urbanos considerados “marginais”, como moradores de rua, usuários de droga, prostitutas e traficantes. (NAMARGEM, 2019)

Um dos artigos selecionados intitula-se “A realidade do mundão: uma narrativa sobre a sociedade e a produção da desigualdade”, de Mariana Medina Martinez, publicado em 2011. Ele trata de conflitos entre moradores de rua em que o mundo e as relações são extremamente hostis.

Ao longo do mesmo, Martinez ilustra a vida dos “moradores de rua” e coloca que este traz um numeroso leque de problemas: “o da gestão governamental para a prefeitura municipal, o do perigo dos agentes policiais, o da miséria, o da vagabundagem, o do fracasso pessoal, o da doença”. (MARTINEZ, 2011, p. 29)

Segundo entrevistas realizadas por Martinez com “moradores de rua”, os mesmos não acreditam em valores universais, pois na realidade, a paz, a justiça, a liberdade e a igualdade não existem na visão. Segundo eles, a sociedade os trata como se suas vidas pudessem e devessem ser eliminadas. “A justiça é improcedente e a lei só garante o direito de alguns”. (MARTINEZ, 2011, p. 32)

Já o Laboratório de Estudos da Violência (LEV), da Universidade Federal do Ceará, aborda as temáticas da violência, conflitos sociais, direitos humanos e cidadania. O Laboratório mantém seminários palestras e eventos para debater o tema. (LEV, 2019)

Para análise, trouxemos o artigo “Crueldade: a face inesperada da violência difusa”, de César Barreira, publicado em 2015. O autor associa a crescente insegurança à mídia que seria um veiculador e disseminador de violência. Segundo ele, “a impunidade, o medo e a ausência de introjeção de regras favorece a emergência da crueldade”. (BARREIRA, 2015, p. 11)

À respeito da mídia:

[...] os meios de comunicação de massa, se não são diretamente responsáveis pelo aumento da violência e da criminalidade, seriam, quanto menos, um canal de estruturação de sociabilidades violentas, já que a violência é, não raro, apresentada como um comportamento valorizado. (PORTO, 2002, p. 160 *apud* BARREIRA, 2015)

Trata também da violência difusa que seria “[...] fenômeno da violência na contemporaneidade, assumindo uma dimensão polissêmica, direcionada para uma ‘sensação difusa de insegurança’, bem como para ‘difusos medos sociais’ [...]” (BARREIRA, 2015, p. 3)

Outro grupo em questão é o Grupo de Pesquisa sobre Violência e Administração de Conflitos (GEVAC) - UFSCar. Este possui quatro linhas de pesquisa: Políticas de segurança, justiça e penais; Administração institucional de conflitos; Conflitos, manifestações de violência e transformações sociais; Segurança Pública e relações raciais. (GEVAC, 2019)

O artigo aqui apresentado intitula-se “Narrativa autoritária e pressões democráticas

na segurança pública e no controle do crime” e foi escrito por Jacqueline Sinhoretto e Renato Sérgio de Lima em 2015. Este trata da segurança pública e quais são as classes mais atingidas pela violência. Esta acaba recaindo sobre os jovens negros pobres. Segundo os autores, a violência letal é uma experiência de classe. Conforme Sinhoretto e Lima, morrem 30,5% mais negros que brancos no Brasil. (SINHORETTO; LIMA, 2015)

Além disso, o artigo trata da questão da polícia e a violência. Segundo ele, “[...] na lógica em uso dos procedimentos policiais, a fronteira entre o legítimo e o não legítimo é tênue e nem sempre explicitada, variando conforme o segmento da população alvo da vigilância e o tipo de crime cometido.” (SINHORETTO; LIMA, 2015, p. 127). Ele acredita que a cultura política do país aceita a violência como linguagem de ação do Estado.

Outro centro de estudo que seria analisado é o Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos (CESPDH). Ele foi criado em 1997 no Setor de Ciências Humanas Letras e artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem como principais áreas de atuação controle social, segurança pública e direitos humanos. (CESPDH, 2019)

O artigo aqui analisado intitula-se Guarda Municipal de Curitiba: Percepções de seus agentes sobre as mudanças em curso. Escrito por Pedro Rodolfo Bodê de Moraes e Marcelo Bordin, o trabalho foi publicado em 2011. Este busca compreender a atuação dos guardas municipais de Curitiba no atual cenário de utilização das guardas como “força policial”.

Para tanto, os autores se propõe a realizar entrevistas com os funcionários da Guarda. Ao longo do artigo, o resultado das entrevistas é apresentado e analisado. Esta se baseia no seguinte itinerário:

a) os motivos da escolha pela carreira e a satisfação ou insatisfação no exercício da função; b) percepção da função e do papel do GM para a cidade e no contexto da segurança pública; c) percepção da maneira como são vistos por setores da sociedade e pela outras polícias; d) discussão sobre a militarização da segurança pública. (BODIM; MORAES, 2011, p. 3)

Um das pontuações feitas pelos autores são de que os agentes masculinos escolhem a carreira na GM por necessidade de trabalho, estabilidade e, por vezes, por vocação. Já as mulheres, escolheram a profissão devido à vocação e a comprovar a capacidade de trabalhar em um ambiente tipicamente masculino. (BODIM; MORAES, 2011)

O último centro aqui analisado é o Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana (NECVU), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem como temas entre outros temas a violência urbana, segurança e políticas públicas em geral. (NECVU, 2019)

O artigo aqui analisado é de Michel Misse, coordenador do Núcleo de Estudos da

Cidadania, Conflito e Violência Urbana. Intitula-se “Violência: o que foi que aconteceu?”.

Nele, Misse adentra o significado de violência que seria “[...] emprego de força ou da dominação sem legitimidade, isto é, na impossibilidade do conflito e da resistência” (MISSE, [2005?], p. 1). Também ressalta o crescimento do tráfico de drogas que gera bilhões de dólares, como num capitalismo subterrâneo. (MISSE, [2005?])

Ainda nesta seção, apresenta-se o Observatório de Segurança Cidadã de Novo Hamburgo, que vem desde 2015 mapeando e pesquisando as violências e crimes no município de Novo Hamburgo. O Observatório possui uma equipe qualificada tendo à frente Claudete de Souza, especialista em Direitos Humanos, Cidadania e Processos de Gestão em Segurança Pública e em Gestão Pública Municipal.

Dentre os trabalhos desenvolvidos pelo Observatório, encontra-se um mapeamento das áreas de maior furto de veículos, assim possibilitando ação preventiva da segurança pública. Outro projeto é uma plataforma online onde as escolas municipais de Ensino Fundamental registram a ocorrência de violências. Há três anos isto ocorre e o propósito é mapear o tipo de violência, a faixa etária, as escolas com maior incidência, para então realizar ações nestes locais. (ODSC, 2019)

Em 2016, o Observatório publicou o livro “Segurança Cidadã, gestão de informações e cidades”, organizado por Aline Kerber e Eduardo Pazinato. Este conta com diversos artigos na área da segurança pública, principalmente no município de Novo Hamburgo. (KERBER, PAZINATO, 2016)

Aqui, buscou-se apresentar os espaços selecionados pelos autores e sua proposta de estudos, bem como, uma de suas publicações. Mesmo que não se tenha aprofundado todos os temas apresentados pelos centros de pesquisa, foi possível identificá-los e suas linhas gerais de pesquisa. Ainda, adquirir novos conhecimentos acerca da violência e suas diversas facetas.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da violência é hoje, possivelmente, a principal questão entre os debates sociológicos no Brasil. O crescente número de centros de pesquisa sobre o tema nas principais universidades do país atesta o fato. O que se buscou elaborar aqui foi uma visão geral sobre o que esses centros, núcleos ou laboratórios vem fazendo e quais são suas linhas ou focos de estudo. Trata-se de uma amostragem pequena que tenta indicar como a questão vem sendo tratada pelos distintos grupos.

Assim, cada artigo analisado possibilitou novas visões acerca da temática em questão. A violência e sua relação com a mídia foi muito citada, afirmando que a mesma, ao reportar os crimes violentos com frequência intensa, aumenta a insegurança e o medo de quem assiste e vê, mesmo que eles não tenham ocorrido próximos ao sujeito.

Outra questão presente nos artigos foi a maneira que a violência atinge diferentemente os sujeitos dependendo da classe social e cor. Este problema é gritante no Brasil e é um campo importante de estudos. Outro exemplo é a discussão de uso

de armas não letais e da segurança privada no Brasil. Trata-se de uma questão que divide opiniões, acirrando distintas posições políticas.

A análise aqui feita buscou somar conhecimentos a respeito das diretrizes seguidas pelos núcleos de pesquisa sobre a violência tendo como ideia embrionária criar um centro semelhante na Universidade Feevale. Desta forma, tendo em vista que a Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo já possui um Observatório voltado a esta temática, almeja-se, futuramente, realizar uma parceria entre a Universidade e o Observatório de Segurança Cidadã de Novo Hamburgo.

O que apresentamos aqui é apenas uma análise preliminar, mas acreditamos que o grande crescimento destes centros já é um indicativo da gravidade que esse problema ganhou no país. Observar e comparar o que vem sendo feito por estes pesquisadores é fundamental para ampliar esses estudos, criar novos centros e gestar soluções de médio e longo prazos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Criança e adolescente e a violência urbana**. NEV, São Paulo. 2002.

BARREIRA, César. **Crueldade**: a face inesperada da violência difusa. Sociedade e Estado, Brasília, vol.30, n.1, jan./apr. 2015.

BORDIN, Marcelo; MORAES, Pedro Rodolfo Bodê. **Guarda Municipal de Curitiba**: Percepções de seus agentes sobre as mudanças em curso. CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Minas Gerais, ano 5, ed. 12, abr./jul. 2011

CESEC. **O CESeC**. Disponível em: <http://www.ucamcesec.com.br/o-cesec/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CESPDH. **Sobre nós**. Disponível em: <https://www.cespdh.com.br/historico?fbclid=IwAR2Stco5MNIxGnPdNnosvSumSuwjkwViawSI8NS87QXp-Y1ACGLlahB9Y0>. Acesso em: 13 jan. 2019.

CRISP. **Sobre**. Disponível em: <http://www.crisp.ufmg.br/apresentacao/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

GEVAC. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.ufscar.br/gevac/apresentacao/>. Acesso em: 23 jan. 2019.

IPEA; FBSP. **Atlas da Violência 2018**. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf). Acesso em: 30 set. 2018.

KERBER, Aline; PAZINATO, Eduardo (orgs.). **Segurança Cidadã, gestão da informação e cidades**: o caso do Observatório de Segurança Cidadã de Novo Hamburgo e outras reflexões teórico-práticas. Santa Maria: FADISMA, 2016, p. 396.

LEV. **Histórico**. Disponível em: <http://lev.ufc.br/historico/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MARTINEZ, Mariana Medina. **A realidade do mundão**: uma narrativa sobre a sociedade e a produção da desigualdade. Campos, São Paulo, p. 25-43, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Violência contra a criança e o adolescente**: proposta preliminar de prevenção e assistência á violência doméstica. Brasília: MS, SASA, 1997.

MISSE, Michel. **Violência**: o que foi que aconteceu? Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/60/Viol%C3%83%C2%AAncia%20o%20que%20foi%20que%20aconteceu.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MUSUMECI, Leonarda. **Entre o grito e o tiro. Polícia, democracia e armas “menos letais”**. CESEC, Rio de Janeiro, nov. 2015.

NAMARGEM. **Núcleo de Pesquisas Urbanas**. Disponível em: <http://www.namargem.ufscar.br>. Acesso em: 12 jan. 2019.

NECVU. **Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana**. Disponível em: <http://necvu.tempsite.ws/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Núcleo de Estudos da Violência. **Apresentação**. Disponível em: <http://nevusp.org/apresentacao/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

ODCS. **Histórico**. Disponível em: <https://odsc.novohamburgo.rs.gov.br/historico>. Acesso em: 23 jan. 2019.

ROLIM, Marcos. **A síndrome da Rainha Vermelha**: policiamento e segurança pública no século XXI. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda. 2006.

SILVA, Bráulio Figueiredo Alves; FILHO, Cláudio Chaves Beato. **Ecologia social do medo**: avaliando a associação entre contexto de bairro e medo de crime. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Rio de Janeiro, v. 30, p. 155-170, 201

SIMMEL, Georg. **Sociabilidade**: um exemplo de sociologia pura ou formal. SP. Ática, 1983.

SINHORETTO, Jacqueline; LIMA, Renato. **Narrativa autoritária e pressões democráticas na segurança pública e no controle do crime**. *Contemporânea*, São Paulo, v. 5, n. 1 p. 119-141 jan./jun. 2015.

SODRÉ, Muniz. **Sociedade, mídia e violência**. Porto Alegre, RS: Sulina Universitária, EDIPUCRS, 2002.

ZALUAR, Alba. **Um debate disperso**: violência e crime no Brasil da redemocratização. São Paulo em *Perspectiva*, São Paulo, n.3, set. 1999.

## DESAPRENDENDO O JÁ SABIDO: O “ESTADO NOVO” NO EMBALO DO SAMBA

**Adalberto Paranhos**

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de  
Ciências Sociais  
Uberlândia-MG

**RESUMO:** Quando o assunto é o “Estado Novo” e envolve o mundo do trabalho, a tradição historiográfica se pauta, em geral, pelo que Mikhail Bakhtin denominou “hábitos monológicos”. Tudo parece se passar como se fosse possível apagar os sinais que nos levariam a captar vozes destoantes do grande coro da suposta unanimidade nacional orquestrada pelo regime. Perde-se de vista que, mesmo sob uma férrea ditadura, os domínios da vida político-social sempre operam como campos de forças, segundo Pierre Bourdieu e E. P. Thompson. A partir dessa ótica, este artigo se propõe a contribuir para renovar o olhar e adensar o conhecimento em torno do “Estado Novo”, tomando como mote vozes dissonantes que se fizeram ouvir sobre o universo do trabalho na área da música popular, especialmente do samba. Pretende-se, assim, estimular a complexificação daquilo que habitualmente é ensinado nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** música popular, mundo do trabalho, Estado Novo.

**ABSTRACT:** When the topic is “Estado Novo”

and involves the labor world, the established historiographical tradition generally follows what Mikhail Bakhtin named “monological habits”. All seems to unfold as if it were possible to erase the signs that would allow us capture dissonant voices in the regime-orchestrated vast choir of alleged national unanimity. This means losing sight of the fact that, even under brutal dictatorships, politico-social life domains always operate as force fields, in the words of Pierre Bourdieu and E. P. Thompson. From this vantage point, this article aims at contributing to refresh the perspective and increase the consistency of knowledge on “Estado Novo”, taking as its reference the dissonant voices about the labor universe in Brazilian popular music, especially samba. This contribution aims at enhancing the complexity of what is usually taught in school.

**KEYWORDS:** popular music, labor world, Estado Novo.

Saia de mim como suor  
Tudo que eu sei de cor  
Saia de mim como excreto  
Tudo o que está correto  
Saia de mim  
Saia de mim  
[...]  
Saia de mim vomitado  
Expelido, exorcizado  
Tudo que está estagnado  
Saia de mim como escarro

Espirro, pus, porra, sarro  
Sangue, lágrima, catarro  
Saia de mim a verdade  
Saia de mim a verdade  
(Titãs)

Ao interpelarmos o passado e interrogarmos certas evidências históricas, por vezes podemos ser conduzidos a pôr em suspenso umas tantas verdades estabelecidas, a ponto de termos até de saber desaprender o já sabido. É o que se verifica, com alguma frequência, quando o foco da nossa atenção se volta para as relações mantidas entre o “Estado Novo” e o mundo do trabalho, de um lado, e o campo da música popular brasileira, de outro. Nas leituras cristalizadas, a lente por meio da qual são concebidas as classes trabalhadoras (incluídos os compositores que atuam na área musical) nesse período mostram, a meu ver, uma série de mal-entendidos que rondam essa temática. Ao erigirem o Estado como o protagonista-mor desse momento histórico, uma espécie de “sujeito demiúrgico” (CHAUI, 1978), os demais atores sociais são reduzidos, em maior ou menor proporção, à condição de quem desempenha, quando muito, o papel de coadjuvantes. E, em tal contexto, os habitantes do universo do samba seriam, em última análise, caixas de ressonância do discurso alheio, nesse caso da fala estatal.

No contrafluxo dessa visão muito arraigada na produção historiográfica e no ensino de História, retomo aqui as pegadas de estudos anteriores (PARANHOS, 2015), e enveredo, uma vez mais, pela *history from below* (a história a partir de baixo, à la THOMPSON, 1998 e 2001, e HOBBSAWM, 1998). Minha preocupação consiste em apurar o olhar e contribuir para questionar, quando não derrubar, determinadas certezas que se construíram a respeito do domínio pretensamente soberano exercido pelo “Estado Novo” sobre corações e mentes naquela época. E, para tanto, privilegio os anos 1939-1945, quando, escorado no aparato de censura e de propaganda do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), ele teria se imposto de modo incontrastável e incontestável, promovendo, durante a maior parte desse tempo, como que a evaporação de vozes destoantes e/ou conflitantes.

Tomo como ponto de partida teórico-metodológico, entre outras, as pertinentes observações de Thompson (1998, p. 17) acerca das generalizações muito comuns em estudos sobre a cultura que costumam limar as diferenças e as contradições para dissolvê-las, ao fim e ao cabo, num conjunto supostamente homogêneo: “na verdade o próprio termo ‘cultura’, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto”. Noutra chave, isso equivale, nas palavras de Bakhtin (1981, p. 239), à necessidade de renunciarmos aos “hábitos monológicos” bastante enraizados no “campo do conhecimento artístico”.

Trata-se, portanto, de indagar em que medida teria, realmente, triunfado o anunciado projeto de criação de um coro da unanimidade nacional em torno do governo



Vargas e do “Estado Novo”. Mais: em que medida a ideologia do trabalhismo se impôs, irresistível, moldando consciências e orientando as práticas sociais de acordo com o modelo de trabalhador desenhado pelo figurino disciplinar estado-novista?

Nas pregações do ministro do Trabalho Marcondes Filho (1943 e 1942-1945) um mundo encantado de paz e de justiça social baixara à terra graças às dádivas e bem-aventuranças proporcionadas aos trabalhadores por conta dos bons dotes de coração, da clarividência e da vontade indômita de Getúlio Vargas, ao instituir a legislação trabalhista nestes trópicos. E, a julgar por muitos analistas da nossa história, o eco da voz do Estado reverberou por toda a sociedade e calou fundo junto às classes populares. Basta dizer que, em significativo livro escrito sobre a propaganda política nesse período, as cenas descortinadas pelo “Estado Novo” nos revelavam, segundo Nelson Jahr Garcia (1982, p. 6), “multidões passivas, cuja atuação se restringia a aplausos e manifestações de apoio” manipuladas pela ação propagandística capitaneada pelo DIP e pelo enquadramento gerado pela mobilização da repressão. Nesse ambiente de congraçamento, em que capital e trabalho haveriam se transformado em amigos para sempre, afastando para bem longe as temíveis lutas de classe, aos sambistas (compositores e intérpretes) se reservava a função de câmaras de eco do discurso oficial. Eles, conforme afiança, em dissertação de Mestrado pioneira, Antonio Pedro (Tota) (1980), ao aderirem à grande legião de apoiadores de Vargas, do governo e do regime, praticamente não fizeram outra coisa senão cantar e decantar o “samba da legitimidade”. Para esse historiador, canções com “sinais de resistência à ideologia oficialista” são “quantitativamente inexpressivas”, ou seja, “poucas e de pequeno significado” (id., p. 104). Inflando os números, ele chega a afirmar que “aproximadamente 60% delas possuíam, de uma forma ou de outra, um chamamento ideológico apontado na direção da Ideologia do Trabalhismo” (id., p. 148).

Não vem ao caso, aqui e agora, revisitar, com riqueza de detalhes, o que se produziu, em linhas gerais, nos canteiros da História sobre as relações entre Estado e música popular ao longo da ditadura estado-novista. Consciente ou inconscientemente, o que irmana muitos trabalhos é o que Peter Burke (1998, p. 84-90) designa “teoria do rebaixamento”. Sob essa ótica, as mensagens emitidas do alto seriam introjetadas pelo receptor, que, no limite, se resumiria à condição de locutor-papagaio. Com isso se perde de vista uma lição lapidar de Raymond Williams (1969, p. 322), que, nos anos 1950, já nos ensinava que “a comunicação não é somente transmissão, é, também, recepção e resposta”, razão pela qual é preciso admitir que a fala do emissor está sempre sujeita a reapropriações e redefinições, quando não a rejeições.

Na contramão daqueles que foram enfeitados pelo canto da serpente dos monólogos do poder estatal, busco desatar algumas amarras do pensamento que fez escola sobre o “Estado Novo” e, por essa via, deixar fluir a polifonia, comumente represada. Afinal, como lembra José Geraldo Vinci de Moraes (2000, p. 203), esse é um dos trunfos das investigações históricas calcadas na música popular, quando esta é bem aproveitada: “as relações entre história, cultura e música popular podem

desvendar processos pouco conhecidos e raramente levantados pela historiografia”. Eis aí algo da maior relevância se a ambição “mapear e desvendar zonas obscuras da história, sobretudo aquelas relacionadas com os setores subalternos e populares”. Daí me lançar no enalço de rasuras da História, porque elas acarretam a substituição de uns discursos por outros.

## ENCONTROS E DESENCONTROS

O “Estado Novo” representou o cenário propício para a propagação, em escala jamais vista até então, de uma gama imensa de sambas-exaltação. No ensino de História, por muito tempo tornou-se corriqueiro vincular o regime a esse tipo de expressão artística, transmitindo-se a impressão de que quase nada de mais importante existia, para além disso, no terreno da produção musical de massa. É bem verdade que, ao contrário do que às vezes se acredita, não se deve associar a origem dessa fornada de sambas patrióticos à ditadura estado-novista. Para quem se embrenha pelas pesquisas sobre música popular, as manifestações ufanistas podem ser percebidas no pré-1937 e não decorriam necessariamente de incentivos governamentais. Um exemplo, entre outros, é o do lançamento, em 1930, do amaxiado “Eu gosto da minha terra”, com Carmen Miranda, no qual seu autor, Randoval Montenegro, depois de render loas ao samba e depreciar o *fox-trot*, transpira felicidade ao aludir às “coisas do meu país”, como “o cruzeiro tão lindo/ do céu da terra onde eu nasci”.

Seja como for, avançando no tempo, os sambas-exaltação da safra estado-novista descreviam, com toda pompa e circunstância, uma nação rósea. Num estilo grandiloquente que ia das letras das canções aos arranjos orquestrais, passando por interpretações empostadas, inspiradas no *bel canto*, eles se alimentavam do derramamento patriótico, seu *leitmotiv*. Esses elementos estão presentes, por exemplo, em “Brasil!” (de 1939), de Benedito Lacerda e Aldo Cabral, com Francisco Alves e Dalva Oliveira (detalhe: ele foi gravado antes de “Aquarela do Brasil”, o mais conhecido samba-exaltação). Nele, além de se elogiar o tempo de “liberdade, amor e paz” que se vivia sob a implacável ditadura do “Estado Novo”, tudo compunha um quadro saturado de grandezas: o tom sinfônico da orquestra, baseado na profonia de “O guarani”, de Carlos Gomes, dominava, altissonante, a abertura e o fecho da gravação que enaltecia o Brasil, catapultado a “majestade do universo”.

O que me importa ressaltar, no entanto, é que o povo, ou melhor, os trabalhadores brasileiros que despontavam nessas composições eram exemplares raros de felicidade a toda prova. Em “Onde o céu azul é mais azul” (de 1940), Francisco Alves entoava “o meu Brasil grande e tão feliz”, em que a recompensa do trabalho era a moeda de troca para a dedicação à dura labuta cotidiana, como a do “boiadeiro que, tangendo os bois/ trabalha muito pra sonhar depois”. Mais explícito ainda é “Brasil, usina do mundo” (de 1942), com Déo, que se inicia com toques sinfônicos para, mais adiante, arrematar: “E, junto às fornalhas gigantes, o malho empunhando/ homens de mãos calejadas

trabalham cantando/ Ouve esta voz que o destino da pátria bendiz/ É a voz do Brasil que trabalha cantando feliz”. E por aí seguia a trilha do enaltecimento da singularidade nacional, que, aliás, não se acomodava apenas a um gênero musical. Entre os seus frutos, ela motivou até o aparecimento de valsa-exaltação, como “Tudo é Brasil” (de 1941), de Vicente Paiva e Sá Roriz, na voz de Linda Batista.

Na história do samba carioca, é possível, desde antes do regime estado-novista, detectar a existência de canções divididas entre o elogio ao batente e à batucada (SANDRONI, 2001, p. 164-168). Com o advento do “Estado Novo”, um intelectual a seu serviço, que escrevia na revista *Cultura Política* – publicação que contava com as bênçãos do DIP –, era categórico ao argumentar que, nas novas circunstâncias que assinalavam o progresso do Brasil, “não há mais lugar para o elogio da malandragem” (CASTELO, 1942, p. 292). Nesses termos, era inadmissível que se continuasse a ouvir lamentos em forma de samba, como, entre muitos outros, em “Tenha pena de mim” (de 1937), de Babaú e Ciro de Souza, interpretado por Aracy de Almeida: “Ai, ai, meu Deus/ tenha pena de mim!/ Todos vivem muito bem/ só eu que vivo assim/ Trabalho, não tenho nada/ não saio do miserê/ Ai, ai, meu Deus/ isso é pra lá de sofrer [...]”. De quebra, há um complemento incômodo: “Tenho feito força/ pra viver honestamente”.

Modelares seriam composições como a que, em sintonia com o ideário capitalista, enfatizava o valor do suor do próprio rosto: “Dinheiro não é semente que, plantando, dá/ Se eu quero ver a cor dele/ eu tenho que trabalhar [...]” (“Dinheiro não é semente”, de Mutt e Felisberto Martins, de 1941, com Ciro Monteiro). Numa aula de bossa e balanço, Vassourinha bate nessa tecla em “Juracy”, samba-choro de Antonio Almeida e Ciro de Souza (de 1941). Nele se relata que, graças ao trabalho, o personagem dessa história oferecera à sua amada uma casa à beira da praia, com rádio, geladeira e ventilador, objetos de desejo dos consumidores da época.

Sambas como esses se afinavam à perfeição com o conteúdo que ordenava o discurso trabalhista sobre o círculo virtuoso do progresso: o trabalho concorreria para o crescimento da nação, resultando no aumento da acumulação do capital e do bem-estar dos trabalhadores. Porém, em determinados casos é necessária uma escuta atenta das gravações a fim de concluirmos que nem tudo se ajustava à leitura da realidade social induzida pelos governantes. É o que acontece com “O amor regenera o malandro”, samba composto por Sebastião Figueiredo e levado ao disco pela dupla Joel e Gaúcho em 1940. À primeira vista, ele reproduz a cartilha trabalhista, segundo a qual o trabalho é uma espécie de pedágio que se pagaria para se adquirir o direito ao amor (incluído o direito à casa e à família): “[...] Regenerado/ ele pensa no amor/ mas pra merecer carinho/ tem que ser trabalhador”. Entretanto, um breque a duas vezes – breque que, frequentemente, é anunciador de distanciamento crítico – põe abaixo toda essa pregação, ao inserir, no estúdio de gravação, uma rima que certamente não figurava no documento enviado à censura: “tem que ser trabalhador [que horror!]”.

Logo se vê que, entre as precauções metodológicas de que deve se munir o pesquisador de música popular ou o professor em sala de aula, uma delas recomenda

que não se reduza uma canção a um simples documento escrito, destituído de sonoridade. A realização sonora de uma gravação pode reservar umas tantas surpresas a quem não fique refém da mera literalidade da canção (PARANHOS, 2004). De mais a mais, Joel e Gaúcho, ao cantarem malandramente “O amor regenera o malandro”, permitem entrever o nexos existente entre sua interpretação e as práticas musicais de Joel de Almeida, que, nas águas do cantor e “percussionista” Luiz Barbosa – um dos pais do samba de breque – fazia do chapéu de palha, além do pandeiro, seu instrumento de percussão preferido. Nessa linha, a dupla, ao lançar mão de duas singelas palavras (que horror!) se apropria, à sua maneira, da canção interpretada, dessignificando-a e ressignificando-a ao mesmo tempo. Eis uma evidência de que, como frisa Paul Zumthor (2001, p. 228), um *expert* no estudo da *performance*, “o intérprete [...] significa”. Afinal de contas, uma composição não se prende irremediavelmente a um sentido fixo, congelado no tempo e no espaço, antes podendo migrar de sentido em certas situações. E aqui nos colocamos diante de uma situação característica de um “discurso bivocal”. Por meio dele, como adverte Bakhtin (1981, p. 168), “a segunda voz, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes”.

As tentativas de enquadramento do samba nos códigos disciplinares do “Estado Novo” fugiram, em várias circunstâncias, aos propósitos das autoridades. Um exemplo a mais é “Já que está deixa ficar” (de 1941), de Assis Valente, com os Anjos do Inferno. O eu lírico dessa canção conhece, de cor e salteado, os argumentos daqueles que investem contra os pecados do samba, infestado de gírias e de “propaganda do gostoso parati [cachaça]”: “[...] ‘Abandona este sereno/ pra você é um veneno/ deixa desse tereré/ Já ouvi alguém dizer/ ‘vai andando, seu vagolino [vagabundo]/ pra criar calo no pé’/ pois é”. Nem assim ele se dobra ante a força de persuasão do discurso valorizador do trabalho. Como quem faz ouvidos moucos a esse tipo de fala, subentende-se que tal personagem prefere viver à base de expedientes variados e dedicar-se ao samba do que amarrar-se ao trabalho regular e metódico. Na sua visão, como se afirma no começo desse samba: “Está bom até demais/ Já que está deixa ficar”...

Longe de constituírem vozes isoladas, canções como essas proliferavam alegremente em pleno império do DIP. “Quem gostar der mim” (de 1940), de Dunga com Ciro Monteiro retrata mais um sambista de carteirinha, que, a julgar pela atração irreprimível que o samba exercia sobre ele, não poderia, de modo algum, ser considerado um trabalhador cômico de suas obrigações profissionais ou um pai de família responsável. Pudera! Tal sambista declara, em alto e bom som: “Quem gostar de mim/ tem que se sujeitar/ Se eu vou pro samba/ fico sambando até o sol raiar/ Eu não paro em casa/ seja noite ou seja dia/ assim é que eu sinto alegria/ [...] / A cuíca e o pandeiro/ quando fazem a marcação/ sinto o efeito de um braseiro/ dentro do meu coração”.

E por aí vamos encontrando, dispostos pelos caminhos traçados pelo samba,

outros exemplos de desencontros com o ideário trabalhista. “Pretinho”, samba-canção de Custódio Mesquita e Evaldo Ruy (de 1944), cantado por Isaura Garcia, é um deles. Esse “molambo de gente”, “farrapo de gente”, tido como “vergonha da raça da gente de cor”, segue sua vida, com “seu passo [que] tem ginga de bamba”, distante da rotina do trabalho e sem se deixar abater pelos comentários de quem o denigre. Por sinal, também não é incomum, nas representações sobre negros que se atiram ao samba, fazerem-se ouvir vozes femininas a entoar declarações de amor a figuras tipicamente malandras, como em “Olha o jeito desse nego” (de 1944), da mesma dupla acima mencionada, interpretado com um senso de divisão rítmica notável por Linda Batista. A mulher em questão sucumbiu ao seu feitiço. Como resistir a esse nego “[...] de terno branco/ todo engomadinho/ de camisa azul-marinho/ e gravata vermelha/ [que] traz sob o braço/ um violão de pinho/ e faz um samba num instantinho/ se lhe der na telha/ [...] / Lá na gafeira ele faz sucesso/ não paga ingresso e bebe de graça [...]”?

Muitos personagens que povoam o universo das canções populares parecem ter sido contaminados pela alergia ao trabalho. A parca retribuição pecuniária pelo desgaste a que se submetiam os trabalhadores (DEAN, 1971, p. 239-240, e PARANHOS, 2007, p. 181-185) era pouco compensadora para animá-los a se agarrar ao batente. O exemplo muitas vezes vinha de casa, como na marcha “Vitaminas” (de 1942), composta por Amaro Silva, Djalma Mafra e Domício Augusto, de olho no Carnaval de 1943: “O meu pai trabalhou tanto/ que eu já nasci cansado/ tomei vitamina A/ tomei vitamina B/ tomei vitamina C/ mas não tive resultado [...] /, muito menos com a “vitamina T”... O que se observava aqui e ali era, efetivamente, desencorajador. Tanto que no samba “Será possível?” (de 1941), de Rubens Campos e Henricão, Ciro Monteiro emprestava sua voz a um homem cansado de trabalhar e receber como paga um mísero salário que mal e mal era suficiente para fazer frente às suas necessidades básicas.

Atracados com as durezas da luta pela sobrevivência, os trabalhadores especulavam sobre o futuro caso fossem bafejados pela sorte. E se permitiam, por vezes, sonhar: Dircinha Batista encarnava uma trabalhadora em “Se eu tivesse um milhão” (de 1940), samba de Roberto Martins e Roberto Roberti. Sob um regime que exaltava a conciliação de classes, que resultaria da justiça social implantada no governo Vargas, pela fala dessa mulher escorria todo o ressentimento de classe que ainda perdurava apesar das benesses e das dádivas supostamente concedidas pelo Estado: “Se eu tivesse um milhão/ meu Deus do céu que bom seria! / Ai, meu Deus, não dormia mais no chão! / Não comia mais feijão/ dava um chute no patrão/ Se eu tivesse um milhão/ botava fogo no meu barracão! [...]”. E, como que reconhecendo o poder político e social do dinheiro numa sociedade reificada, disparava ao final: “Se eu tivesse um milhão/ todo mundo me dava razão”.

Somente no embalo de um sonho – literalmente falando –, um trabalhador, que teria sido contemplado com a sorte grande no jogo do bicho, poderia concretizar sua expectativa de ascensão social, uma quimera para quem experimentava o corpo a corpo do dia a dia do trabalho. Esse era, no fundo, o tema de um samba-choro

(normalmente atribuído a Geraldo Pereira e Wilson Batista, porém de autoria apenas deste último) de 1940, gravado, malandramente, por Moreira da Silva, recheado de breques e de gírias. Por isso mesmo, sua conexão com “Se eu tivesse um milhão” é óbvia ao apontar, em última análise, as dificuldades enfrentadas numa sociedade pretensamente “aberta” para se percorrer aquilo que, pomposamente, os sociólogos chamam de mobilidade social vertical ascendente. Qual o primeiro pensamento que ocorre ao trabalhador ao saber da boa-nova? Deixar de trabalhar: “Etelvina, minha filha/ acertei no milhar!/ Ganhei quinhentos contos/ não vou mais trabalhar/ Você dê toda roupa velha aos pobres/ E a mobília podemos quebrar [...]” Atropelando o discurso oficial, ele admitia que, em regra, o trabalho não dava camisa ao trabalhador.

A alegria de viver passava, portanto, a muitas léguas do mundo do trabalho. Como um desaguadouro das frustrações colecionadas cotidianamente, muita gente ansiava pela chegada do reinado de Momo. Para o carnaval convergiam as atenções de foliões em geral. E ele não se nutria só de sambas e de marchas. O frevo – gênero sempre presente nos suplementos ou catálogos carnavalescos das gravadoras da época – catalisava as emoções populares, principalmente em Pernambuco. E por aquelas bandas o frevo, ou seja, o passo era identificado a prazer, à alegria de viver. Em “Vamos cair no frevo” (de 1943), de Marambá, Carlos Galhardo cantava: “Vamos cair no frevo/ que a vida só é boa/ quando chega o carnaval”. Por igual trilha caminhava outro frevo-canção, “Segure no meu braço” (de 1945), de um dos mais célebres compositores pernambucanos, Capiba, gravado por Nelson Gonçalves: “Neste mundo quem não faz o passo/ não tem amor nem tem prazer na vida/ Viver triste assim/ pra que viver? Pra quê, querida? [...]”. Os metais característicos do acompanhamento dos frevos que se ouvem nos arranjos dessas composições (no primeiro exemplo, com Passos e sua orquestra, e, no outro, com Zacarias e sua orquestra) anunciavam, enfim, a ruptura com a rotina do trabalho e instauravam, temporariamente que fosse, o império da alegria.

## **MULHERES NO SAMBA: ENTRE O LESCO-LESCO E O BALACOBACO**

A Constituição que balizava a vigência do “Estado Novo”, desde novembro de 1937, não dava margem para dúvida. Seu artigo 136 estabelecia que “o trabalho é um dever social”, o que implicava a equiparação da ociosidade a crime. Contudo, “inconstitucionalmente”, por assim dizer, tipos malandros teimavam em ressurgir nas representações sociais contidas nas canções do período, inclusive durante o funcionamento do DIP. Elas escancaravam as quedas de braço travadas entre mulheres dedicadas à labuta pelo ganha-pão (que se consumiam no “lesco-lesco”) e seus companheiros sanguessugas, que viviam no bem-bom, à sombra do trabalho alheio. Tais mulheres, que, por certo, não se adequavam à imagem construída de “amélias”, punham a boca no mundo e, em muitos casos, exigiam que eles pegassem no pesado.

Em algumas situações, elas, embora na pele de donas de casa, não se resignavam ante o comportamento de quem se envolvia com o batuque e negligenciava o cumprimento de seus deveres de “chefe de família”. É o que narra o vibrante samba “Levanta, José” (de 1941), de Dunga e Haroldo Lobo, com Emilinha Borba, cujo arranjo, executado pela Orquestra Odeon sob a direção de Simon Bountman, faz as vezes de uma campanha acionada na tentativa de despertar o “indolente” José: “Levanta, José/ falta um quarto para as seis/ Você não quer trabalhar/ Que será de nós no fim do mês?/ Você não quer trabalhar/ troca a noite pelo dia/ Se você não levantar/ eu lhe jogo água fria (levanta) [...]”. Numa toada semelhante vai o samba “Ó, Valdemar” (de 1943), de Ari Monteiro e J. Assunção, na voz de Linda Batista. A personagem feminina reclama, logo de cara, por ser “sozinha a trabalhar/ e você andando à toa”, para, na segunda parte da canção, aconselhá-lo: “Aqui neste planeta todos têm que trabalhar/ [...] Você tem que se virar/ (toma jeito, Ó Valdemar)”.

O chamamento ao trabalho atravessava grande número de sambas que conferiam destaque a figuras femininas cansadas de terem que suportar e sustentar “mordedores” ou “cavadores”, como a linguagem da época se referia a homens acostumados ao “me dá, me dá”. Elas não aturavam mais a lábia dos malandros, bons de conversa e ruins de trabalho, que tinham pavor do “batedor” e às vezes acenavam com a perspectiva de gravarem um sucesso e estourarem no rádio.

A propósito, dois casos paradigmáticos são “Inimigo do batente” (de 1940), samba de Wilson Batista e Germano Augusto, com Dircinha Batista, e “Não admito” (de 1942), samba-choro de Ciro de Souza e Augusto Garcez, com Aurora Miranda. No primeiro, uma mulher, em tom choroso e levemente dramático, queixa-se de estar se “desmilinguindo/ igual a sabão na mão da lavadeira”, ela que arranca o sustento do casal no tanque, no “lesco-lesco, lesco-lesco [uma onomatopeia que indica o ato de bater roupa], me acabando”. Enquanto isso, seu “moreno forte”, com jeito de “atleta”, como quem espera se tornar presidente “do sindicato dos inimigos do batente”, alega ser poeta e, cheio de bossa, compôs um samba com o qual pretende “abafar”. Para ela, não dá mais. Recorrendo a uma gíria, toma sua decisão: “Não posso mais, em nome da forra/ vou desguiar [cair fora]”. Em “Não admito”, a personagem protesta pelo fato de seu companheiro “usar malandragem/ pra meu dinheiro tomar”. Como paciência tem limite, ela não está mais para prosa: “[...] Se quiser vá trabalhar, oi/ vá pedir emprego na pedreira/ que eu não estou disposta/ a viver dessa maneira/ Você quer levar a vida/ tocando viola de papo pro ar/ e eu me mato no trabalho/ pra você gozar”.

Essa temática reaparecia, em vários outros sambas. “Batata frita” (de 1940), samba-choro de Ciro de Souza e Augusto Garcez), era um deles. Numa interpretação de Aurora Miranda, em que se destaca o canto-falado, a provedora do lar se rebela porque seu companheiro, folgado, só quer saber do bom e do melhor: “[...] Você só come bife com batatas fritas ou *petit-pois*/ mas é que o meu dinheiro não é verdura que, plantando, dá/ E se você, menino, não está satisfeito/ e quer bancar o grã-fino/

vá dançar um tango/ vá comer um frango/ lá pelo cassino”. Outro samba que mostrava a oposição entre o cotidiano das mulheres do lesco-lesco e dos seus parceiros boas-vidas era uma obra-prima de Assis Valente, de apurada linha melódica. Em “Fez bobagem” (de 1942), a sambista Aracy de Almeida lastima: enquanto ela, trabalhadora em um *dancing*, troca o dia pela noite, seu “moreno”, avesso ao trabalho, “botou mulher sambando no meu barracão”, passeando com ela pela favela, “[...] E eu bem longe me acabando/ trabalhando pra viver/ Por causa dele dancei rumba e *fox-trot*/ para inglês ver”.

Chegados a este ponto, impõe-se retirar algumas conclusões. À primeira vista as mulheres representadas nesses sambas que acabei de citar poderiam ser encaradas como pessoas que assimilaram a gramática do trabalho adotada pelo “Estado Novo”. Afinal, elas seriam portadoras de uma convocação geral ao alistamento no exército de trabalhadores com seu discurso que se dirigia a homens renitentes e obstinados na recusa à inserção efetiva na ordem econômico-social capitalista. Interessa-me, entretanto, salientar aquilo que normalmente foi posto de lado nas análises sobre o período: a ambiguidade das representações sociais dessa natureza. Ora, justamente a insistência de tais mulheres, trabalhadoras, na defesa da entrada de seus companheiros no mundo do trabalho segrega, dialeticamente, uma contradição: ela coloca à mostra que, a despeito das campanhas em prol da valorização do trabalho e da produção, associadas à ação do DIP e de outros órgãos estatais e da classe empresarial, a malandragem continuava na ordem do dia. Ela não fora erradicada por completo com a cruzada a favor da “regeneração” dos malandros.

Mas aqui é preciso pontuar que o fato dessas mulheres conclamarem seus companheiros a aderir ao batente não significava por si só uma adesão aos valores incensados pela ideologia do trabalhismo (PARANHOS, 2007, cap. IV). Primeiro, porque, se elas agiam dessa maneira, faziam-no por força da necessidade incontornável de enfrentar a luta pela subsistência. Segundo, e mais importante, a concepção que emerge dos discursos femininos embutidos nas canções associava o trabalho a martírio, a sofrimento de quem tem suas energias exauridas pelas cansativas jornadas que são obrigadas a suportar. Não há aí praticamente nada que sirva de elo entre a dedicação extenuante ao trabalho e o reconhecimento, seja social, seja econômico, de tamanho investimento. Antes pelo contrário, trabalhar era algo assumido a contragosto, à falta de alternativa, um sintoma de degradação social.

Por outro lado, os sambas com conselhos de mulher não reinavam sozinhos no repertório da época. O “samba de uma nota só” que enaltecia o trabalho convivia com rejeições, outras notas que teciam a polifonia do período. Um deles ia direto e reto ao assunto: “Não quero opinião de mulher” (de 1942), com Newton Teixeira, composição deste cantor e de Aaulfo Alves. A gravação desse samba muito batucado instala um clima de alegria ao conjugar, habilmente, um naipe de metais e percussão no arranjo executado por Fon-Fon e sua orquestra. E o sambista, no caso, não vê a hora de se livrar da mulher e da sua cantilena monocórdia: “[...] Não adianta me aconselhar/



o samba não vou deixar/ Pode falar quem quiser/ Eu não quero opinião de mulher/ Vai, vai”. Aliás, não apenas homens como, igualmente, certas mulheres dispensavam muitas vezes esse tipo de aconselhamento. É o que se depreende de “Não quero conselho”, de Príncipe Pretinho e Constantino Silva, registrado em disco dois anos antes por Carmen Costa e Henricão. Amparado por uma cozinha rítmica esfuziante, a batucada produzida pelo conjunto de Benedito Lacerda, com o ronco onipresente da cuíca – como um discurso nu de palavras, a reafirmar, musicalmente, a letra da canção –, fornece a moldura sonora para a confissão de apego à boemia: “[...] Eu nasci pra boemia de verdade/ e nela eu pretendo me acabar [...]”.

Nas relações de gênero representadas na música popular, constata-se também que a opção pela orgia (diversão regada a bebida e música) e pelo batuque, em vez do batente, não era exclusividade de homens e/ou de malandros. Mulheres consideradas “da pá virada”, ou, noutras palavras, “do balacobaco”, “do barulho” (PARANHOS, 2015, p. 132-137) frequentavam, com alguma assiduidade, os sambas dos tempos do “Estado Novo”. Sigamos, por exemplo, os passos de Mariazinha em “Você não tem palavra” (de 1940), samba de Newton Teixeira e Ataulfo Alves, interpretado pelo primeiro. Ela se metia, até altas horas, por lugares talvez não recomendados para uma senhora respeitável. Seu companheiro a pega pela palavra. Não era para menos: sua desculpa para chegar em casa ao raiar do sol tinha perna curta: “Você não tem palavra/ Falou que ia ao cinema e foi dançar/ Olha que o sol já está de fora/ Cinema não acaba a essa hora/ Se assim continuar/ eu vou lhe abandonar [...]”. De mais a mais, ele se preocupava com o estalar das línguas ferinas, pois “os filhos da Candinha são danados pra falar”... Como está estampado no título de outro samba, mulher que se comporta desse jeito “Faz um homem enlouquecer” (de 1942), de Wilson Batista e Ataulfo Alves, com Ciro Monteiro. Suas constantes escapadas e suas desculpas esfarrapadas contrariavam seu companheiro a mais não poder. E ele pensa com seus botões: “Desta vez qual será/ a desculpa que ela virá me trazer?/ Foi à casa da titia/ Foi visitar a Maria?/ Já não pode ser! [...]”. O acompanhamento dessa canção, extremamente sugestivo, apoia-se sobre uma batucada enfezada, como então se falava, criando a paisagem musical dos ambientes nos quais ela se soltava.

E o que dizer de outra mulher que confessa “que eu sou mesmo da folia/ chego em casa ao romper do dia” e insiste para que seu “nego” abra a porta, “que o sereno quer me apanhar”? É o que se ouve no samba “Abre a porta” (de 1940), de Raul Marques e César Brasil, com Dirce Batista, em cuja gravação a flauta – tocada espertamente, como se sugerisse que a personagem feminina, toda fagueira, queria levar a vida na flauta – sobressai do início ao fim. Essa é, por sinal, a mesma trama que se desenrola em “Sambei 24 horas” (de 1944), samba de Wilson Batista e Haroldo Lobo, gravado por Aracy de Almeida sob um atmosfera tipicamente carnavalesca. O companheiro da mulher foliona se nega a abrir a porta do “chatô”, e ela, necessitada de descanso depois de tanto sambar em Madureira, apela para os seus bons sentimentos: “Ai, ai, ai, amor/ não deixe sua pretinha no sereno/ que ela vai se resfriar”.

Outras sambistas iam além. Simplesmente batiam em retirada de suas casas ou “barracos”, deixando seus companheiros a ver navios. Ao elegerem os lugares do samba como seu território natural, entregavam-se à boemia. Isso é retratado em “Louca pela boemia” (de 1941), samba composto por dois bambas do Estácio de Sá, Bide e Marçal, e interpretado por Gilberto Alves sob um arranjo de acordo com a régua e o compasso do Estácio, matriz do novo samba urbano carioca (SANDRONI, 2001, p. 32-37). Abandonado, o homem desfia sua queixa: “Louca pela boemia, me abandonou/ meu castelo dourado se desmoronou/ Entreguei a ela o destino meu/ louca pela boemia, tudo esqueceu [...]” Aliás, lamúrias dessa natureza desconhecem fronteiras de gêneros musicais. Elas podem ser captadas até em frevos que mencionam personagens femininas que trocam as prendas domésticas, o conforto e o sossego do lar pela agitação que eletriza as ruas, motor de combustão da alegria e do ato de “frever”. É o que relata “Não faltava mais nada”, frevo-canção de Fernando Lobo, cantado por Gilberto Alves. O homem, passado para trás, não se conforma com a ingratidão de quem deu de ombros para tudo que ele lhe proporcionou: “Não faltava mais nada/ você me abandonar/ Você tem casa, tem comida/ um Chevrolet pra passear/ Preferiu o passo/ e desapareceu/ E diz a todo mundo/ que o culpado sou eu [...]”.

Em determinadas circunstâncias, os queixumes atingem as raias da indignação. E aí, profundamente desiludidos com suas mulheres, que, repetidas vezes, aparecem com “cara de santa[s]”, em busca do “perdão”, eles tomam uma decisão, aparentemente irreversível: rua! Esse é o caso narrado em “Acabou a sopa” (de 1940), de Geraldo Pereira e Augusto Garcez, com Ciro Monteiro, samba em andamento mais lento do que o comum, apropriado para uma mensagem chorosa: “[...] Eu vou lhe mandar embora/ para nunca mais.../Pode arrumar sua roupa/ porque acabou a sopa/ Volte ao baile/, vá dançar melhor/ Abusou da confiança/ Você já não é mais criança/ Se eu lhe perdoar, fará depois pior”.

Tal opção, porém, nem sequer se apresentou para “seu” Oscar, um trabalhador braçal, cuja desventura é contada numa composição de 1939 (sucesso no carnaval de 1940) concebida a quatro mãos por Wilson Batista e Ataulfo Alves, e gravada por Ciro Monteiro. Caminhando para o fecho deste artigo, irei me deter um tanto mais nela porque ela encerra, de forma sintética, muito do que expus até aqui.

Cheguei cansado do trabalho  
Logo a vizinha me falou  
“Oh! Seu Oscar, tá fazendo meia hora  
Que sua mulher foi-se embora  
E um bilhete deixou:  
‘Não posso mais  
Eu quero é viver na orgia!’”

Fiz tudo para ver seu bem-estar  
Até no cais do porto eu fui parar

Martirizando o meu corpo noite e dia  
Mas tudo em vão, ela é da orgia [breque: É, parei.]

Nesse samba, o trabalhador, que no limite poderia ser, por hipótese, um “malandro regenerado”, é, na prática, convertido em otário. Enquanto ele se mata de trabalhar para oferecer à sua companheira o melhor a seu alcance, ela bate asas em direção a outras paragens à procura de uma vida repleta de prazeres e de festas. O espaço público, historicamente imaginado como, em essência, masculino, era, desse modo, invadido por “estranhas no ninho”, num apagamento de linhas divisórias mais rígidas entre o público e o privado. Uma vez mais, defrontamo-nos com a exposição das fragilidades do “sexo forte”. Parafraseando Friedrich Engels (1960, cap. 2), os homens se acreditaram os vencedores na “guerra dos sexos”, mas as mulheres coroaram os vencedores... Sujeitos de poder, elas afirmavam também suas vontades e sua capacidade desejante, em que pese a indiscutível supremacia social masculina na sociedade de classes. E a mulher do “seu” Oscar transgredia, ao mesmo tempo, padrões comportamentais exigidos das mulheres “honestas”, “direitas”, aquelas que “andavam na linha”, como um dos sustentáculos da família. Se as “políticas intervencionistas do Estado Novo reforçavam a dependência das mulheres em relação ao homens” (CAULFIELD, 2000, p. 337), nem por isso todas elas se adequavam aos moldes do figurino estatal.

Por outro lado, afinando-se pela diapasão de muitos sambas do período do “Estado Novo”, “seu” Oscar, um estivador, não tem palavras animadoras sobre o que é trabalho. Longe de vislumbrar nele uma via de humanização e engrandecimento do homem e uma alavanca para o progresso da sociedade e dos indivíduos em geral, o trabalho, pela enésima vez, é identificado a martírio, a mortificação do corpo, representando, por definição, a antítese do prazer. Além disso, tal como foi gravada, “Oh! Seu Oscar” celebra, acima de tudo, a orgia. Não é para menos. No seu registro em disco, a palavra orgia é reiterada nove vezes, ao passo que seus versos-chave, “Não posso mais/ eu quero é viver na orgia!” são cantados sete vezes, inclusive no final. Alguém duvidará que, no calor do carnaval de 1940, esse trecho da letra tenha sido o mais empolgou os foliões, fazendo os pratos da balança pender para o lado da mulher pândega e não para o do trabalhador ordeiro? O sugestivo acorde dissonante que se ouve ao fim, ao violão, parece indicar que, de fato, alguma coisa estava fora da ordem, alguma coisa estava fora do lugar.

### **“NINGUÉM APRENDE SAMBA NO COLÉGIO”?**

Tudo o que foi exposto nos conduz a pensar em Noel Rosa, ele que compôs, com Vadico, em 1933, “Feitio de oração”, uma de suas criações mais memoráveis, interpretada por Francisco Alves e Castro Barbosa. Mestre na arte de versejar, o “poeta da Vila” afirma, sem meias-palavras, que “batuque é um privilégio/ ninguém aprende

samba no colégio”. Ao se estudar o “Estado Novo” e as relações entre poder político e cultura, e em particular a música popular produzida naquela época, o que ganha corpo, em termos gerais, como vimos no início deste texto, é a palavra estatal. O samba desse período é tomado como se fora um reflexo do que acontecia no terreno da macropolítica.

Ao calibrar o foco das análises, trazendo à tona um material submerso ou ofuscado pelo brilho solar do poder do Estado – simultaneamente à observação, com outros olhos, dos mesmos objetos de investigação já examinados por outros autores –, desenham-se novos quadros do panorama cultural da ditadura estado-novista. A história corre, então, por caminhos pouco percorridos na historiografia e no ensino convencional em torno do “Estado Novo”. Este, enxergado sem as viseiras tradicionais, é, a exemplo de qualquer conjuntura histórica, um campo de lutas ou um “campo de forças”, como diriam Thompson (1998, esp. cap. II) e Bourdieu (2002, esp. cap. IV), com suas disputas e concorrências, sejam elas conscientes ou inconscientes. No cenário estado-novista, mesmo quando não se possa ou não se deva falar em resistência deliberada, no *front* da música popular brasileira, à ideologia estatal/empresarial de valorização do trabalho, nota-se a presença inequívoca de falas destoantes ou dissonantes, alimentadas, em larga medida, pela própria experiência de vida dos sambistas às voltas com as mazelas do capitalismo nestes trópicos.

No âmbito do ensino de História, como, de resto, em tudo o mais, é da maior importância atentarmos para o que escapa às linearidades confortadoras. Todos os poros da vida social são permeados por relações de poder que, em muitos casos, se conectam a conflitos, a lutas de diferentes ordens. Quem se disponha a refletir dialeticamente sobre o que nos é dado investigar, poderá, enfim, perceber, “por detrás das categorias unificadoras, indivíduos; por detrás da linearidade de percursos muito simples, os mil atalhos das intrigas particulares” (PERROT, 1998, p. 61). E quem se embrenha por esses atalhos, pelas bordas, estará, por certo, mais habilitado para se dar conta de que os códigos disciplinares que o “Estado Novo” buscou impor, a ferro e fogo e por intermédio de táticas de construção do consentimento, não triunfaram na proporção esperada pelos governantes. Ao escavarmos as múltiplas camadas de sentido da produção musical da época, evidencia-se que muita gente não ajustou seus passos ao compasso da ditadura estado-novista. Afinal, nas dobras da história, é sempre possível detectar fissuras em meio a uma superfície aparentemente plana.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BOURDIEU, Pierre, *O poder simbólico*. 5. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800*. Trad. Denise Bottmann. 2. ed.

São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CASTELO, Martins. Rádio XIII. *Cultura Política*, Rio de Janeiro, ano II, n.13, p. 292-294, 1942.

CAULFIELD, Sueann. *Em defesa da honra: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940)*. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

CHAUI, Marilena. Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira. In: CHAUI, Marilena e FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ Cedec, 1978. p. 17-149.

DEAN, Warren. *A industrialização de São Paulo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro/ Editora da Universidade de S. Paulo, 1971.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Trad.: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Vitória, 1960.

GARCIA, Nelson Jahr. *Estado Novo: ideologia e propaganda política (a legitimação do Estado Autoritário perante as classes subalternas)*. São Paulo: Loyola, 1982.

HOBBSAWM, Eric. A história de baixo para cima. In: *Sobre História: ensaios*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 216-231.

MARCONDES FILHO. *Trabalhadores do Brasil!* Rio de Janeiro: Revista Judiciária, 1943.

\_\_\_\_\_. Falando aos trabalhadores brasileiros. *Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio*, Rio de Janeiro, 1942-1945.

MORAIS, José Geraldo Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000.

PARANHOS, Adalberto. A música popular e a dança dos sentidos: distintas faces do mesmo. *ArtCultura*, Uberlândia, n. 9, p. 22-31, 2004.

\_\_\_\_\_. *O roubo da fala: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. *Os desafinados: sambas e bambas no "Estado Novo"*. São Paulo: Intermeios/CNPq/ Fapemig, 2015.

PEDRO, Antonio (Tota). *Samba da legitimidade*. Dissertação (Mestrado em História). FFLCH, USP. São Paulo, 1980. 157p.

PERROT, Michele. Maneiras de caçar. *Projeto História*, São Paulo: Educ/Fapesp, n.17, p. 55-61, 1998.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Editora UFRJ, 2001.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. A história vista de baixo. In: *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Trad. Antonio Luigi Negro. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. p. 185-201.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. Trad. Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

### Referências discográficas

- "Abre a porta" (Raul Marques e César Brasil), Linda Batista. 78 rpm, Odeon, 1940.
- "Acabou a sopa" (Geraldo Pereira e Augusto Garcez), Ciro Monteiro. 78 rpm, RCA Victor, 1940.
- "Acertei no milhar" (Wilson Batista e Geraldo Pereira), Moreira da Silva. 78 rpm, Odeon, 1940.
- "Aquarela do Brasil" (Ary Barroso), Francisco Alves. 78 rpm, Odeon, 1939.
- "Brasil!" (Benedito Lacerda e Aldo Cabral), Francisco Alves e Dalva de Oliveira. 78 rpm, Columbia, 1939.
- "Batata frita" (Ciro de Souza e Augusto Garcez), Aurora Miranda. 78 rpm, RCA Victor, 1940.
- "Brasil, usina do mundo" (João de Barro e Alcir Pires Vermelho), Déo. 78 rpm, Columbia, 1942.
- "Dinheiro não é semente" (Mutt e Felisberto Martins), Ciro Monteiro. 78 rpm, RCA Victor, 1941.
- "Eu gosto da minha terra" (Randoval Montenegro), Carmen Miranda. 78 rpm, RCA Victor, 1930.
- "Faz um homem enlouquecer" (Wilson Batista e Ataulfo Alves), Ciro Monteiro. 78 rpm, RCA Victor, 1942.
- "Feitio de oração" (Vadico e Noel Rosa), Francisco Alves e Castro Barbosa. 78 rpm, Odeon, 1933.
- "Fez bobagem" (Assis Valente), Aracy de Almeida. 78 rpm, RCA Victor, 1942.
- "Inimigo do batente" (Wilson Batista e Germano Augusto), Dircinha Batista. 78 rpm, Odeon, 1940.
- "Juracy" (Antonio Almeida e Ciro de Souza), Vassourinha. 78 rpm, Columbia, 1941.
- "Levanta, José" (Dunga e Haroldo Lobo), Emilinha Borba. 78 rpm, Odeon, 1941.
- "Louca pela boemia" (Bide e Marçal), Gilberto Alves. 78 rpm, Odeon, 1941.
- "Não admito" (Ciro de Souza e Augusto Garcez), Aurora Miranda. 78 rpm, RCA Victor, 1940.
- "Não faltava mais nada" (Fernando Lobo), Gilberto Alves. 78 rpm, Odeon, 1941.
- "Não quero conselho" (Príncipe Pretinho e Constantino Silva), Carmen Costa e Henricão. 78 rpm, Columbia, 1940.
- "Não quero opinião de mulher" (Newton Teixeira e Ataulfo Alves), Newton Teixeira. 78 rpm, Odeon, 1942.
- "Ó, Valdemar" (Ari Monteiro e J. Assunção), Linda Batista. 78 rpm, RCA Victor, 1943.
- "O amor regenera o malandro" (Sebastião Figueiredo), Joel e Gaúcho. 78 rpm, Columbia, 1940.
- "Oh! Seu Oscar" (Wilson Batista e Ataulfo Alves), Ciro Monteiro. 78 rpm, RCA Victor, 1939.

- “Olha o jeito desse nego” (Custódio Mesquita e Evaldo Ruy), Linda Batista. 78 rpm, RCA Victor, 1944.
- “Onde o céu azul é mais azul” (João de Barro, Alberto Ribeiro e Alcir Pires Vermelho), Francisco Alves. 78 rpm, Columbia, 1940.
- “Quem gostar de mim” (Dunga), Ciro Monteiro. 78 rpm, RCA Victor, 1940.
- “Saia de mim” (Titãs), Titãs. CD *Tudo ao mesmo tempo agora*. WEA, 1991.
- “Sambei 24 horas” (Wilson Batista e Haroldo Lobo), Aracy de Almeida. 78 rpm, Odeon, 1944.
- “Se eu tivesse um milhão” (Roberto Martins e Roberto Roberti), Dircinha Batista. 78 rpm, Odeon, 1940.
- “Segure no meu braço” (Capiba), Nelson Gonçalves. 78 rpm, RCA Victor, 1945.
- “Será possível?” (Rubens Campos e Henricão), Ciro Monteiro. 78 rpm, RCA Victor, 1941.
- “Tenha pena de mim” (Babaú e Ciro de Souza), Aracy de Almeida. 78 rpm, RCA Victor, 1937.
- “Tudo é Brasil” (Vicente Paiva e Sá Roris), Linda Batista. 78 rpm, Victor, 1941.
- “Vamos cair no frevo” (Marambá), Carlos Galhardo. 78 rpm, RCA Victor, 1943.
- “Vitaminas” (Amaro Silva, Djalma Mafra e Domício Augusto), Odete Amaral. 78 rpm, Odeon, 1942.
- “Você não tem palavra” (Newton Teixeira e Ataulfo Alves), Newton Teixeira. 78 rpm, Odeon, 1940.

## CINEMA, CULTURA POPULAR E MEMÓRIA NA VISÃO DO CINEASTA HUMBERTO MAURO

**Sérgio César Júnior**

Mestre em História

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP – EFLCH – Campus Guarulhos)

**CINEMA, POPULAR CULTURE AND MEMORY FROM THE VISION OF HUMBERTO MAURO FILM MAKER**

**RESUMO:** A presente comunicação, originalmente foi apresentada em Belo Horizonte – MG, no VI Encontro de Pesquisa em História (VI EPHIS 2017), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), resultou da pesquisa realizada em nível de mestrado, intitulada “*Canto da Saudade (1952): o universo rural brasileiro na obra do cineasta Humberto Mauro*” (2016), a qual contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Trata-se de uma análise histórica e interdisciplinar, com base na leitura das imagens em duas produções fílmicas, relativas à visão memorialística do cineasta Humberto Mauro (1897-1983) sobre a cultura popular e a paisagem rural brasileiras. De forma comparativa, nosso intuito é identificar as expressões artísticas, manifestações culturais e as práticas de trabalho na lavoura.

**Palavras-chave:** Mauro, Humberto, 1897-1983; *Canto da Saudade*; Brasilianas; cinema brasileiro; universo rural.

**ABSTRACT:** This communication that in first time was presented in Belo Horizonte – MG at VI History Research Meeting 2017 (VI EPHIS 2017), on University Federal of Minas Gerais (UFMG) this is a resulted from research carried out a master’s level, entitled “*Canto da Saudade (1952): o universo rural brasileiro na obra do cineasta Humberto Mauro*” (2016), which was supported by *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)*. This is a historical and interdisciplinar analysis based on reading of images in two films productions, related to the memorialistic vision of the Humberto Mauro filmmaker (1897-1983), on popular culture and Brazilian peasant landscape. In a comparative way, our intention is identify artistic expressions, cultural manifestations and work practices in the field.

**KEYWORDS:** Mauro, Humberto, 1897-1983; *Canto da Saudade*; Brasilianas; Brazilian cinema; rural universe.

### 1 | INTRODUÇÃO

Esta comunicação é o resultado da pesquisa realizada em nível de mestrado, intitulada “*Canto da Saudade (1952): o universo rural brasileiro na obra do cineasta Humberto*”



Mauro” (2016), a qual contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Trata-se de uma análise histórica e interdisciplinar, com base na leitura das imagens de duas produções fílmicas, relativas à visão memorialística do cineasta Humberto Mauro (1897-1983) sobre a cultura popular e a paisagem rural do Brasil. De forma comparativa, nosso intuito é identificar nessas imagens as expressões artísticas, manifestações culturais e as práticas de trabalho na lavoura.

O objeto e as fontes audiovisuais em nossa análise foram os seguintes filmes: *Canto da Saudade* (1952), o seu último longa-metragem de ficção, uma produção independente e a *Brasilianas* (1945-1964), uma série de curtas-metragens documentais musicadas, realizadas para o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Todos os curtas da *Brasilianas* foram filmados em locações externas nas áreas campestres de sua terra natal, no município mineiro de Volta-Grande – MG. O *Canto da Saudade* é o único produto dos *Estúdios Rancho Alegre*, um pequeno empreendimento industrial cinematográfico de propriedade de Humberto Mauro localizado nesse mesmo município. Ambas produções têm em comum o tema da vida do caipira no período pós-1945, como a saudade da terra de origem, lendas rurais, cantigas folclóricas regionais, carro de bois, festas, danças, iguarias, superstições, sentimentos platônicos ou amores não correspondidos, cultura do trabalho na roça e a contemplação da paisagem em momentos de ócio.

O Brasil representado por Mauro nas imagens dessas duas produções é um país de cenário idílico e interiorano, onde se contempla a paisagem da zona rural e também reside a grande parte da população nacional. Com um olhar semelhante ao de um pintor europeu dos séculos XVIII e XIX, como o alemão Caspar David Friedrich (1774-1840) (GOMBRICH, 2010, p. 496), nosso cineasta idealizou a relação sentimental entre o caipira e a natureza. A câmera mauriana captou e ampliou os detalhes da fauna, flora e do lavrador, que entre uma jornada e outra, ainda poderia descansar sob a sombra de uma frondosa árvore ou próximo a uma cachoeira. O olhar romântico em contraste com o espírito da modernização tecnológica dos anos 1950. A seguir, iniciamos uma breve análise do estilo e da poética mauriana.

## 2 | HUMBERTO MAURO E O SEU CINEMA RURAL

O cineasta Humberto Mauro ao longo da sua carreira cinematográfica realizou grande parte dos seus filmes em ambientes rurais. Essa sua preferência por cenas em paisagens bucólicas, o cineasta já a manifestava desde os seus filmes iniciais nos anos 1920, durante a fase silenciosa de nosso cinema, quando os realizou na *Phebo Films* em Cataguases (GOMES, 1974, p. 98). No entanto dirigiu por um breve período algumas obras com temáticas urbanas, na primeira metade dos anos 1930, quando migrou para o Rio de Janeiro. Primeiro atendendo ao convite do produtor Adhemar Gonzaga para trabalhar nos estúdios da *Cinédia* (SCHVARZMAN, 2004, p. 63), em seguida ao da atriz e produtora Carmen Santos para os estúdios da *Brasil Vita Films*

(SCHVARZMAN, 2004, p. 88-93). Posteriormente, ainda residindo no Rio de Janeiro, na segunda metade dos anos 1930, Mauro ingressou no Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) (MORETTIN, 2013, p. 494), onde permaneceu até se aposentar e o instituto encerrar suas atividades (1937-1967). Na segunda metade dos anos 1940, o cineasta tem realizado para o INCE filmes com cenas do cotidiano caipira, a exemplo de alguns conjuntos de curtas-metragens, entre os quais estão os da série *Brasilianas* (1945-1964) (SCHVARZMAN, 2004, p. 318-328).

Esse cinema rural só poderia ter sido concebido por Humberto Mauro, se o cenário de suas cenas idílicas e folcloristas fosse a paisagem campestre volta-grandense (VIANY, 1978, p. 63). Na Zona Rural do município de origem do cineasta foi onde esteticamente, as lentes de sua câmera puderam traduzir em imagens, as impressões obtidas de seu olhar melancólico a partir da luz natural captada. A sua percepção sobre o meio rural é semelhante ao dos artistas, ou intelectuais românticos do século XIX (GUINSBURG, 2008, p. 207), que observavam e ao mesmo tempo contestavam quaisquer interferências antrópicas, que descaracterizassem a fauna e flora nativas. Na ótica romântica, nem mesmo os saberes tradicionais de uma população local deveriam sofrer modificações motivadas pelo contato com os hábitos urbanos ou sofrer quaisquer influências culturais estrangeiras. As obras de Mauro pareciam ser uma resposta direta aos insensíveis defensores do progresso técnico e tecnológico no país. Principalmente as produzidas no INCE.

Nos filmes de Mauro, as canções e músicas instrumentais estavam contextualizadas com as cenas de trabalhos artesanais. O cineasta registrou e reconstituiu o cotidiano das lavouras, pedreiras, engenhos de cana-de-açúcar, das comitivas nas estradas de terras, ou dos transportes de produtos da fazenda para a cidade feitos em antigos carros-de-bois. Mauro também contemplava as cenas de ócio do caipira em meio as quedas d'água naturais, nas matas, nas festas na roça, ou nas cidades. Nas seções adiantes analisaremos mais desses aspectos estéticos e históricos dos hábitos laborais e culturais do caipira em *Brasilianas* e *Canto da Saudade*.

### **3 | BRASILIANAS: ENSAIO PARA CANTO DA SAUDADE**

Das imagens de grande parte das obras maurianas identificamos uma preferência de seu autor em tratar dos assuntos de cultura popular e dedicar um espaço para os nossos gêneros musicais: popular, folclórico e erudito. Mauro já fazia menção à música em seus filmes silenciosos (“Ciclo de Cataguases”). Nas produções da *Phebo Films*, o espectador só poderia saber que havia a presença de sonoridades musicais durante as cenas, quando reconheciam visualmente alguns dos personagens tocando algum instrumento, ou mesmo quando havia algum clima de descontração de corpos embalados em momentos recreativos ou de confraternização. Podemos encontrar nesses filmes maurianos trechos em que os personagens tocavam e bailavam nas cenas festivas. Em *Braza Dormida* (1928) o personagem de Luiz Soroa executa um

violino acompanhado pelo personagem de Máximo Serrano ao violão. Em *Sangue Mineiro* (1929) na cena da Noite de São João, Neuza (Nita Ney), a anfitriã da festa que organiza em sua própria casa, é vista em movimentos descontraídos e leve com o seu par numa contradança.

Mauro ao dirigir *Ganga Bruta* (1933), seu primeiro filme sonoro, inseriu na diegese serenatas e breves trechos musicais cantados por seus atores. Uma dessas cenas musicais é a de Sônia (Déa Selva) interpretando a canção “Ta-Hí (Pra Você Gostar de Mim)”, de Joubert de Carvalho. Desolada na cozinha lavando os pratos, e pessimista diante de sua tentativa de conquistar Durval (Durval Bellini), a moça cantarola esses famosos versos, na tentativa de passar o tempo e amenizar sua tristeza por uma paixão ainda não correspondida. Devido às limitações tecnológicas de reprodução de áudio nas telas das salas de exibição da época, o único recurso sonoro disponível durante as sessões de cinema era a audição feita por alguns musicistas acompanhando essas ações diegéticas. O acesso a um sistema de gravação e sincronismo dos diálogos e canções nos números musicais só foi possível a Mauro a partir da realização de *Ganga Bruta* (1933), na fase da *Cinédia*.

No início da sua fase institucional, entre o final dos anos 1930 e início dos 1940, Mauro tomou contato direto com as obras musicais de nossos compositores reconhecidos institucionalmente. Como no caso das peças criadas por Heitor Villa-Lobos (1887-1959), as quais foram apropriadas pelos órgãos federais em suas atividades cívicas no regime do Estado Novo (1937-1945) (MORETTIN, 2013, p. 160). Naquele período, o cineasta e o compositor musical atendiam a duas encomendas solicitadas pelos diretores de dois órgãos federais recém-instaurados pelo governo Vargas. A primeira obra foi *Descobrimento do Brasil* (1937) atendendo ao pedido de Alberto Tosi, então diretor do Instituto do Cacau Brasileiro (ICB) (MORETTIN, 2013, p. 139) e a segunda foi *Bandeirantes* (1940) (MORETTIN, 2013, p. 306) por Edgard Roquette-Pinto, diretor do INCE. Desde então, Mauro consolidou o seu interesse por parte do repertório de nossos compositores da música erudita, selecionando alguns dos seus trabalhos artísticos, para serem temas de seus documentários de curta-metragem.

Composições de autores como Carlos Gomes, Alberto Nepomuceno, Ernesto Nazareth, Herkel Tavares e Souza Lima, também foram contemplados no conjunto de obras do cineasta. No INCE Mauro dirigiu o curta *Ponteio* (1941), em que trata do trabalho de pesquisa de campo feita pelo compositor Herkel Tavares no interior do Nordeste brasileiro, onde conheceu um estilo peculiar de toque de viola, homônimo ao título do filme. Dessa pesquisa de Tavares resultou a partitura intitulada: “Ponteio – concerto para piano e orquestra em formas brasileiras – Opus 105 n. 2”. Na representação fílmica mauriana do compositor foi dignamente retratado nas imagens como um artista tranquilo, humilde, de hábitos simples e atencioso as manifestações culturais de origem popular no país. A peça musical foi interpretada pela Orquestra Sinfônica Municipal do Rio de Janeiro e regida pelo próprio compositor com o solo de

piano executado por Souza Lima.

Em outro documentário musical, *Alberto Nepomuceno* (1950) encontramos alguns elementos estéticos, que posteriormente vão constar nas cenas de *Canto da Saudade*. O primeiro identificado foi o cenário natural da paisagem rural volta-grandense. Em planos conjuntos, planos gerais, planos próximos foram enquadrados morros, árvores, vales e rede na varanda. O segundo elemento foi o uso da música erudita ao fundo durante a sequência de planos da paisagem, assim como nos planos próximos e médios da pianista concertista internacional Edith Bulhões. A artista foi a mesma que participou da cena do recital na casa do Coronel Januário (em *Canto da Saudade*). Em *Alberto Nepomuceno*, a pianista interpretou os seguintes trechos das obras que compõem a “Série Brasileira”: “Alvorada na Serra”, “Intermédio”, “Sesta na Rede”, “Batuque”. A montagem mauriana dos planos com a sonoridade musical trouxe um matiz poético e aferiu às cenas o caráter de sublimidade. Podendo sugerir uma leitura romântica do filme, a qual cabe definir como valores de nossa identidade, a natureza intacta inspiradora para os nossos compositores e musicistas, conseqüentemente, suas obras foram produtos dessa inspiração idílica.

Nas *Brasilianas*, Mauro registrou detalhes da simples vegetação e espécies de animais nativas da Zona da Mata Mineira. Seu filho Zequinha Mauro foi o diretor de fotografia responsável pelos efeitos luminosos, suaves e densos de suas lentes, que quando direcionadas ao solo captava a luz natural rebatida nas gramíneas e nas águas correntes. Essa mesma luz era vista suavizada e absorvida pelo seco chão de terra das estradas vicinais do município, por onde passavam as comitivas de tropeiros e circulavam os carros de bois. O fotógrafo sabia posicionar suas lentes aos céus buscando os efêmeros formatos macios e suaves, ou dramáticos e densos das formações nebulosas. Nesse conjunto de curtas da *Brasilianas*, a nossa impressão obtida foi a de que o cineasta considerava o campo como o lugar dos recursos inesgotáveis, renováveis e totalmente proveitosos aos seus habitantes. Os títulos dos curtas-metragens que compõem a série *Brasilianas* são: *Canções Populares I – Chuá-Chuá e Casinha Pequenininha* (1945), *Canções Populares II - Azulão e Pinhal* (1948), *Cantos de Trabalho I – Cantos de Pilão* (1954), *Aboios e Cantigas* (1954), *Meus Oito Anos* (1956), *Cantos de Trabalho II – Canto do Barqueiro e Canto da Pedra* (1958).

Nos primeiros curtas-metragens da série, *Canções Populares I e II*, tanto as imagens quanto os versos são carregados de tonalidades melancólicas, com sentimentos saudosos, perjuradas de amor, retorno à terra de origem e a solidão em ambiente caipira. Os planos conjuntos, próximos, gerais em grande parte das cenas desses filmes mostravam as áreas internas e externas dos casebres. As cenas foram sistematizadas em montagens poéticas. A voz dramática dos intérpretes das canções somadas aos planos com água corrente dos córregos, das cachoeiras, das árvores, ou dos terrenos inclinados nos remete ao estado de espírito desses silenciosos e nostálgicos personagens. O romantismo não está somente nos relatos de tristezas e na solidão dos protagonistas, assim como, na atitude melancólica que motivou o migrado

a retornar ao lugar de origem. Nesses curtas da série, o caipira é visto como aquele que não se desvinculou do lugar nativo, por isso, em algum dia ele volta para se reestabelecer e retomar seus valores sociais e culturais.

Desde os planos próximos que mostram uma moça solitária em seu casebre, debruçada na janela com um olhar sereno frente a uma roseira, em *Chuá-Chuá*. Nos planos conjunto e próximos do casal infantil que após coletar lenha na mata faz uma pausa em frente a uma cachoeira, onde lançam suas juras e perjuras de amor. Uma cena de namoro pueril em *Casinha Pequenina*. No filme seguinte, *Azulão*, o tema é a dolorida saudade de um poeta simbolizada na forma do pássaro dentro de uma gaiola, o qual é libertado pelas mãos do seu proprietário. Pela lírica da canção, a ave está incumbida de portar os versos saudosos e tristes até a distante amada.

Nem sempre a frustração amorosa é o tema de *Cantos Populares*. Na última sequência do segundo curta, mostra o clima de romance entre um jovem casal passeando pelo bosque arborizado de pinheiros e curtindo o momento a dois num modesto chalé, em Campos do Jordão - SP, nas cenas de *Pinhal*. Assim encerram os curtas que tratam do sentimentalismo do caipira, partindo para os que mostram a lida diária na roça.

O tema dos dois curtas seguintes, *Cantos de Trabalho I e II* diz respeito aos ofícios tradicionais nas zonas rurais brasileiras, como os de lavradores, ribeirinhos e operários de pedreiras. Conforme o próprio título, Mauro montou uma sequência de imagens com as cantigas folclóricas entoadas pelos trabalhadores durante um expediente. Algumas dessas cantigas serviam de marcação de movimentos das atividades produtivas e para manter a constância do ritmo, até que a tarefa diária fosse cumprida. Como no caso do *Cantos de Pilão*, com cenas divididas em dois atos, sendo o primeiro mostrando o trabalho de mulheres na cozinha pilando os grãos de café, ou de milho, que após processados foram utilizados no preparo de iguarias. No segundo ato são mostrados homens de dorsos nus erguendo e soltando os pilões de socar-chão, para desmembrarem e extraírem os blocos de argila, matéria-prima para a produção de tijolos e de outros fabricos de olarias. Apesar da força braçal desprendida nos dois tipos de processamento de pilões, no filme obtemos a impressão de que Mauro coloca o nativo do campo em posição privilegiada. O caipira é representado de forma saudável, pois além de viver na fartura alimentar, também tem o corpo bem constituído ao exercitá-lo durante a execução dos seus serviços.

Na visão mauriana nem todas as cenas do cotidiano caipira são apenas idílicas, ou laborais, pois também há experiências traumáticas inspiradas nos contos de literatura oral, como o que narra uma batalha fatal entre bovinos, em *Aboios e Cantigas*. Essa diegese foi baseada na cantiga folclórica “Boi Surubi e a Morte do Boi” entoada em voz-over e nos planos gerais, próximos e conjuntos de um menino de expressão melancólica e sentimento de luto pelo seu boi de estimação. Em imagens mentais do protagonista, o momento do duelo é reconstituído em detalhes, desde o início da peleja entre os dois animais, até o perdedor cair do penhasco. No final da diegese, o

ritmo da cantiga lamuriosa entoada vai sofrendo desaceleração, até estar inaudível. O plano geral que mostra o tropel ao longe na estrada vai também desaparecendo indicando a passagem de um tempo e o fim da circulação das comitivas na região. Encerraremos nossa análise da *Brasilianas* comentando sucintamente mais aspectos memoriais maurianos contidos em mais dois filmes da série: *Engenhos e Usinas* e *Meus Oito Anos*.

Nas imagens de *Engenhos e Usinas* percebemos a inquietação do cineasta frente a transformação visual na paisagem do campo ao perceber que novas usinas de processamento de cana-de-açúcar estavam sendo instaladas na zona rural de Volta-Grande. O monumental sistema automatizado dessas fábricas era altamente competitivo ameaçando a existência do sistema artesanal dos tradicionais engenhos da região. Nas primeiras cenas vemos Mauro sentado na raiz de uma robusta árvore, de costa para a lente observando ao longe os antigos engenhos. Em voz-over são citados os nomes de todas as fazendas que se tornaram fogo-morto, após a expansão do moderno sistema. Somente no final da diegese é que Mauro mostra o funcionamento de um dos sobreviventes que tentava manter a sua força para enfrentar as grandes usinas.

Por fim, o tema de *Meus Oito Anos*, um personagem masculino de meia-idade relatando sua prazerosa experiência sensorial durante à infância obtida do contato direto com o ambiente natural. O monólogo em voz-off tem como base os versos adaptados e musicados extraídos do poema homônimo, de autoria do poeta romântico Casemiro de Abreu (1839-1860). Na montagem tonal vemos um menino correndo livre pelos campos, nadando nas cachoeiras e brincando pelas matas e arredores de uma fazenda. Desse exercício mauriano de pensar as tradições culturais e laborais dos saberes brasileiros e os representar na paisagem volta-grandense em *Brasilianas*, serviu de base para que o cineasta realizasse *Canto da Saudade*. Sobre esse último longa-metragem da obra mauriana trataremos na próxima seção.

#### **4 | CANTO DA SAUDADE, A MEMÓRIA MAURIANA E AS IMAGENS DE UM POVO**

Entre o final dos anos 1940 e início dos 1950, Mauro concebeu a ideia de fundar em Volta-Grande, os *Estúdios Rancho Alegre*. O cineasta pretendia estabelecer na sua terra natal um polo produtor de obras fílmicas de temáticas rurais. Com um programa arquitetônico modesto frente aos de outros estúdios da época, como os ativos e monumentais galpões encontrados no eixo Rio de Janeiro-São Paulo. Na estrutura física de *Rancho Alegre*, de acordo com as descrições de seu proprietário havia vários camarins, um palco para as filmagens, um laboratório para testes de filmes negativos e de fotografias e uma sala de aparelhos de som (VIANY, 1978, p. 157). O filme *Canto da Saudade: a lenda do carreiro* (1952) foi o único empreendimento produzido nesses estúdios. No mesmo período em que fundou sua empresa, Mauro mantinha trabalhos paralelos e continuava sendo um servidor público no INCE. Como vimos

anteriormente, Mauro só se aposentou no mesmo ano em que esse órgão federal de cinema educativo foi totalmente desativado.

Em *Canto da Saudade* a diegese foi estruturada em três níveis. No primeiro nível o cineasta apresenta o filme e algumas imagens do município de Volta-Grande. No segundo nível as cenas se passam na escola, onde surge a Professora personagem narradora da lenda, conforme enunciada no subtítulo do filme (a lenda do carreiro). No terceiro nível as ações da lenda narrada são visualizadas no olhar do espectador. O enredo do filme trata da história de Galdino (Mário Mascarenhas), o carreiro e agregado da fazenda Independência, que nutria um amor platônico pela jovem Maria Fausta (Cláudia Montenegro). Essa moça, além de agregada da fazenda, também era afilhada do proprietário, o Coronel Januário (Humberto Mauro). Maria Fausta no dia do seu aniversário é repreendida pelo seu pai, Juvenal (Lourival Coutinho), no dia seguinte desapareceu da fazenda. Após as eleições municipais e o resultado da derrota de Coronel Januário nas urnas, Galdino estava aflito com o sumiço da moça e sai em busca de seu paradeiro. Depois de obter a localização exata do esconderijo de Maria Fausta, ao chegar no local indicado Galdino sofre uma decepção e encontra a amada com João do Carmo tratando dos preparativos do casamento. No dia da cerimônia matrimonial, Galdino não é mais visto na fazenda, pois partiu sem deixar qualquer pista indicativa de seu novo local de destino.

O argumento da diegese foi extraído de um conto popular, - que é uma narrativa popular memorizada e de transmissão verbalizada pertencente à coletânea de expressões culturais de um país, ou de uma região (LIMA, 1972, p. 128) -, de uma lenda originada em Volta-Grande a respeito de um sanfoneiro que desaparecera da cidade, sem deixar informações de seu paradeiro, após saber que sua amada havia se casado. Segundo o próprio Humberto Mauro, foi um senhor afrodescendente de nome Juvenal quem lhe contou essa lenda e a quem o cineasta o homenageia no filme batizando o administrador da fazenda com o seu nome (VIANY, 1978, p. 236). Sobre o autor do argumento de *Canto da Saudade* encontramos uma dedicatória de Mauro manuscrita a lápis, nos versos de um retrato em branco e preto: “Preto Juvenal. O maior conhecedor de lendas da região Volta-Grande (Minas). É praticamente o autor do argumento de Canto da Saudade”. A homenagem ao Juvenal também é feita pelo cineasta no final da diegese. Na cena em que a Professora está encerrando a narração e o rosto de um menino afrodescendente foi enquadrado em plano próximo. Da literatura oral, agora passaremos as outras manifestações de cultura popular nas cenas de *Canto da Saudade*, como veremos a seguir.

Nas primeiras cenas do filme em planos gerais e próximos, Galdino surge com o carro-de-bois e faz uma pausa na beira da estrada para observar Maria Fausta junto de outras lavadeiras trabalhando na beira do riacho. As vozes estão em *off* cantarolando os coretos diamantinenses “Zum-Zum” e “Peixe-Vivo (VALE, 1978, p. 94)”, o *leitmotiv* nas cenas de encontro entre os dois personagens. Essas cantigas folclóricas eram até no início dos anos 1950 reconhecidas apenas como símbolos da mineiridade musical.

Depois de terem sido ouvidas e divulgadas por folcloristas e principalmente, quando o político mineiro Juscelino Kubitschek ascendeu à presidência da República, ambas ganharam o reconhecimento nacional (MACHADO FILHO, 1972, p. 82-83).

Da música para a dança. Nas cenas de *Canto da Saudade* a população caipira nos períodos de ócio tocam a sanfona e outros instrumentos musicais e convidam seus pares a uma contradança. Nas primeiras aparições de Vicente (Alcir da Mata) outro agregado da fazenda, quando surpreende Galdino observando Maria Fausta no riacho. Durante o diálogo com o carreiro, Vicente menciona o Fandango. Essa dança folclórica de origem ibérica foi radicada no litoral sudeste brasileiro (ARAÚJO, 2004, p. 143), porém se expandiu para outras partes do país, onde pode ser encontrada nas Regiões Nordeste e Sul do país.

Na cena no quarto de Galdino, onde ocorre o ensaio da valsa para o aniversário de Maria Fausta, o tipo mostrado é conhecido como fandango valsado vilão-de-lenço (ARAÚJO, 2004, p. 154). Esse tipo de valsado também será mostrado na cena da festa de aniversário de Maria Fausta. Essas foram as principais manifestações folclóricas encontradas no filme. Passamos agora às conclusões.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Humberto Mauro realizou seus trabalhos cinematográficos com liberdade criativa e visão própria sobre as temáticas escolhidas, mesmo servindo ao INCE, onde grande parte das suas produções eram encomendadas para atender necessidades oficiais. No entanto é preciso entender que Mauro não era um mero artífice das câmeras, a fim de resolver os problemas de luz, som, registro de imagens documentais, ou de quaisquer de natureza técnica para cumprir demandas institucionais. O cineasta também mantinha o controle do processo de produção e montagem das imagens e sons de suas obras institucionais e independentes, o que o levou a ampliar a sua capacidade autônoma de realizar filmes. A partir de 1945, Mauro havia iniciado o movimento de retorno para fixar residência em sua terra natal. Na tentativa de empreender os seus estúdios e consolidar no meio campestre, um sistema de produção de filmes com temáticas idílicas. Por esse motivo o cineasta escolheu a zona rural de Volta-Grande para locar as filmagens de *Brasilianas* e *Canto da Saudade*.

O cinema mauriano é um lugar de nostalgia. O cineasta em grande parte das suas produções de curtas-metragens documentais, ou mesmo em alguns de seus longas mostrou dar preferência às montagens tonais e poéticas, as quais facilitavam um movimento constante das imagens mentais de seus personagens. Memória da terra, memória das práticas laborais como ritos tradicionais e experiências sensoriais do convívio frugal. Na poética das imagens e sons maurianos, o campo é concebido como lugar de contemplação, onde se é possível estar em contato direto com as águas de uma cachoeira, ou de algum ribeiro, ou durante o ócio estar protegido às sombras de coberturas vegetais, ou ouvindo os sons de aves ou do roçar da brisa na



mata. Inspirando o trabalhador caipira a tocar sua sanfona, viola e a entoar cantigas folclóricas e populares. No universo de mulheres e homens maurianos, o interior do Brasil é permeado de recursos hídricos, solos férteis e biomas em abundância. Isso faz com que o habitante do campo, não dê atenção aos avanços tecnológicos, nem mesmo sinta o passar do tempo. Os personagens maurianos são românticos e melancólicos conduzindo a vida pelo ritmo de um carro-de-bois.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Alceu Maynard. **Folclore Nacional II**: danças, recreação e música. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 573 p.
- GOMBRICH, Ernst. **História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2012. 688 p.
- GOMES, Paulo Emílio Salles. **Humberto Mauro, Cataguases, Cinearte**. São Paulo: Perspectiva, 1974. 475 p.
- GUINSBURG, Jacob (org). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008. 328 p.
- LIMA, Rossini Tavares. **A Ciência do Folclore**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 246 p.
- MACHADO FILHO, Ayres da Mata. **Dias e Noites em Diamantina**: folclore e turismo. Belo Horizonte, 1972. 113 p.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. **Humberto Mauro, Cinema, História**. São Paulo: Alameda. 484 p.
- SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as Imagens do Brasil**. São Paulo: UNESP, 2004. 383 p.
- VALE, Flausino Rodrigues. **Elementos do Folclore Musical Brasileiro**. São Paulo : Brasília: Companhia Editora Nacional : Instituto Nacional do Livro, 1978. 140 p.
- VIANY, Alex. **Humberto Mauro / Sua Vida / Sua Arte / Sua Trajetória no Cinema**. Rio de Janeiro: Artenova, 1978. 360 p.

## DAS PÁGINAS DOS JORNAIS PARA AS TELAS: A REPRESENTAÇÃO DO ESQUADRÃO DA MORTE NO CINEMA BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1970

**Renata dos Santos Ferreira**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Programa de Pós-Graduação em História.  
Rio de Janeiro – RJ

**RESUMO:** Neste artigo proponho um estudo sobre a representação do Esquadrão da Morte em três filmes brasileiros realizados no final da década de 1970: “Lúcio Flávio, passageiro da agonia” (Hector Babenco, 1977), “Eu matei Lúcio Flávio” (Antônio Calmon, 1979) e “República dos assassinos” (Miguel Faria Jr., 1979). A proposta consiste em identificar leituras e representações de um momento histórico e político. Violência de Estado, corrupção policial e denúncia social são elementos que compõem as tramas que apresentam uma visão do Brasil na ditadura civil-militar (1964-1985).

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema policial; Esquadrão da Morte; Violência de Estado.

FROM THE PAGES OF THE NEWSPAPERS  
TO THE SCREENS:

THE REPRESENTATION OF THE DEATH  
SQUAD IN THE BRAZILIAN CINEMA OF THE  
1970S

**ABSTRACT:** In this article I propose a study on the representation of the Death Squad in

three Brazilian films made in the late 1970s: “Lúcio Flávio, passenger of the agony” (Hector Babenco, 1977), “I killed Lúcio Flávio” (Antônio Calmon, 1979) and “Republic of the assassins” (Miguel Faria Jr., 1979). The proposal consists in identifying readings and representations of a historical and political moment. State violence, police corruption and social denunciation are elements that compose the plots that present a vision of Brazil in the civil-military dictatorship (1964-1985).

**KEYWORDS:** Police movies; Death Squad; State violence.

### 1 | INTRODUÇÃO

Na edição da revista *Veja* de 21 de novembro de 1979 chama a atenção uma matéria intitulada “Culto sinistro”, publicada na página 156, na seção dedicada ao cinema. O artigo, assinado pelo crítico cinematográfico Paulo Perdigão, destacava um novo filão nas telas brasileiras, o “esquadrão da morte”. Logo nas primeiras linhas, com certa ironia, Perdigão comenta que nenhuma personalidade brasileira em vida, fosse Getúlio Vargas, Pelé ou Emerson Fittipaldi, havia conseguido em tão pouco tempo tamanha evidência no cinema nacional como o ex-policial Mariel Moryscotte de Mattos, que em menos de dois anos serviu

de inspiração para personagens de três filmes: “Lúcio Flávio, passageiro da agonia” (1977), de Hector Babenco; “Eu matei Lúcio Flávio” (1979), de Antônio Calmon; e “República dos assassinos” (1979), de Miguel Faria Jr.

Esses três filmes tinham algo mais em comum, além de Mariel Moryscotte e das críticas da imprensa dirigidas às suas abordagens a respeito do Esquadrão da Morte. Traziam em seus enredos interpretações sobre a violência perpetrada pelo Estado brasileiro no período da ditadura civil-militar. Eram, enfim, produtos de um contexto político e manifestavam pontos de vista diversos sobre o tema.

O simples fato de o cinema nacional ter produzido três longas-metragens que representassem de diferentes maneiras o Esquadrão da Morte no final da década de 1970 merece ser analisado, uma vez que as interpretações que os filmes trazem sobre os policiais justiceiros e seus atos – ora condenando, legitimando e até glamourizando suas atividades – apontam uma série de fatores importantes e revelam muitos aspectos sobre aquele momento da história do Brasil.

A princípio, um estudo sobre a representação do Esquadrão da Morte no cinema brasileiro deve considerar duas questões: o fenômeno do Esquadrão na imprensa, que vai dar origem aos roteiros cinematográficos; e a análise e recepção dos filmes.

Para estudar esses três filmes, a principal matriz teórica vem de Marc Ferro, pioneiro nos estudos sobre a relação entre cinema e história. É a partir dessa vinculação entre cinema e história que se propõe uma análise sobre um gênero de filme, um estilo de roteiro e de filmagem e um modo de produção bastante característico de um período da cinematografia brasileira: o cinema policial dos anos 1970, especialmente aquele que buscava inspiração na crônica policial do cotidiano, repleta de casos e personagens que ainda hoje ocupam espaço no imaginário popular.

Segundo Marc Ferro, é preciso analisar a produção, difusão e recepção para compreender o filme e também a realidade que ele possa representar, associá-lo com o mundo que o produz. O filme é reconhecido então como testemunho de um tempo e, por meio dele, o historiador é capaz de perceber a sociedade que este permite entrever, detectar o “sentido latente”.

A relação história-cinema é analisada por uma corrente de historiadores a partir dos conceitos de representações desenvolvidos por Roger Chartier, ou seja, o filme como um objeto da história cultural, como resultado de uma configuração histórica, as imagens como representações em relação a algo, a interpretação de uma realidade. Nessa linha, José D’Assunção Barros (2012) assevera que o cinema funciona como um instrumento extremamente útil para o estudo das sociedades, uma vez que ideologias, relações de poder e padrões de cultura estão presentes no contexto da obra.

Para Robert Rosenstone (2015), uma das questões capitais é a forma como historiadores podem trazer novas visões sobre a história por meio do cinema. Já Gutfreind nos lembra que, sobretudo nos anos 1970 e 80, o diálogo entre as disciplinas possibilitou que se desenvolvessem diversos estudos sobre o cinema, englobando desde a referência à psicanálise e a ligação entre cinema e filosofia até a renovação

do debate entre cinema e história. Ela assim avalia a experiência do cinema frente à sociedade:

O cinema pode ser compreendido como uma estrutura plural que engloba produção, consumação, hábitos, criatividade, valores simbólicos e imaginários que dizem respeito a uma sociedade específica. Nesse sentido, um dos vários campos que compreende o estudo de cinema se interessa pela organização sociocultural da sua produção e pelo que a experiência fílmica aporta a uma sociedade específica; mais particularmente, podemos dizer que o cinema, como outras mídias, funciona como um produto de base da sociedade contemporânea, participando da psique da comunidade, da consciência e da experiência dos indivíduos (GUTFREIND, 2006, p. 2).

Ao considerar que o cinema, como produto da sociedade contemporânea, envolve e participa da consciência e experiência de uma comunidade (GUTFREIND, 2006), e com base nas reflexões de historiadores como Robert Rosenstone, Marc Ferro, Michele Lagny e Roger Chartier, e também Mônica Kornis, Eduardo Morettin e Alcides Freire Ramos, a análise dos filmes pode ser feita interpretando-os como fonte para compreensão de uma sociedade e de um momento histórico e político, e deve levar em conta, além de enredo, diálogos e roteiros, elementos específicos da linguagem cinematográfica como trilha sonora, cenários, atuação, gênero e sua especificidade discursiva. Serão objetos de estudo, além da obra dos diretores, o sistema de produção, público espectador, críticas e repercussão na mídia.

Antes de analisar cada um dos filmes, com base nas teorias e metodologias desenvolvidas com o objetivo de pesquisar a relação entre cinema e história, é importante entender o fenômeno que ensejou essas produções cinematográficas.

As contribuições que fundamentam esta análise vêm de diversas disciplinas: história, ciências sociais, estudos no campo da comunicação, jornalismo, teoria do cinema etc.

## 2 | O ESQUADRÃO DA MORTE NA IMPRENSA

Em uma pesquisa no acervo *online* de um dos jornais mais importantes do Rio de Janeiro, *O Globo*, a expressão “esquadrão da morte” aparece em algumas edições na década de 1930. A primeira delas data de 1º de agosto de 1936, é a manchete do dia: “Prisioneiros e reféns sumariamente fuzilados! Bandos da Frente Popular implantam o regime de terror na Catalunha”. Refere-se aos combates da Guerra Civil Espanhola. Rebeldes pertencentes ao exército regular espanhol que pilotavam aviões carregados de explosivos e estavam dispostos a tudo para cumprir seus objetivos, inclusive morrer, formavam o “esquadrão da morte”.

Em 19 de março de 1938, a edição matutina noticiava os planos dos integralistas para tomar o poder e mencionava a formação de um esquadrão da morte para auxiliar nesse propósito. Já em 23 de fevereiro de 1939, o destaque era o recém-

falecido aviador brasileiro, Guilherme Fischer, que participara do esquadrão da morte da aviação naval norte-americana. A julgar por essas matérias, os membros desses “esquadrões da morte” defendiam em seus ofícios e atividades algum ideal ou, pelo menos, acreditavam que teriam intenções mais ou menos nobres, ainda que suas funções fossem matar pessoas em nome da conquista de poder político. O mundo estava à beira da Segunda Guerra.

É na edição matutina de 20 de janeiro de 1958 do *Globo*, na coluna do jornalista e dramaturgo Henrique Pongetti (“Henrique Pongetti apresenta o show da cidade”), página 3, que vemos pela primeira vez a menção a um grupo de extermínio de criminosos denominado pelo jornalista como “esquadrão da morte”. A pequena matéria tem como título “Júri na madrugada” e defende claramente a atitude de policiais do Rio de Janeiro que agem como os colegas de Chicago e Nova Iorque na época de ouro do *gangsterismo*: executam criminosos “contra os quais o emprego da justiça comum seria uma irrisão, seria desprezo pela vida e pela propriedade dos homens de bem”.

O que Pongetti afirma em sua coluna no jornal – e isso era comum em outros periódicos da época – é o apoio que grupos de extermínio de criminosos comuns, conhecidos como esquadrões da morte, tiveram por parte da imprensa e da população, que confiava no discurso moralista de defesa da sociedade e preservação da ordem pública contra o crime. As ocorrências do termo “Esquadrão da Morte” em *O Globo* aumentaram consideravelmente a partir de 1959, o que indica que o Esquadrão já fazia parte da rotina do noticiário policial do Rio de Janeiro.

No ano de 1957, a Associação Comercial do Rio de Janeiro cobrava do então Secretário do Departamento Federal de Segurança Pública (DFSP), general Amaury Kruehl, medidas efetivas contra o aumento do número de roubos e assaltos no estado. O general criou então o Serviço de Diligências Especiais (SDE), “com permissão de ‘caçar bandido à bala’” (COSTA, 2003), que contou com o apoio de parte da imprensa e da sociedade. Os integrantes do SDE ficaram conhecidos como o primeiro Esquadrão da Morte do Rio de Janeiro.

Michel Misse resume a trajetória da violência policial entre as décadas de 1950 e 70, no Rio de Janeiro:

A tradicional violência da polícia carioca começa a atravessar etapas de acumulação que competem com as do banditismo urbano: o esquadrão criado por Kruehl em 1958, o aparecimento de novos esquadrões no início dos anos 60, a criação dos Homens de Ouro em 1964 e da Scuderie Le Cocq em 1962, a matança de bandidos em Caxias e no Rio em 1963, documentada por Santos Lemos no livro “Sangue no 311”, de 1967, os rótulos jornalísticos aplicados às chacinas de bandidos, atribuídas ao “Mão Branca” e a outras alcunhas macabras (“Rosa Vermelha”, “Lírio Branco” etc.), entre 1964 e 1971, a proliferação da “polícia mineira” na Baixada, na década de 70, documentada por Percival de Souza (Souza, 1980), são ainda hoje importantes referências dessa história (MISSE, 2002, n.p.).

Com milhares de associados e admiradores entre os anos 1960 e 70, a Scuderie Detetive Le Cocq, grupo extraoficial de combate ao crime formado por policiais, ficaria

conhecida como Esquadrão da Morte, devido ao fato de alguns de seus membros, entre eles Mariel Moryscotte, estarem envolvidos em assassinatos atribuídos ao Esquadrão. Foi batizada em homenagem ao agente Milton Le Cocq, morto em 1964 durante um tiroteio entre policiais e assaltantes liderados por Manoel Moreira, o Cara de Cavalo. Le Cocq pertenceu à Polícia Especial, atuante no Estado Novo de Getúlio Vargas, que agia na repressão política (COSTA, 1998).

Márcia Regina da Costa analisa o processo de formação de grupos de policiais com autorização para exterminar criminosos comuns a partir da década de 1950, no Rio de Janeiro, em resposta ao aumento do número de crimes propagandeado pela imprensa:

(...) a formação de grupos de policiais com a missão dada pelas autoridades para matar, caso fosse necessário, supostos marginais foi um dos fatos que anunciaram os novos tempos de violência. O Estado, personificado no chefe de polícia da então capital do Brasil, com o aval de políticos, de parte da imprensa, comerciantes e de setores da população, delegou o uso da violência de forma extralegal a um grupo de policiais com a missão de limpar a sociedade de “perigosos bandidos”. O resultado disso foi que o Esquadrão da Morte, nos anos seguintes, utilizaram e pilharam (sic) o Estado para garantir a realização de seus interesses privados (COSTA, 1998).

Um dos grupos mais conhecidos foi criado em 1969, pelo secretário de segurança pública carioca, general Luiz de França Oliveira, durante o governo Negrão de Lima. Era formado por 12 policiais considerados de elite, batizados como “Homens de Ouro”, com liberdade para combater o crime a qualquer custo. As ações violentas e os assassinatos praticados pelos policiais desse e de outros grupos, bem como as denúncias de corrupção tiveram grande repercussão e apelo na imprensa da época, especialmente em jornais populares como *Última Hora*, *A Luta Democrática* e *O Dia*, entre o final dos anos de 1950 e início dos 1970, período em que, segundo Márcia Costa (1999), jornais e revistas deram maior destaque à violência urbana (DAEMON; MENDONÇA, 2011; JUPIARA; OTÁVIO, 2015; SILVA, 2016).

Para Maria Cristina Vicentin (2011), os meios de comunicação são construtores privilegiados de representações sociais sobre crime e violência, uma vez que nomeiam, classificam, produzem e legitimam sentidos e discursos sobre estas práticas. Portanto, o fato de Mariel Moryscotte inspirar personagens no cinema não foi mero acaso. Um dos 12 Homens de Ouro, membro mais conhecido do Esquadrão da Morte, era um personagem símbolo de uma estrutura de poder e do aparato repressivo-policial. Construiu sua fama com a ajuda de alguns repórteres que alimentavam o mito do justiceiro, o “Ringo de Copacabana”, no decorrer dos anos 1960. Chegou até a participar do programa de televisão de Flávio Cavalcanti, na qualidade de defensor da sociedade.

Sua derrocada começou no início da década de 1970. Acusado de cometer diversos crimes, acabou expulso da polícia e condenado pela Justiça. As prisões e

fugas de Mariel, além das suas conquistas amorosas, entre outras façanhas, eram notícia nos jornais. Acabou assassinado em outubro de 1981, aos 41 anos, após se envolver em disputas com a cúpula da contravenção do jogo do bicho (ARGOLO, 2009). Seu desaparecimento, porém, não significou o esquecimento. Informações sobre as investigações de seu assassinato continuaram a ser publicadas por mais de um ano. Em 1983, a morte de uma jovem em um acidente de automóvel foi noticiada devido ao fato de ela ter sido namorada de Moryscotte.

Mariel e seus colegas do Esquadrão da Morte apreciavam a notoriedade e a admiração que provocavam. Jornalistas lendários como David Nasser (*O Cruzeiro*), Amado Ribeiro (*Última Hora*), Adriano Barbosa (*O Globo*), entre outros, contribuíram de alguma forma para que o Esquadrão e Mariel continuassem a render assunto nos jornais, e isso propiciou aos repórteres uma certa estima por parte dos policiais. Adriano Barbosa é autor inclusive de dois livros sobre o tema: “Mariel, um Ringo a sangue frio” e “Esquadrão da Morte, um mal necessário?”, ambos publicados em 1971. Amado Ribeiro escreveu “Esquadrão da Morte” (1969), em parceria com Pinheiro Júnior.

Ainda na década de 1970, o outro lado do Esquadrão da Morte, no Rio e em São Paulo, seria denunciado em livros: “Meu depoimento sobre o Esquadrão da Morte”, de Hélio Bicudo (1976), um corajoso relato sobre violência policial, impunidade, corrupção e falência da segurança pública no estado de São Paulo; “Lúcio Flávio, passageiro da agonia”, de José Louzeiro (1976); e “República dos assassinos”, de Aguinaldo Silva (1976), romances-reportagens que deram origem aos roteiros dos filmes e enfocavam os crimes cometidos pelo Esquadrão.

Giorgio Agamben define como uma prática essencial dos Estados contemporâneos, incluindo os democráticos, a criação voluntária de um estado de emergência permanente, ainda que não declarado no sentido técnico, que permita eliminar fisicamente aqueles que não se integrem de alguma forma ao sistema político. E nos dá elementos para examinar o caso brasileiro, em que, além da questão das adversidades políticas, existe também um importante aspecto social, e é este que prevalece quando se trata do caso específico do Esquadrão da Morte no Rio de Janeiro. A realidade brasileira de certa forma aprofunda ainda mais o conceito de estado de exceção tal como o caracteriza Agamben, pois aqui o inimigo vem das camadas mais pobres da população, cujos direitos de cidadania nunca se consolidaram realmente, e cujos desejos ameaçam constantemente a soberania de uma casta de privilegiados. Ainda hoje, alguns segmentos da população acreditam que a melhor maneira de resolver a questão da criminalidade é a eliminação dos marginalizados que desafiam a lei constituída. A criação do SDE pelo general Kruel, com permissão para os policiais atacarem bandidos “a bala”, é só mais um exemplo de como o Estado brasileiro, mesmo em períodos democráticos, atendeu com medidas extremas às exigências de parte da sociedade quanto à segurança pública.

Com o passar dos anos, a tendência era o fortalecimento da ideologia repressiva. O Golpe de 1964 só viria confirmar essa disposição para o autoritarismo e a defesa

de um *status quo*. E as mazelas sociais só se agravariam. Massaro (2011) observa que, a reboque da reestruturação produtiva dos anos 1970, o aumento da reserva de força de trabalho nos setores produtivos e de serviços tornou o desemprego um problema estrutural. Some-se a isso a miséria crescente, a precarização de serviços públicos – especialmente saúde e educação – e o incentivo ao consumismo, que Milton Santos considerava “a grande perversão do nosso tempo”, e teremos um contexto de insegurança e violência, que se transforma em estratégia de sobrevivência para a classe dominada e, ao mesmo tempo, instrumento de dominação pela classe dominante, conforme apontou Oliven (1983). Em um país de forte tradição punitiva no trato brutal com as classes mais baixas, como precisou Arantes (2007), os esquadrões da morte, em todas as suas constituições, só reforçam a política repressiva de extermínio de pobres marginalizados sob a justificativa da defesa da sociedade.

### 3 | A CRÔNICA POLICIAL NO CINEMA

As aventuras de Mariel Moryscotte, de policial justiceiro a foragido da justiça, além de alimentar o noticiário e a imaginação dos repórteres, certamente renderiam roteiros com boa probabilidade de obter sucesso nas bilheterias. E foi o que aconteceu.

Desde os primórdios do cinema brasileiro, o filme de gênero policial alcançava êxito de público: o pioneiro “Os estranguladores” (1906), de Giuseppe Labanca e Antonio Leal, reconstituía um crime acontecido em 1906, de grande repercussão na imprensa. Nas décadas seguintes, o cinema policial “mostrou-se não só político como periodicamente sensível a fatos e personagens disponíveis nas primeiras páginas dos jornais”, como constata o crítico cinematográfico Sérgio Augusto (1982), que classifica os filmes como *thrillers* tropicais. Com o passar do tempo, o gênero foi desenvolvendo características próprias e absorvendo elementos da cultura nacional (música, carnaval etc.).

Mas foi na década de 1970 que os filmes policiais tiveram maior popularidade e impacto. Diversos roteiros inspirados na crônica policial alimentaram o imaginário popular com anti-heróis, violência exagerada e estilizada, algum teor político e uma visão crítica da sociedade, ainda que superficial na maioria das vezes (RAMOS, 2004).

Baseado no livro homônimo do jornalista José Louzeiro e com direção de Hector Babenco, “Lúcio Flávio, passageiro da agonia” conta a história verídica de um famoso assaltante de bancos que atuou entre o final dos anos 1960 e início dos 70, Lúcio Flávio Lírio. Inteligente e articulado, filho da classe média, Lúcio Flávio acabou envolvido com o esquema de corrupção e extorsão da polícia do Rio de Janeiro, incluindo membros do Esquadrão da Morte. No filme, os detetives Bechara e Moretti, este inspirado em Mariel Moryscotte, tornam-se seus algozes. Lúcio denuncia todo o esquema e é assassinado na prisão, supostamente a mando dos policiais corruptos.

Por denunciar a falência institucional no âmbito da segurança pública no estado do Rio de Janeiro, “Lúcio Flávio” sofreu alguns cortes da censura oficial antes de



seu lançamento e causou polêmica por mostrar cenas de tortura na prisão. Mereceu a capa da edição 496 da revista *Veja*, de 8 de março de 1978, cujo título era “Lúcio Flávio, a vida real no cinema”.

Considerado como uma resposta ao filme de Babenco, o longa-metragem “Eu matei Lúcio Flávio”, dirigido por Antônio Calmon, é uma espécie de biografia, autorizada, de Mariel Moryscotte. Sua trajetória, de garoto do subúrbio carioca, salva-vidas e segurança de boates da Zona Sul até sua carreira na polícia, quando começa a fazer parte de um grupo de elite, é narrada de maneira a valorizar seus feitos e a valentia no combate a perigosos criminosos. Interpretado pelo ator Jece Valadão, que também produziu o longa, Moryscotte é tratado como um herói viril e sedutor, sem freios, que no final questiona sua prisão apesar de tudo o que fez em nome da segurança pública.

Quem hoje assiste a “Eu matei Lúcio Flávio” pode se deixar levar pelo estilo debochado e irônico e pela violência estilizada da fita, com forte apelo sexual nos moldes da pornochanchada que reinou no cinema brasileiro na década de 1970. Mas o filme de Calmon contém muito mais do que isso. Sabe-se que Valadão era amigo de Mariel Moryscotte, logo havia interesse em mostrar o outro lado da questão em relação ao assassinato de Lúcio Flávio Lirio. Está presente no filme um discurso de ódio contra a marginalidade, de defesa da sociedade com base na violência de Estado como solução para debelar o crime e proteger o cidadão.

O terceiro filme a ser analisado é “República dos assassinos”, de Miguel Faria Jr., que centra na figura do policial Mateus Romeiro, interpretado por Tarcísio Meira, galã das telenovelas. Romeiro é a versão para Mariel Moryscotte de Aguinaldo Silva, autor do romance que deu origem ao roteiro, publicado em 1976. Relata a ascensão e queda do policial, seu romance com uma cantora e sua participação num grupo de extermínio. O filme traz também as relações de cumplicidade entre a imprensa sensacionalista e autoridades políticas nos crimes cometidos pelo Esquadrão da Morte.

Altamente subversivo, “República” elege como verdadeiro herói da trama a travesti Eloína, que procura vingar a morte do companheiro, um ladrão que acaba sendo vítima da corrupção policial. É uma história de perdedores habituais que se redimem rompendo padrões e superando uma estrutura de poder por meio da violência, única possibilidade de reação, desde que usada com inteligência.

É possível observar nesses três longas-metragens discursos ideológicos que variam a critério dos diretores e produtores – a ênfase no heroísmo dos policiais e na violência como solução para combater a criminalidade no Rio de Janeiro (como sugere “Eu matei Lúcio Flávio”), o desfecho trágico do bandido romântico que denuncia a corrupção policial (“Lúcio Flávio, o passageiro da agonia”) ou a jornada pessoal do policial fictício Mateus Romeiro em estilo documental (“República dos assassinos”). Entretenimento popular, esse cinema muito específico do final da década de 1970, influenciado pela abertura política do governo Geisel e pelo afrouxamento da censura, trazia em suas narrativas um discurso político, o choque de valores morais, a denúncia

social e a representação de uma época. Expressava também os dramas e conflitos dos grandes centros urbanos, o mal-estar do subdesenvolvimento político-econômico, as mazelas e conflitos sociais cotidianos.

Marco Antônio de Almeida (2002) destaca que filmes de gênero policial foram utilizados naquele momento, entre os anos 1960 e 70, como meio de denúncia e crítica social. A literatura que trazia os conflitos dos grandes centros urbanos e a violência institucional, especialmente no pós-Golpe de 64, desembocava nos roteiros de cinema a oposição entre civilização, violência e barbárie presentes na rotina das capitais brasileiras. Como espetáculo das massas, o cinema reproduzia dilemas e tragédias de uma sociedade.

A principal fonte desses roteiros é a crônica policial e os romances-reportagens que, com uma narrativa mais detalhada, conseguiam driblar a censura à imprensa, exercendo uma função de denúncia. O sucesso de “Lúcio Flávio, o passageiro da agonia”, de José Louzeiro (1976), ajudou a popularizar o termo romance-reportagem, que se tornou então um novo gênero literário. Segundo Schneider (2014), os textos dos jornalistas-escritores contribuíram naquela época significativamente para a movimentação do mercado editorial. Ortiz Ramos (2004) observou que, nos anos 1970, um tipo de literatura naturalista inspirada no jornalismo enfoca casos policiais de grande repercussão na imprensa e alimenta o cinema com suas histórias. Os filmes que esses livros inspiraram também cumpriam o papel de representar uma realidade escamoteada pelo discurso oficial. Já Cosson (2007) afirma que a literatura brasileira da década de 1970 estava influenciada pelo jornalismo e fortemente engajada e comprometida com o momento histórico.

Embora os roteiros de “Lúcio Flávio, passageiro da agonia”, “Eu matei Lúcio Flávio” e “República dos assassinos” sejam obras de ficção, versões sobre fatos reais, eles representam um período da história, os problemas comuns a grandes metrópoles brasileiras nos anos 1970, causados pela urbanização acelerada produzida pela modernização conservadora e tardia, onde a violência urbana crescia de forma exponencial e o crime organizado se fortalecia e se aprimorava, movimento este facilitado pela associação de criminosos e contraventores com policiais e políticos corruptos (MISSE, 2011; JUPIARA; OTÁVIO, 2015).

O contexto político em que foram realizados e a riqueza de detalhes que oferecem os três longas-metragens convidam para uma viagem na história recente, a fim de pensar um tema especialmente atual: a violência de Estado, suas consequências e implicações. O cinema é um dos caminhos para se refletir sobre uma sociedade e sua conjuntura política, uma vez que oferece elementos importantes em que transparecem ideias, opiniões e relações de poder. Afinal, como acredita o cineasta Sílvio Tendler, imagem e imaginação fazem parte do conhecimento da história. E o cinema tem sido um grande veículo para descobrir e meditar sobre a nossa história.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ALMEIDA, Marco Antônio de. **Sangue, suor & tiros: a narrativa policial na literatura e no cinema brasileiros**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- ARANTES, Paulo. **Extinção**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ARGOLO, José Amaral. A caveira e a rosa: notas sobre Mariel Moryscotte. **Revista Pj:Br – Jornalismo Brasileiro**, São Paulo, ano VI, n. 11, fev. 2009. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/ensaios11\\_b.htm](http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/ensaios11_b.htm). Consulta em: 24 mai. 2017.
- AUGUSTO, Sérgio: Apontamentos para uma história do thriller tropical. **Filme Cultura**, Embrafilme, Rio de Janeiro, n. 40, ago.-out. 1982.
- BARROS, José D'Assunção. Cinema e História: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (orgs.). **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. 3. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Algés: Difel, 2002.
- COSSON, Rildo. **Fronteiras contaminadas: literatura como jornalismo e jornalismo como literatura no Brasil dos anos 1970**. Brasília: Ed. UnB, 2007.
- COSTA, Márcia Regina da. Rio de Janeiro e São Paulo nos anos 60: a constituição do Esquadrão da Morte. In: XXII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 1998, Caxambu, **Anais...**
- \_\_\_\_\_. A violência disseminada: a violência urbana é particularidade da sociedade brasileira? **São Paulo em Perspectiva**, v. 13 n. 4, out.-dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. 1968: o Esquadrão da Morte em São Paulo. In: SILVA, Ana Amélia da; CHAIA, Miguel Wady (orgs.). **Sociedade, cultura e política: ensaios críticos**. São Paulo: Educ, 2003.
- DAEMON, Flora; MENDONÇA, Kleber. Entre a Lei e a execução: uma genealogia dos grupos de extermínio na imprensa carioca. In: XXXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, Recife, PE, 2-6 set. 2011. **Anais...** Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-1246-1.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- FERRO, Marc. **Cinema e história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GUTFREIND, Cristiane Freitas. O filme e a representação do real. **E-Compós - Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, v. 6, ago. 2006.
- JUPIARA, Aloy; OTÁVIO, Chico. **Os porões da contravenção**. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- MASSARO, Camilla Marcondes. Desemprego, repressão e criminalização social no Brasil: violência e encarceramento em massa. **Espaço Acadêmico**, n. 119, p. 28-35, abr. 2011.
- MISSE, Michel. Tradições do banditismo urbano no Rio: invenção ou acumulação social. **Semear**, PUC-Rio, n. 6, 2002. Disponível em: [http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/6Sem\\_15.html](http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/6Sem_15.html). Consulta em: 24 abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. Crime organizado e crime comum no Rio de Janeiro: diferenças e afinidades. **Revista de Sociologia e Política**, v. 19, n. 40, Curitiba, out. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782011000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782011000300003)>. Acesso em: 19 ago. 2016.

OLIVEN, Ruben George. **Violência e cultura no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983.

RAMOS, José Mário Ortiz. **Cinema, televisão e publicidade**: cultura popular de massa no Brasil nos anos 1970-1980. São Paulo: Annablume, 2004.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987. Coleção Espaços.

SCHNEIDER, Sabrina. Ditadura militar e literatura “parajornalística”: desconstruindo relações. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 43, p. 111-132, jan.-jun. 2014.

SILVA, Aguinaldo. **Turno da noite**: memórias de um ex-repórter de polícia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

VICENTIN, Maria Cristina G. Corpos em rebelião e o sofrimento-resistência: adolescentes em conflito com a lei. **Tempo Social**, v. 23, n. 1, p. 97-113, jun. 2011.

### **Jornais**

A MISSÃO da diabólica do “Esquadrão da Morte” dos integralistas. **O Globo**, 19 mar. 1938. Matutina, Geral, p. 1 e 5.

LE COCQ vive “fim melancólico” no Rio. **Folha de S. Paulo**, 28 mai. 2006. Cotidiano.

NO CINEMA as façanhas do malogrado ás patrício. **O Globo**, 23 fev. 1939. Matutina, Geral, p. 1 e 2.

PACKARD, Reynolds. Prisioneiros e reféns sumariamente fuzilados. **O Globo**, 1 ago. 1936. Matutina, Geral, p. 2.

PONGETTI, Henrique. Júri da madrugada. **O Globo**, 20 jan. 1958. Matutina, Coluna Henrique Pongetti apresenta o show da cidade, p. 3.

## O LUGAR DO MÚSICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E REGIONAL

**Douglas José Gonçalves Costa**

UFPE

Recife – Pernambuco

**RESUMO:** Este trabalho tem como propósito compreender o lugar do músico na construção da identidade nacional e regional na primeira metade do século XX, entendendo-se a arte em seu teor crítico, como modificadora da percepção e da sensibilidade social. Buscou-se analisar a função social da arte e do artista no pensamento de Mário de Andrade, suas concepções de nação e o projeto de uma escola composicional nacional bem como o pensamento de Gilberto Freyre e seu ufanismo das tradições nordestinas. Entendendo-se as relações de força presentes num contexto da construção da fisionomia cultural e identitária brasileira, depreendem-se as aproximações e distanciamentos das opiniões desses dois intelectuais. Assim, podem-se inferir quais aspectos composicionais o músico deveria estar atento quando compusesse cômico de sua função sobre o nacional e o regional, lidando com o diálogo dos universos populares e eruditos. Portanto, verificaram-se como esses discursos influenciaram gerações de músicos-intelectuais a comporem e se comportarem em seu ofício direta ou indiretamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Nação; Identidade;

Música.

**ABSTRACT:** This work aims to understand the musician's place in the construction of national and regional identity in the first half of the twentieth century, understanding art in its critical content as a modifier of perception and social sensitivity. It was sought to analyze the social function of art and the artist in the thought of Mário de Andrade, his conceptions of nation and the project of a national compositional school as well as the thought of Gilberto Freyre and his exaggerated pride of the northeastern traditions. Thus, understanding the force relations present in a context of the construction of the Brazilian cultural and identity shapes, one can understand the approximations and distances of the opinions of these two intellectuals. Thus, one can infer what compositional aspects the musician should be aware of when he becomes aware of his role on the national and the regional, dealing with the dialogue of the popular and erudite universes. Therefore, it was verified how these discourses influenced generations of intellectual-musicians, directly or indirectly, to compose and behave in their work

**KEYWORDS:** Nation; Identity; Music.

## 1 | INTRODUÇÃO – A MÚSICA E OS MÚSICOS

Em geral, ao se pensar sobre música somos levados a crer que atividade musical é exercida por pessoas excepcionais, que têm o “dom da música” e que as obras-primas são feitas por gênios incontestáveis, marcados pela sua distância em relação à população comum, são deificados pelos seus pares e depois por toda a sociedade. Essa atitude naturaliza a obra de arte e sub-repticiamente introjeta uma irreflexão sobre o gênio individual e a sua obra. Destarte, pouco se pensa sobre as relações de poder, as pressões sociais e a conjuntura histórica, de uma forma geral, que contribuíram na formação do dito “gênio”. Indivíduo e obra são desgarrados de sua temporalidade e materialidade; quando muito, são inseridos numa história, ou melhor, numa cronologia que se detém em sua maior parte aos processos internos da elaboração musical, faz-se quase uma hagiografia de compositores e obras, uma cronologia tecnicista, linear e apaziguadora dos conflitos entre a arte, artista e sociedade. Portanto, fazendo com que se naturalize a produção e os indivíduos produtores de arte. São, majoritariamente, discutidas as transformações dos cânones estéticos da música ocidental como o fazem alguns livros de referência da história da música, por exemplo, a obra *Uma breve história da música* de Roy Bennet (1986) e ainda *O livro de ouro da história da música*, de Otto Maria Carpeaux (2009).

No anseio de questionar esses paradigmas consolidados da história da arte, é preciso salientar que as decisões desses sujeitos em suas vidas e as suas escolhas estéticas em suas obras, ainda assim ficam com a explicação obscura quando não observados os aspectos sociais que em sua dinâmica prenunciam as consequências e a recepção da obra e dos artistas. (ELIAS, 1995). Portanto, as escolhas estéticas, a adequação ao cânone vigente ou o seu questionamento pelos artistas são explicados superficialmente quando não observadas estruturas sociais, as lutas pelo destaque artístico (de um indivíduo ou escola a que pertence) e a hegemonia do grupo social do qual o artista fala. Afinal, consoante à afirmação de Safatle (2011, p.12-13):

Estabelecendo protocolos construtivos de organização, de unidade, de relação e de síntese, a obra de arte fornece uma imagem de forte teor crítico em relação à ordem que vigora na vida social, assim como a maneira de pensar o espaço, a identidade, o tempo. Quando a obra de arte critica a noção naturalizada de harmonia, quando ela abre espaço para uma multiplicidade de vozes em conflito e sem hierarquia, quando ela deixa entrar o que até então aparecia como irracional e bárbaro, a obra de arte faz necessariamente mais do que simplesmente mudar os padrões de fruição estética.

A arte contribui para a modificação da percepção e da sensibilidade social e revela indícios de como indivíduos e sociedade lidam com o seu próprio tempo, como representam a si, como se inventam pela linguagem artística e como avaliam os indivíduos do passado. Em suma, a arte, mais especificamente a música “é uma espécie de repertório da memória coletiva” (NAPOLITANO, 2007, p.5). Num movimento

ambivalente, além de repertório da memória, a música é um evento inserido em “um conjunto de eventos históricos, mas também como narrativa desses eventos, perpetuada pela memória e pela história” (NAPOLITANO, 2007, p.7).

Sem esquecer de que “a criação de um produto artístico exige que a fantasia pessoal do produtor se subordine a um padrão social de produção artística, consagrado pela tradição e garantido pelo poder de quem consome arte” (ELIAS, 1995, p.49). O músico por mais que seja autônomo e se pense despretenso em seu processo de criação está sujeito a esses fatores anteriormente citados.

O discurso musical pode reforçar discursos de outras áreas do saber e de uma maquinaria imagético-discursiva no qual um compositor pode contribuir para naturalizar a reforçar o saber dessas outras áreas produzindo e inventando a realidade, por exemplo, ao exaltar numa composição que bens materiais trazem necessariamente a felicidade esse discurso reforça e naturaliza o consumismo. É música que ratifica o discurso publicitário, o discurso empresarial. “Asa Branca” é um bom exemplo de música que reforça uma visão do Nordeste associado à seca e que ofusca outras visões de outros Nordeste: o Nordeste da açucarocracia, o Nordeste que venceu o fatalismo, o Nordeste da poesia e literatura, o Nordeste das belezas naturais, dentre outros. Ora coadunando-se com as práticas ligadas a determinada tradição inventada, ora rompendo com ela, o compositor pode conscientemente reforçar estereótipos ou ainda perpassar acriticamente ideais nos quais os seus materiais composicionais estão eivados, por vezes não explicitamente.

Sabendo-se disso, o músico contribui de forma especial na construção da identidade nacional e regional. Veremos que especialmente no século XX, o movimento modernista influenciou o pensamento composicional e atitudinal dos músicos. Fazer música no Brasil foi também fazer política – basta lembrar-se de Villa-Lobos e o seu projeto de canto orfeônico no governo Vargas, considerado “exortação cívica” e que no ano de 1932 fora convidado pelo próprio Anísio Teixeira, para assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) – tornando-se cômicos da importância de sua arte para se pensar o que é o Brasil, ou em nosso caso o que é o Nordeste.

## **2 | PENSAR A PROBLEMÁTICA DO NACIONAL**

Em alvares do século XX, os intelectuais brasileiros e artistas calcados no paradigma culturalista se voltaram para o ato de pensar a nação e a região, numa busca incessante de uma delimitação da fisionomia cultural e identitária do povo e da nação. Afinal, os ideais de civilização ocidental e do progresso, legados pelo Iluminismo foram abalados após a Primeira Guerra. Com este desencantamento em relação à Europa e seus valores, fortalecer-se-á a construção de uma consciência nacional. Pautando-se em termos de civilização e cultura, em que os intelectuais seriam os tutores do povo desorientado, tornara-se necessário civilizar o povo, orientá-lo, dizer-lhe o que

é a sua cultura, sua identidade, etc. De certa forma, essa tarefa estava associada ao exorcismo do “sentimento de colonizado”, em que seriam reelaborados os discursos criados pela metrópole e pelas elites tradicionais (VELOSO, MADEIRA, 1999).

Assim, a metáfora da antropofagia criada pelos modernistas seria uma forma de ultrapassar os dilemas das “ideias importadas” e do colonialismo cultural, pois se trataria de reinventar os traços da cultura europeia a guisa dos valores nacionais que estavam sendo inventados, revalorizados e descobertos do/no povo. Um encontro entre o tradicional (o que nos dá fisionomia) e o moderno (que torna o Brasil cosmopolita), em que o passado é enxergado como fonte de conhecimento, de inspiração numa rearticulação com o futuro (VELOSO, MADEIRA, 1999).

Deve-se salientar que o campo intelectual é marcado por jogos de poder e a sua vinculação com o campo político é estreita, ambos os campos são marcados por hierarquias e disputas, por posições de prestígio (VELOSO, MADEIRA, 1999). Como afirma Bourdieu: “para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotados de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa, etc” (1983, p.90). Com o Estado Novo em 1937, reforçou-se a relação entre os dois campos, uma vez que os intelectuais dispunham de um projeto cultural modernizador para o Brasil e que se coadunava com os interesses do Estado. Com efeito, o discurso hegemônico sobre a identidade nacional e que emoldurou o pensamento brasileiro fora de quem se sobressaiu nesses jogos de poder e nas disputas por posições de prestígio. Nesse sentido, houve uma associação triunfante entre ética, estética e política quando se pensava o nacional.

Indubitavelmente, no que diz respeito ao pensamento sobre o modernismo, o nacional e a função da arte e do artista, Mário de Andrade ocupa posição de destaque. O autor de *Macunaíma* buscava no campo da arte resolver as tensões dicotômicas existentes, como a de popular/erudito, particular/universal. Bem como, superar os regionalismos e construir um todo brasileiro, um povo homogêneo na alma e no corpo. Para se alcançar estes objetivos era essencial que o artista entendesse a sua arte como compromisso social e que o sentido social dessa arte só atingiria a plenitude quando chegasse à esfera pública. Conforme Arnaldo Daraya Contier, o *Ensaio sobre a música brasileira* de Mário representa um marco em seu pensamento:

Historicamente, *n’O Ensaio*, Mário criticava, implicitamente, o “desinteresse” do governo republicano (anos 20) no sentido de apoiar financeiramente projetos voltados para a divulgação da música erudita brasileira. E paralelamente, criticava os intérpretes presos às escutas tradicionais das músicas romântico-clássicas europeias e os seus empresários, que somente visavam à obtenção de lucros financeiros.

Em síntese, *O ensaio ou A nova carta do descobrimento do Brasil* visou, essencialmente, a envolver emotivamente o leitor-artista (compositor, intérprete ou professor) procurando despertar-lhe o gosto pela pesquisa do populário – música e cultura do povo – e induzi-lo, num segundo momento, a escrever, interpretar e divulgar o modernismo nacionalista, cumprindo a função social da arte num momento



de construção de um projeto voltado para a criação de uma Escola Nacionalista de Composição, capaz de consolidar no Brasil um pólo cultural independente dos principais centros culturais da Europa (CONTIER, 2000, p.201).

Alçada ao patamar de nova carta do descobrimento do Brasil, *O Ensaio* é uma obra que conclamava os músicos e todos os envolvidos na atividade musical a divulgarem a música erudita brasileira, de modo que na fase de construção nacional o músico cumprisse a sua função social e o seu dever de tornar o Brasil um pólo irradiador da cultura e não mais um plagiador da cultura estrangeira. Mário desejava que o músico reelaborasse criticamente o material pesquisado no populário, assim como as matizes europeias. A música brasileira tornar-se-ia singular, militante, nacional, funcional.

Nesse âmbito, fazia-se com que o povo vivesse a sua cultura – não mais em seu exotismo no entender de Mário, cultura agora reinventada pela intelectualidade – pois só assim poderá se reconhecer como nação. Até mesmo porque Mário de Andrade via no folclore algo a ser conservado e entendia essa nossa “impureza cultural” um ponto chave para o entendimento do Brasil (BURNETT, 2011). Preservava-se o folclore traduzindo-o para as salas de concerto, para os instrumentos ditos universais.

Para Mário, a nossa identidade já existia. Havia, portanto, um Brasil oculto pela excessiva valorização do que vinha do exterior e, portanto, a afirmação nacional se daria da passagem da imitação do exterior para a criação baseada nesse Brasil oculto. (BURNETT, 2011). É importante salientar que tanto os intelectuais modernistas quanto regionalistas estavam imersos na mesma formação discursiva. Usam de fundamentos semelhantes, embora discordem em alguns pontos. Nesse sentido, esta

Formação discursiva nacional-popular pensava a nação por meio de uma conceituação que a via como homogênea e que buscava a construção de uma identidade, para o Brasil e para os brasileiros, que suprimisse as diferenças, que homogeneizasse estas realidades. Esta conceituação leva, no entanto, a que se revele a fragmentação do país, a que seus regionalismos explodam e tornem-se mais visíveis (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009, p.61).

O processo de desvelamento de uma identidade já existente, porém oculta, é relativamente comum no pensamento de vários intelectuais do início do século XX. Tanto pensam o papel do intelectual como condutor do povo, tomando assim, uma atitude paternalista e silenciadora da voz do povo, quanto o povo em seu anonimato seria o criador das tradições e o depositário da “verdadeira” identidade – oculta, primitiva, e ainda não deturpada pela mudança, pela modernidade – seja ela nacional ou regional. Aliás, o anonimato era fundamental na legitimação daquela tradição inventada: resgatada das mãos ignóbeis do povo amorfo e cuja voz precisava de mediadores. Afinal, só os intelectuais tinham essa “consciência” para discernir o autêntico do não-autêntico, o falso do verdadeiro, o tradicional do moderno e o europeu do brasileiro, do regional (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009).

### 3 | PENSAR A PROBLEMÁTICA DO REGIONAL

Surgido como uma reação às transformações históricas e às novidades modernas, que nem sempre eram apreciadas pelas elites do Norte da República, o regionalismo calcado no paradigma culturalista – em vez do paradigma naturalista que estava perdendo a sua força e adeptos – constituía-se como uma resistência dos códigos de sociabilidade e sensibilidade mais tradicionais, tendo em vista que a urbanização e a industrialização em vigor carregavam em seu bojo novos códigos de sensibilidade e sociabilidade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009).

Para o historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2009), em meados dos anos 20 um grupo de intelectuais e a elite nordestina constroem uma visão do Nordeste como sinônimo de seca, de espaço rural e do atraso tecnológico. Essa construção visava amparar e preservar as tradições em um mundo solapado pela Primeira Guerra e buscando as ditas raízes do nordestino em seu exotismo, em sua peculiaridade, em seu “atraso”. Constituía-se a identidade nordestina em contraponto ao Sul desenvolvido e “aculturado” pelos valores europeus, enquanto que o Nordeste seria o reduto legítimo das verdadeiras tradições brasileiras. Observa-se que o importante na formação discursiva são a hegemonia e generalização de uma região e seus costumes perante as demais; isto é, quem tem o poder de dizer que parte do Brasil é mais brasileira que a outra, já que a construção da identidade nacional não é um processo neutro e significa necessariamente a hegemonia de um espaço sobre outro de um discurso sobre outro. Portanto, o discurso regionalista institui a visão sobre a região e uma visão regional sobre o nacional com pretensões de colonizá-lo, tomá-lo, resolver suas contradições e dizer finalmente o que é a nação.

Em 1926, no Congresso Regionalista, Freyre traz a público um programa regionalista em que expõe uma série de denúncias contra a deturpação da cultura local em favor dos costumes do Sul e do exterior. O discurso regionalista preocupado em “resgatar e preservar as tradições nordestinas”, longe de ser separatista, na visão de Freyre, era complementar ao nacionalismo, na medida em que o progresso nacional seria advindo das diversidades e criatividades regionais. A despeito da preservação das tradições, o regionalismo não teria a “superstição do passado”, embora valorizasse as velhas coisas elas deveriam ser continuadas e modernizadas pelo presente, numa mistura entre ruptura e tradição. Esta é uma clara posição contrária ao progresso que só olha para frente, ao progresso que não pede licença ao passado antes de se instaurar e se firmar. Ora, porque era necessário, simbolicamente, desviar o olhar de volta para o rio da tradição, beijar os pés dos senhores de engenho, pedir-lhes suas bênçãos para caminhar em direção ao futuro. Pois, detendo-se completamente na construção do futuro, incerto e nebuloso; como se poderia criar uma sociedade magnânima, portentosa? Era melhor crer numa sociedade catapultada pelo passado para se atingir a certeza orgulhosa de passado, do que criar e moldar uma sociedade a partir do barro amorfo, isto é, do “zero”.

Freyre (1996) declara que valores tipicamente nacionais são em grande medida valores arraigadamente nordestinos, deixando claro a sua posição em defesa da região Nordeste, portanto, “como se explicaria, então, que nós, filhos de região tão criadora, é que fôssemos agora abandonar as fontes ou as raízes de valores e tradições de que o Brasil inteiro se orgulha ou de que se vem beneficiando como de valores basicamente nacionais?” Ou seja, fugir dos valores regionais era uma atitude inexplicável, uma traição a si como indivíduo e como coletividade nordestinos. À custa do Nordeste estava o Brasil como um todo se beneficiando enquanto se esquecia de onde viriam tais valores.

Em realidade era unicamente no Nordeste que Freyre enxergava a maior parcela de autenticidade da cultura brasileira e por essa razão não deveria o Nordeste inferiorizar-se ou menosprezar-se em seus valores tradicionais, pois “o Nordeste tem o direito de considerar-se uma região que já grandemente contribuiu para dar a cultura ou à civilização brasileira autenticidade e originalidade e não apenas a doçura ou tempero”. (FREYRE, 1996).

Assim pensavam dois dos intelectuais de maior prestígio no primeiro quartel do século XX separados geograficamente e pelos seus respectivos locais de fala sociais e em que seus discursos só adquirem sentido e propulsão de acordo com o contexto e o espaço de onde são proferidos. Note-se que até aqui, num âmbito geral, o que estava em jogo era uma verdadeira luta de representações, estas são “classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social, como categorias de percepção e de apreciação do real” segundo a organização, os interesses e o poder do grupo que as elucubra (CHARTIER, 1988, p.17). As representações nunca são neutras, mas imbuídas de estratégias que visam impor uma autoridade, uma legitimação de escolhas. Conforme afirmou Chartier, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (1988, p.17). Nesse sentido, o prêmio desses embates seria consagrar o discurso de legitimidade sobre o pensamento da identidade nacional, ora do eixo Sul cosmopolita e antropofágico, ora o pensar da nação a partir do Nordeste, regionalista, tradicional e particularista.

Especificamente sobre o músico, percebe-se que “mestres de música são alguns dos cantadores e modinha e dos tocadores de violão deste velho trecho do Brasil” (FREYRE, 1996). Enquanto que Mário de Andrade almejava suprimir a dicotomia popular/erudito através da reelaboração dos temas musicais populares pelos compositores eruditos, pois a música que não sofresse essa reinvenção estava condenada ao exotismo e ao particularismo e jamais atingiria o universal. Gilberto Freyre do lado contrário, manifesta sua admiração inquestionável da maestria dos músicos populares, donos de um saber diverso do acadêmico, entretanto permeados por outra racionalidade, de acordo com o intelectual pernambucano. Já próximo ao final do manifesto regionalista, Freyre é enfático ao outorgar um estatuto de igualdade

e ao mesmo tempo de particularidade entre o erudito e o popular quando afirma: “De modo que, no Nordeste, quem se aproxima do povo desce a raízes e a fontes de vida, de cultura e de arte regionais. Quem se chega ao povo está entre mestres e se torna aprendiz, por mais bacharel em artes que seja ou por mais doutor em medicina”. (FREYRE, 1996).

Portanto, por mais cultura acadêmica que o indivíduo tivesse, – leia-se o músico nesse caso – quando em contato com o povo e as suas tradições sempre seria aprendiz e a preservação desses universos distintos – popular e erudito – seria benéfico para ambos. Havia, portanto, um consenso entre regionalistas e modernistas quanto à valorização das manifestações populares como fonte para a criação artístico-musical. Entretanto, para os modernistas o popular era matéria-prima para o moderno, para o universal. Já os regionalistas pensavam a ideia do popular mesclando-se com o tradicional e antimoderno. Percebe-se que os regionalistas conservam e protegem o popular em nome de sua “originalidade” e “naturalidade”. E, deste modo,

Como música é intensidade, é diferença, requer preferências, submetê-la a uma identidade, produzir a semelhança, requer submeter a música a uma rede de comentários, desde comentários críticos das revistas especializadas em música, as revistas voltadas para fazer a cobertura do rádio, que eram, em grande número, nesse momento, comentários do próprio artista, através de suas entrevistas, bem como de todas as atitudes e hábitos que passam a compor a sua identidade de artista. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009, p.177).

Havia, então, todo um aparato de poder para a modelagem e institucionalização desse saber musical e de seus enunciados suporte, em nome de uma pretensa identidade, em nome do apagamento da diferença e da disciplinarização de corpos e ouvidos pelo rádio e revistas que mostravam um modelo de comportamento, de estética e ética a serem seguidos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009)

Tendo em vista as considerações feitas, podemos inferir e cotejar a função social do músico e do intelectual entre Gilberto Freyre e Mário de Andrade. Para ambos o intelectual seria o porta-voz do povo e da identidade nacional, ora reelaborando os elementos populares, ora preservando-os tal qual a tradição popular nos legou. Portanto, ambos creem no papel do intelectual em sua função pública e social a cumprir e nesse sentido entendem a participação do músico-intelectual como participantes ativos na construção e invenção da tradição, a partir do momento em que selecionam que aspectos da tradição se perpetuarão num processo de fazer falar e silenciar constante em suas produções artísticas. Se Mário de Andrade é claro quanto à função social do músico *n’O ensaio*, esse papel só pode ser deduzido em Freyre, percebendo-se assim que o músico popular tem o seu valor e é tão douto quanto o músico acadêmico, apenas detentores de saberes de universos distintos, cada qual tem sua voz para locais apropriados, embora na concepção de Freyre estes saberes populares estejam se dirimindo. Logo, o lugar do músico na construção da identidade regional seria de preservação dos valores nordestinos tais quais eles o são, isto é,

torná-los estáticos no tempo, negando o caráter dinâmico da cultura. Isso se deve em grande parte a própria concepção de cultura da época e na visão destes intelectuais crerem que o popular é o “verdadeiro” posto que estático e em sua lógica inerente sofresse pouca influência. Ora de outro popular, – o desconsiderado pelos intelectuais – ora do erudito, do estrangeiro, do próprio intelectual. O popular é, portanto um átomo neutro, indivisível e único, um átomo exuberante da beleza do morto, jamais plural, conjugado e instável.

Essa defesa da “tradição” – percebida como uma estratégia que institui uma visão sobre a região nas lutas de representação com a finalidade de impor uma concepção de mundo para a hegemonia de um discurso – acaba por reinventá-la para novos fins, onde o intelectual e o músico-intelectual têm papel decisivo, já que nessa perspectiva aqui abordada, são eles que escolhem o que é o autêntico, o que deve ser aproveitado ou descartado. É o intelectual quem media os grupos populares e as autoridades públicas, atestando a originalidade da cultura brasileira, ora em relação à Europa, ora a originalidade da cultura nordestina em relação ao Sul e Sudeste. O intelectual inventa e controla o “povo” e o povo despossuído de sua fala – porque o intelectual fala por ele e para outros intelectuais – necessita de outras estratégias para que se faça ouvir o seu grito silencioso.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a obra de arte tem o poder de criticar a ordem vigente na vida social e contribuir para a modificação da percepção e da sensibilidade sociais, se ela está intimamente ligada à identidade de um povo, revelando indícios de como indivíduo e sociedade se articulam e lidam com o seu próprio tempo e como leem e interpretam o passado. Então, o estudo sobre o lugar da música e dos músicos na construção das identidades pode fornecer pistas que indiquem o alcance do discurso e ideias desses intelectuais nas gerações de compositores que absorveram esses princípios em suas composições. Fazendo-nos pensar em como essas questões foram trabalhadas no discurso musical, na partitura, nos modos de agir e sentir, seja dos músicos eruditos, seja dos populares. Pois, sob a personalidade do artista esconde-se a sociedade inteira, é o artista um catalisador dos processos estéticos e ideológicos na medida em que filtra e recria esses processos na lógica de suas criações. O artista deixa de ser um sujeito privado e converte-se em um sujeito social, um representante da sociedade e dos sujeitos privados, responsável pela crítica e visibilidade de ambos.

A música servidora da causa regional, utilizada como aglutinadora do povo na região torna-se um fenômeno histórico-estético em que a observação dos embates entre aquilo que o intelectual (relativamente distante do povo) diz o que é o povo e aquilo que o próprio povo diz e pensa ser (sob a ótica do músico popular) é fundamental. Assim percebendo-se as lutas de representação no campo intelectual (modernistas e regionalistas) e no âmbito interno da região, entre os próprios intelectuais regionalistas,

as elites (sob a perspectiva do músico erudito) e o povo (sob a perspectiva do músico popular). Destarte, se o intelectual fala pelo povo, o músico popular pode encontrar subterfúgios, táticas para falar em meio ao silêncio. Encontrar as fissuras no discurso regionalista, e, à revelia do discurso hegemônico poder falar de um lugar social diverso do lugar do intelectual, por conseguinte ver em que medida as nossas identidades são inventadas pela linguagem musical, pelo discurso artístico como categorias que se coadunam ao discurso intelectual ou rompem com ele, ora invertendo-o, ora implodindo-o por abandonar a sua lógica, complicando-o e atacando-o; negando sua formação discursiva e singularmente questionando as lentes com que se veem.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. 4ªed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- BENNET, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades do campo. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p.89-94, 1983.
- BURNETT, Henry. **Nietzsche, Adorno e um pouquinho de Brasil**. São Paulo: editora Unifesp, 2011.
- CARPEAUX, Otto Maria. **O Livro de Ouro da História da Música**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.
- CONTIER, Arnaldo Daraya. **Mário de Andrade e o (Re)Descobrimento do Brasil**. Projeto História (PUCSP), São Paulo, p. 195-220, Abr. 2000.
- ELIAS, Norbert. **Mozart, Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- FREYRE, Gilberto. **Manifesto regionalista**. 7.ed. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996. p.47-75.
- NAPOLITANO, Marcos. **A síncope das Ideias: a questão da tradição na música popular brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.
- SAFATLE, Vladimir. Pensar o popular. In: \_\_\_\_\_. **Nietzsche, Adorno e um pouquinho de Brasil**. São Paulo: editora Unifesp, 2011. p.11-15.
- VELOSO, Mariza; MADEIRA, Angélica. **Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura**; São Paulo: Paz e Terra, 1999.

## ROTAS DE TEATRO, BRASIL E PORTUGAL: ENCENAÇÕES, ENGAJAMENTO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA NOS ANOS 1960 E 1970

**Kátia Rodrigues Paranhos**

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de  
História  
Uberlândia-MG

**RESUMO:** Este trabalho aborda os sentidos de resistência e contestação político-cultural do Grupo Teatro da Cidade, de Santo André/Brasil, e do Teatro Moderno de Lisboa/Portugal, nas décadas de 1960 e 1970, levando em consideração as entrevistas e os discursos produzidos sobre os seus processos coletivos de criação, pesquisa teórica e intervenção social. Os grupos de teatro, no Brasil e em Portugal, que combatiam tanto a ditadura como a censura imposta, atuavam em diferentes circuitos culturais. Fazer teatro engajado naquele período era buscar outros lugares de encenação, assim como outros olhares sobre os anos de chumbo. Várias dessas companhias uniam arte e rebeldia política. Nesse sentido, é interessante registrar como os teatros brasileiros e portugueses leram e representaram de acordo com seu repertório sociocultural, assim como realçar os desdobramentos e projetos artísticos das décadas seguintes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Grupo Teatro da Cidade; Teatro Moderno de Lisboa; teatro engajado; militância e trânsitos culturais

**ABSTRACT:** This text addresses what resistance and political-cultural protest meant to Grupo Teatro da Cidade, from Santo André/Brazil, and Teatro Moderno de Lisboa, from Lisbon/Portugal, in the 1960s and 1970s, based on the interviews and discourses about their collective creation processes, theoretical research and social intervention. Theater groups that fought both dictatorships and censorship in Brazil and in Portugal were active in different cultural circuits. Being active in politically engaged theater then meant looking for different staging places and for other points of view on the years of lead. Several of these theater groups combined art and political rebellion. Thus, it is interesting to note how Brazilian and Portuguese theater artists read and acted according to their sociocultural repertoire, as well as to highlight the artistic developments and projects of the subsequent decades.

**KEYWORDS:** Grupo Teatro da Cidade; Teatro Moderno de Lisboa; politically engaged theater; activism and cultural transits.

### **GRUPO TEATRO DA CIDADE (GTC): CENAS NO ABC PAULISTA**

Em 1960, Otaviano Gaiarsa (1991) informa que Santo André contava com uma população de 245.147 pessoas. Este número cresceu para 450.000 em 1970, sendo que desses, 278.000

vieram de fora e 172.000 constituíam os Tangarás, ou seja, os nascidos no município. Neste período, o ABC firmara-se como o maior pólo industrial do Brasil e Santo André, especificamente, já era classificada como a terceira cidade em arrecadação de impostos. Crescia o número de escolas públicas e privadas e criaram-se as escolas superiores. Os estudantes organizaram suas representações e o número de sindicatos e afiliados aumentou.

Entretanto, os dados que atribuíam à cidade de Santo André o título de “grande centro” ficavam apenas no papel. O rótulo de subúrbio era a referência, muitas vezes identitária, que permanecia entre os moradores do local. Por essa referência tomou-se, muitas vezes, o teatro amador, muito difundido entre grupos da região, como uma manifestação pouco relevante e pouco reconhecida, apesar da qualidade de muitos espetáculos. Esses grupos amadores muito contribuíram para o crescimento cultural do ABC e também para caracterizar o teatro como a principal manifestação artística local. Por essa movimentação teatral, propiciou-se a criação de uma companhia permanente de atores subsidiados pela prefeitura de Santo André. Eis, então, a formação do Grupo Teatro da Cidade (GTC) em 1968.

Os grupos de teatro amador do ABC sempre foram muito ativos em suas comunidades e representativos nos festivais promovidos pela Federação Andreense de Teatro Amador (Feanta), que selecionava os melhores trabalhos para concorrer com outros grupos de São Paulo. No entanto, incapazes de manter uma temporada teatral, contavam apenas com apresentações isoladas e sempre deficitárias financeiramente, o que obrigava os membros dos grupos a partirem para outra profissão, relegando o teatro à atividade paralela.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas, as produções de diversos grupos permitiram que o teatro, nas décadas de 1960 e 1970, fosse considerado a principal atividade artística do ABC. Grupos como o Teatro de Arte, de Santo André (Tear), A Turma, Teatro Amador Primeiro de Maio (Taprim), Panelinha WD, Ocara e tantos outros que fomentaram teatro de boa qualidade, tiveram grande importância nos festivais de teatro amador promovidos pelo governo do Estado de São Paulo, que oferecia como prêmio bolsas de estudo aos melhores atores na Escola de Arte Dramática (EAD) de São Paulo.

É interessante registrar que a Escola de Arte Dramática (EAD), fundada em 1948, era a única escola de teatro do país que formava atores profissionais. Contava com professores que eram referências nas artes e na intelectualidade brasileira como Sábato Magaldi, Flávio Império, Timochenco Wehbi entre outros. Gabriela Rabelo, ex-integrante do Grupo Teatro da Cidade, relata suas impressões sobre o curso oferecido pela EAD que formou grande parte dos atores que passaram pelo GTC.

A gente tinha a possibilidade de ter uma aula com Antunes Filho, que era completamente diferente das aulas do José de Carvalho. No curso de cenografia a gente tinha Flávio Império, que fazia as roupas e criava o espaço. A EAD era muito consistente. E nós tínhamos como professor de história do teatro brasileiro,



Sábato Magaldi. Como um curso paralelo, nós estudávamos Freud, para falarmos da teoria do romance. Era maravilhoso, era muito bom. A gente tinha a presença de Nelson Rodrigues na escola para falar sobre o teatro. Não era conservador. O Alfredo Mesquita era um homem que conservava e sabia da importância da EAD (RABELLO *apud* PERAZZO e LEMOS, 2013, p. 28).

Heleny Guariba era professora de dramaturgia da EAD e havia retornado da França em 1967. Lá frequentou os teatros franceses subvencionados nas Casas de Cultura, um deles o *Theatre de la cité*, do diretor Roger Planchon. Ele fazia um trabalho voltado à Lyon, cidade periférica de Paris, onde pregava o teatro para os operários e para os estudantes. Planchon descobrira – o que o GTC descobriria posteriormente – que os operários só vão ao teatro para construí-lo. Buscando a formação de público, Planchon buscava descentralizar a cultura da capital, Paris, proporcionando aos moradores de Lyon um teatro dito de qualidade. Para ele, era de extrema importância as subvenções do Estado, da municipalidade independente ou do próprio empresariado para a promoção desses espetáculos.

Depois do que Heleny Guariba vivenciou em Lyon, tomou a cidade de Santo André como o cenário ideal para implantar o que havia aprendido na França. Afinal, considerava-se que o grande ABC paulista estava à margem ou à periferia do centro, neste caso, a cidade São Paulo, numa mesma relação do que, talvez, Lyon estivesse para Paris. No ABC, costumeiramente, ouvia-se de seus moradores que, para ver bons espetáculos, era necessário ir à capital. Assim foi que o jovem grupo de atores andreenses, que intencionavam romper com a idéias de periferia cultural do ABC em relação à capital, apostaram na profissionalização da EAD e reforçaram ainda mais as propostas da jovem diretora.

Miller de Paiva e Silva presidia a Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Santo André, como Diretor de Cultura. Figura conhecida dos grupos de teatro amador do ABC, tinha, dentre suas metas, melhorar a cultura na cidade. Em entrevista concedida em maio de 2005, Paiva e Silva comentou acerca da dimensão inovadora que pretendia dar ao teatro local:

O apoio à formação do GTC, por parte da Prefeitura, nasceu de nossos propósitos de funcionamento do Teatro Municipal. Não desejávamos que o nosso teatro funcionasse tão somente como abrigo de peças, já estreadas nos teatros da capital depois de esgotado o seu público. Desejávamos que se tornasse um teatro lançador. Nossa primeira alternativa seria transformá-lo num off Broadway paulistano. Foi quando apareceu Heleny Guariba e o pessoal da EAD e juntamos seus sonhos com os nossos (SILVA *apud* PERAZZO e LEMOS, 2013, p. 40).

Nesse sentido, cabe registrar, estudar a formação, relevância e influências do Grupo Teatro da Cidade (GTC) num período tão sombrio para qualquer manifestação artística em uma região, até então, denominada subúrbio, ilumina um movimento político-cultural de 1968 a 1978 que contribuiu para alterar e agitar o ABC, identificado como reduto de operários.

A estréia do GTC, nos palcos de Santo André, ocorreu em 18 de maio de 1968, com o texto *Jorge Dandin*, de Molière, dirigido por Heleny Guariba e encenado no Teatro de Alumínio. Todavia, seu estatuto de sociedade civil cultural somente fora lavrado em cartório no dia 11 de setembro de 1968. Data que marca a fundação do oficial do grupo. Esse documento registrava o patrimônio social do grupo, seu quadro social de fundadores e beneméritos e determinava a competência de cada um no grupo. As funções eram de presidente, vice-presidente, secretários e tesoureiros. A administração ficou a cargo de uma diretoria de seis membros: Antônio Petrin era diretor-presidente; Ulisses Telles Guariba Neto era diretor-vice presidente; Dilma de Mello Silva Vieira Neves como a primeira secretária; Sílvia Delfim Borges, a segunda secretária; Sônia Guedes era tesoureira e Otto Coelho o segundo tesoureiro. Assinaram também o estatuto como sócios participantes: Osley Delano, Antonio Natal Foloni, Aníbal Pereira Guedes de Souza, Luzia Carmela Ferraz da Silva, Dilma Maximiliano, Ademir Antonio Rosa, Josias Alves de Oliveira, Manoel Antonio de Andrade Neto, Flávio Império, João Newton Dulcini, Anna Maria Franco Brisola, Yara Maria Ferraz Silveira, José Armando Pereira da Silva, Inajá Bevilacqua Pereira da Silva, Timochenco Wehbi, José Vieira de Oliveira, Heleny Ferreira Telles Guariba, Olga Molina e Sônia Maria Campos Braga (atualmente conhecida apenas por Sônia Braga).

A companhia procurou estabelecer um projeto cultural descentralizado, que tinha como modelo as Casas de Cultura da França de Roger Planchon, onde sua primeira diretora, Heleny Guariba, havia estagiado. As três linhas básicas que definiam o programa do GTC eram as seguintes: a) “descentralização teatral” – com o primeiro elenco regional permanente; b) “democratização da cultura” – um teatro popular, entendendo-se como tal um teatro para maior número de espectadores; c) “uma nova maneira de fazer teatro” – teatro visto como serviço público (SILVA, 1991, p. 47).

Em plena ditadura buscava-se um teatro político e popular e que fosse financiado pelo poder público. Dilma de Melo, então secretária do GTC, recorda:

estávamos em plena vigência do AI-5, com problemas de censura, restrições de um trabalho mais politizado. A Heleny deu o pontapé inicial, realizando a primeira montagem do grupo, sua estruturação. [...] [...] formou dentro de nós uma consciência do trabalho do ator e atriz como um trabalho intelectual. Nós somos trabalhadores da cultura. [...] Se nós estávamos vivenciando um período grave, cinzento, horrível, da nossa história, [...], nós também tínhamos que nos articular bem. A dificuldade em escolhermos os textos posteriores, a continuidade. Quais peças? Não podia ser qualquer uma (MELO *apud* PERAZZO e LEMOS, 2013, p. 233).

“O que o nosso grupo está procurando criar – afirmava Heleny Guariba,

é um núcleo local de cultura que venha nutrir não só o público já existente e que frequenta São Paulo, mas estender o teatro ao público potencial que existe na cidade. Nós pretendemos apresentar um teatro de nível igual ao que estão acostumados a ver, e ao mesmo tempo, partir para a conquista da grande parcela da população que ficou marginalizada das atividades culturais” (GUARIBA *apud*

Com o afastamento de Heleny Guariba, em 1969, por conta do seu ingresso na luta armada (SOUZA, 2008), Antônio Petrin assumiu a direção teatral do grupo, responsabilizando-se, também, pela direção artística do espetáculo *O noviço*, de Martins Pena. Vale salientar que durante a gestão de Petrin, outras pessoas assumiram a função de diretor teatral no GTC, entre eles Silnei Siqueira, Celso Nunes, Antonio Pedro, Dionísio Amadi, entre outros. Isso não diminuía a liderança administrativa de Petrin e de outros integrantes, como Sônia Guedes e José Armando Pereira da Silva. Em 1970, por exemplo, o GTC encenou *A cidade assassinada*, de Antonio Callado, com direção de Antônio Petrin, e *O barbeiro de Sevilha*, de Beaumarchais, com direção de Dionísio Amadi. Em 1971, Ronaldo Ciambri escreveu e dirigiu *Pop, garota legal*.

Em 1971 foi inaugurado o Teatro Municipal de Santo André com a peça *Guerra do “cansa cavalo”*, de Osman Lins, dirigido por Celso Nunes e encenado pelos artistas do GTC. Se o objetivo do Grupo era produzir um teatro, que eles chamavam “de qualidade”, com atores do ABC, para um público do ABC, uma das primeiras estratégias – inovadora e precursora – para encher a casa foi o contato que se estabeleceu com as escolas, na intenção de que os professores trouxessem seus alunos para assistir aos espetáculos, oferecendo assim, outra forma de lazer aos estudantes, cujo objetivo era contribuir para melhorar a educação e a cultura dos jovens.

O GTC contou com o apoio da Prefeitura Municipal de Santo André, que, na época, acreditou na importância da arte e do teatro para melhorar a formação cultural de seus moradores. Este fator, com certeza, foi um dos elementos de diferenciação do grupo, pois, além de ter uma atitude inovadora na região, destacou a importância do apoio dado pelo Estado à cultura.

Com a ajuda da municipalidade, que custeava a produção do GTC, o grupo encontrou alternativas para apresentar seus espetáculos ao público da região. Em seus dez anos de trabalho, o Grupo Teatro da Cidade foi assistido por uma parcela considerável da população do ABC, ultrapassando a marca de 20.000 espectadores em diversos espetáculos. Por esse fato pode-se considerar alcançado um dos principais objetivos do Grupo que era a formação de um público teatral na região.

A cada montagem, a companhia foi constatando o aumento significativo do seu público e a necessidade de um teatro social na região. Esse aumento tornou-se mais visível nos espetáculos musicais com temáticas sobre a história brasileira, como *Aleijadinho, aqui agora*, de Lafayette Galvão, de 1972, sobre a vida de Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho e *O evangelho segundo Zebedeu*, de César Vieira, de 1973, que abordava a guerra de Canudos.

*O GTC lançava-se em várias estratégias, como a divulgação nas escolas ou a contratação de um ator da televisão, sempre procurando conquistar um grande público na região. E, se considerar que o GTC fora um dos primeiros grupos profissionais do ABC com exponencialidade significativa na década de 1970, que, dentre suas várias*

*propostas políticas, uma delas era o desatrelamento periférico da região do ABC em relação à capital e o questionamento da condição suburbana no seu sentido pejorativo, todas essas estratégias para a formação de público foram importantes e, em várias medidas, bem sucedidas, mesmo que o público tenha se mantido fiel somente nas temporadas do GTC no Teatro Municipal de Santo André.*

*O que se tem aqui é que esse grupo de teatro do ABC e para o ABC encheu a casa com seus espetáculos. Independente das ações propostas pelo Grupo Teatro da Cidade para atingir esse público local, percebe-se, ainda, que o compromisso firmado com a municipalidade foi alcançado. Nos diversos depoimentos acerca desse assunto, é senso comum nas narrativas que os teatros estavam sempre lotados, com temporadas extensas de terça a domingo durante dois meses ou mais. Fato incomum não somente no ABC, mas em todo o Brasil, pois o controle imposto pela censura às produções artísticas, afastava o público de teatro ou por medo, ou por este se ver impossibilitado de assistir um trabalho autoral, sem nenhum corte ou interferência externa.*

Ainda que as dificuldades de afirmação do teatro tenham sido muitas, pode-se constatar a importância que o Grupo Teatro da Cidade teve para a região no período de 1968 a 1978. Comparando-o com qualquer outro grupo que se estabeleceu na região, até hoje, o GTC, sem dúvida, foi o que apresentou resultados mais significativos em número de apresentações, público e crítica de autores renomados. Além da longa existência, marcada pela realização de muitos espetáculos – quatorze ao todo, fato que o caracteriza como um grupo extremamente produtivo – é importante ressaltar que esta produção contínua não seria alcançada caso não tivesse acontecido a comunhão entre o grupo e a municipalidade, que oferecia subsídios necessários para sua produção.

A descentralização teatral foi conquistada pelo GTC, uma vez que diversos espetáculos, avaliados de qualidade inquestionável pela crítica da época, foram apresentados, atraindo os moradores da região ao teatro da sua cidade. O fato é que o próprio grupo teve consciência de que aquele público se esgotaria e que, enquanto estivesse em processo de uma nova montagem teatral, outras peças de outros grupos deveriam ocupar os teatros do ABC. Isso também contribuiria para a pleiteada formação de público local. Esse intercâmbio permitiu a ida do GTC para os palcos de outras cidades, estados e até mesmo outro país – a Colômbia – sem que isso comprometesse sua proposta de descentralizar a arte da capital. Criou-se em Santo André, sem dúvida alguma, um espaço alternativo, que em tempos de repressão política não foi uma opção, mas uma invenção nascida da necessidade.

## **TEATRO MODERNO DE LISBOA (TML): UM TEATRO DE COMBATE**

Cruzando os mares, pretendo ressaltar outra experiência de produção e pesquisa: a da Companhia Teatro Moderno de Lisboa (TML), que para muitos intérpretes

“rompeu a ordem estabelecida da vida teatral na década de 1960 e se afirmou como o grande movimento de uma geração” (LÍVIO, 2009, p. 201). Durou apenas quatro anos, de 1961 a 1965. Nesse período o grupo apresentou textos teatrais de Carlos Muniz, Dostoievsky, Miguel Mihura, John Steinbeck, Luiz Francisco Rebello, William Shakespeare e José Carlos Pires. Esses leitores teatreiros compuseram e recompuseram diferentes universos de acordo com as suas intenções e seus desejos. Deram, ao “passado e presente em um (BRECHT, 2000, p. 233), o sinônimo de aliar a leitura (com significados novos) de textos, recheados de crítica social em determinado contexto, à representação operária de um grupo de atores portugueses. Como lembra Fredric Jameson — a propósito do filme *Notícias da Antiguidade ideológica*, de Alexander Kluge —, o que importa é a “miscelânea” ou a “montagem de sentimentos” (JAMESON, 2010, p. 69).

As questões políticas e estéticas contidas nas peças eram atualizadas pelo debate entre o grupo de teatro e a plateia — tarefa bem difícil num período em que a contestação político-cultural à ditadura do “Estado Novo” se tornava mais forte e constante e em que a repressão da censura oficial, sempre vigilante para com as manifestações artísticas heterodoxas, fazia-se sentir de uma forma asfixiante. Lembrando aqui a idéia de Natalie Davis, esses homens e mulheres eram “usuários e intérpretes ativos” dos textos impressos que liam e ouviam e aos quais também ajudavam “a dar forma” (DAVIS, 1990, p. 184).

Cabe registrar, mais uma vez, que a década de 1960 traria novos e ricos rumos para o teatro, desde o Living Theater, seus rituais e *hapennings* às teorias do polaco Jerzy Grotowsky, autor de uma corrente mais despojada, dando larga importância à expressão do corpo cênico, o chamado “teatro pobre”, passando pelos *young angry men* da Inglaterra até Peter Brook e sua noção peculiar do espaço teatral e de uma nova relação palco/público. Esses movimentos, observados em parte pelo mundo ocidental, correspondiam a um mútuo anseio de criadores, artistas e públicos jovens que não se reconheciam mais no teatro tradicional, questionando-o e buscando outras e mais desafiantes alternativas, transformando, amiúde, o teatro num laboratório, permeável a diferentes experiências e à fusão com elementos cênicos de outras culturas.

Reclamava-se um novo teatro, exigindo uma relação distinta entre o texto, o público e os criadores (atores e encenadores), algo que, nos EUA, encontrava-se patente na ação de Elia Kazan, primeiro no Group Theatre (1931) e mais tarde (1961) no Lincoln Center, com a criação do Lincoln Center Repertory Theatre, que tanto iriam influenciar as jovens gerações — caso de Clifford Odets, Arthur Miller e Edward Albee. Por sinal, as bases programáticas do Lincoln Center Repertory Theatre estavam muito próximas das definidas, no mesmo ano, pelo Teatro Moderno de Lisboa:

Formamos um grupo de seres humanos que quer fazer arte e não dinheiro... Será um grupo de teatro comprometido... Defenderá a criação contra a esterilidade, a liberdade contra a escravidão, a investigação contra o dogma, o impulso contra a repressão... A vida contra a morte (LÍVIO, 2009, p. 28).

O TML colaborou, portanto, para a instituição de um campo de circulação e de trocas culturais. Os atores tentaram, de algum modo, inovar em termos de repertório e de métodos de trabalho, fugindo da “comédia ligeira” e/ou do “teatro dramático”, “divorciado” da “realidade portuguesa” (LOURENÇO *apud* LÍVIO, 2009, p. 202). Atores de prestígio como Carmen Dolores, Rogério Paulo, Armando Cortez, Ruy de Carvalho, Armando Caldas e Fernando Gusmão se juntaram para formar uma companhia fora dos circuitos comerciais e com objetivos culturais completamente diferentes daqueles do teatro que então se fazia.

A criação do Teatro Moderno de Lisboa foi um dos momentos mais belos e exultantes da minha vida. Fui um dos seus fundadores mais entusiastas e empenhados. Estava tão saturado de fazer teatro comercial, cuja importância, aliás, reconheço, mas, tanto eu como os restantes companheiros desta autêntica aventura, queríamos voltar-nos agora para um teatro de grandes textos por nós escolhidos, moderno como o seu nome indicava, e que, por tal, nos desse um enorme gozo interpretar (CARVALHO *apud* LÍVIO, 2009, p. 178).

Fundamentalmente rompeu com um teatro, digamos, convencional. Foi o primeiro grupo de teatro independente em sociedade de artistas que houve em Portugal, e a partir do qual surgem todos os outros: o Grupo 4, A Cornucópia, A Comuna, Os Bonecreiros, o Teatro Experimental de Cascais etc. [...] Criou-se em determinada altura o Núcleo dos Amigos do Teatro Moderno de Lisboa. Chegamos a ter cerca de 10 mil aderentes, e muitas vezes esses amigos organizavam conferências, debates após o espectáculo. A importância em termos políticos e sociais é enorme [...] (CALDAS *apud* *Jornal Avante!*, 2008, p. 3).

Na declaração de intenções do TML constava, para além da revelação de novos dramaturgos nacionais e estrangeiros, uma abordagem diferente dos clássicos. De acordo com as normas de funcionamento, cada integrante ia propondo peças que estivessem dentro dos parâmetros do Manifesto da companhia, até porque teria que enviar para o exame prévio da censura um lote grande de originais, sabendo-se antecipadamente que só alguns seriam aprovados. Assim, por exemplo, foi Tomás de Macedo que deu a conhecer, e sugeriu ao grupo, a peça *O tinteiro*, do dramaturgo espanhol Carlos Muñiz (LÍVIO, 2009, p. 45-47).

O empresário José Gil, proprietário do Cinema Império, uma das salas mais prestigiadas de Lisboa, cedeu o espaço para o TML encenar suas peças nos tempos livres, ou seja, nas segundas matinês, às 18h 30min nas segundas, terças, quintas e sextas-feiras e às 11h30min nos domingos. O Império, por sinal, era considerado uma “catedral da celebração cinematográfica, teatral e musical”. Curiosamente, esse lugar da “contracultura” se transformou recentemente na sede da Igreja Universal do Reino de Deus (LÍVIO, 2009, p. 39-40). Desse modo, em 1961, no Cinema Império, a recém-formada companhia portuguesa estreava *O tinteiro* — uma peça sobre a liberdade no tempo da ditadura. O enredo focaliza a ação de três funcionários obedientes a um patrão injusto e prepotente que atormenta, em especial, a existência do personagem

principal, o tinteiro Crock, esmagado num escritório pelo absurdo das leis que proibiam a alegria, o amor, uma simples flor numa jarra. “Será possível trabalhar e cheirar as flores da primavera? [...] Poderemos gostar de poesia, mesmo se são os números de uma qualquer contabilidade que nos preenchem os dias à secretária?”. São algumas perguntas que Crock levanta num ambiente em que a palavra de ordem é “obedecer sem questionar” (MUÑIZ, 1961, p. 28).

Antônio Costa Ferreira que, segundo ele próprio confessa, devido ao seu físico, foi frequentemente chamado para papéis odiosos, como o Frank, de *O tinteiro*, afirma ter sido com muito gozo que o “vestiu” em cena:

Tratava-se de um miserável chefe de repartição, de casaco coçado com manguitos de alpaca e jaquetão preto para os momentos solenes, que tortura friamente os seus subordinados. Com a indumentária de jaquetão preto e calças de fantasia, então usada nas tardes solenes do Estado Novo e pelos chefes de mesa do Gambrinus, eu quis dar a mediocridade do tirano fascista. Com o bigode à Hitler, a ambição do poder despótico e universal e com a voz sibilante, a sugestão da voz de Salazar que, quando pela rádio chamava os portugueses, nos dava a certeza de ficarmos com um pouco menos de esperança. Aliás, a encenação claríssima de Rogério Pulo punha Frank, não como beneficiário máximo da exploração trágica, mas como funcionário de um poder abstrato, de fraque e óculos escuros, que não podia deixar de ser o capitalismo. O ódio a Salazar deu autenticidade a este papel, como o Método ensina (FERREIRA *apud* LÍVIO, 2009, p. 65).

Para o ator Armando Caldas,

o *Tinteiro* foi uma autêntica bomba, não só em Lisboa mas em Portugal (percorremos quase todo o país). Basta consultar os jornais da época. O êxito deste espetáculo teve, como conseqüência, assustar o poder político de então, pois notou-se, a partir daí, uma implacabilidade da censura para as peças que enviávamos para sua aprovação. O que incomodou também muito os governantes foi o facto de termos criado o “Núcleo de Amigos do TML”, onde se inscreveram milhares de pessoas identificadas com a nossa programação e que, muitas vezes, organizavam excursões para ver os nossos espetáculos e promoviam a realização de outros, em várias localidades onde, frequentemente, se faziam debates sobre o que acabavam de ver. [...] como alguém disse, “o Teatro Moderno de Lisboa foi uma grande pedrada no charco do marasmo cultural de Portugal” (CALDAS *apud* LÍVIO, 2009, p. 177).

Importa lembrar que em 1961 começara a guerra em Angola e que foi preciso esperar mais de quinze anos para surgirem peças portuguesas sobre esse trágico acontecimento. Muitos dramaturgos portugueses contemporâneos escreviam, sabendo que muito dificilmente as suas peças seriam representadas, pois qualquer texto que tivesse alguma preocupação social ou algum motivo que visasse à liberdade individual era logo banido pela censura. José Cardoso Pires definiu a década de 1960 como “o consulado de terror de Paulo Rodrigues”, ministro-adjunto de Salazar, que se vangloriava, quando este morreu, de ter sido “uma lapiseira nas mãos de Sua Excelência”. “Uma lapiseira que não se limitava a escrever o que o dono lhe ditava, mas que riscava e cortava o que os outros escreviam...” (REBELLO *apud* LÍVIO, 2009,

p. 18).

Até para se pôr uma fotografia à porta do teatro com uma cena da peça, fosse que cena fosse, era necessário submetê-la à Comissão dos Espetáculos, um departamento ligado à censura, e aguardar o carimbo da respectiva autorização. Também não se podia fazer teatro num lugar que não fosse, a princípio, adequado para isso. À Direção Geral dos Espetáculos cabia decidir quem podia ter espaço para representar. Nessas condições, qualquer iniciativa nova morria à nascença ou tinha de ser acolhida pelos empresários do chamado teatro comercial e desvirtualizada no seu conteúdo.

No entanto, mesmo com tantos entraves, o TML formaria atores, públicos, revelaria novos valores da dramaturgia nacional (como Cardoso Pires) e estrangeira (Carlos Muniz e Miguel Mihura), novos encenadores (Rogério Paulo, Fernando Gusmão, Costa Ferreira, Armando Cortez, Paulo Renato), artistas plásticos (Octávio Clérigo, Luís Jardim) e ainda músicos de cena (Carlos Paredes, Antônio Vitorino de Almeida), de tal forma que, para o crítico de teatro Tito Lívio,

se pode dizer, sem exagero, que, em pleno salazarismo, a criação do Teatro Moderno de Lisboa foi uma espécie de “primavera” teatral, efêmera, mas marcante, já que acabaria mais cedo do que a vontade dos seus fundadores pretenderia, devido a uma série de obstáculos com que foram deparando ao longo do seu percurso (LÍVIO, 2009, p. 64).

Para Tito Lívio, a primavera teatral do TML pode ser organizada em três temporadas, levando em consideração a saída e/ou entrada de atores/“sócios”: a primeira, de 1961 a 1962, com a encenação de *O tinteiro* e os *Humilhados e ofendidos*, de Dostoiévsky e André Charpak; a segunda, de 1962 a 1963, com *Os três chapéus altos*, de Miguel Mihura, *Ratos e homens*, de John Steinbeck e George C. Kaufman, *Não andes nessa figura*, de Armando Cortez, *O dia seguinte*, de Luiz Francisco Rebello, *O pária*, de Strindberg, e *O professor Taranne*, de Adamov; a terceira, de 1964 a 1965, com *Dente por dente*, de W. Shakespeare, e *O render dos heróis*, de José Cardoso Pires (LÍVIO, 2009, p. 61-112).

Devido à sua ação, aos seus princípios fundamentais e práticas, o TML lançaria as sementes do movimento dos grupos de teatro independentes, tendo iniciado o caminho de um teatro de intervenção que estes, mais tarde, se encarregaram de continuar. Nesse sentido, é interessante registrar que na década de 1960 os teatros brasileiros e portugueses leram e representaram de acordo com seu repertório sociocultural. Esse processo complexo se ampliava e se fortalecia com as discussões e os debates promovidos após as apresentações dos grupos. Era uma oportunidade a mais para trocar ideias sobre os textos encenados. Por sinal, ao se referir aos diferentes gêneros literários, Benoît Denis salienta que o teatro é um “lugar” importante do engajamento, pois, por intermédio da representação, “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).

Desse modo, os grupos de teatro, no Brasil e em Portugal, que combatiam tanto a ditadura como a censura imposta, atuavam em diferentes circuitos culturais. Fazer teatro engajado naquele período era buscar outros lugares de encenação, assim como outros olhares sobre os anos de chumbo. Várias dessas companhias uniam arte e rebeldia política.

Iná Camargo Costa, na orelha do livro *Atuação crítica*, adverte que mesmo em “tempos de total colonização da sensibilidade e do imaginário pela indústria cultural; desafios práticos e teóricos (são) postos desde sempre aos que se dispõem a fazer teatro ou qualquer modalidade de arte consequente no Brasil” (COSTA *apud* CARVALHO, 2009). Felizmente, apesar dos tempos modernos e das dificuldades advindas deles, as experiências teatrais na contramão do pensamento dominante continuam em pauta e na ordem do dia com incrível tenacidade. Fazer teatro em meio às pressões comerciais é, sem dúvida, uma forma de provocação, de insubordinação ao mercado das “paradas de sucesso”, da qual ainda se valem tanto o Teatro União e Olho Vivo (SP), o Engenho Teatral (SP), o Ói Nós Aqui Traveiz (RS), o Tá na Rua (RJ) e o Galpão (MG). Sem falar, é claro, dos grupos portugueses, como o Comuna – Teatro Pesquisa, o Teatro da Cornucópia, O Bando, a Casa da Comédia, A Barraca, o Centro Cultural de Évora e a Seiva Trupe

Lembrando Crock, de *O tinteiro*, “no mundo ainda há primavera” ((MUÑIZ, 1961, p. 27). Apesar das dificuldades cotidianas, ainda podemos respirar outros ares. Por isso mesmo, parafraseando Bertolt Brecht, apesar de tudo, mesmo quando somos derrotados, ainda temos a alternativa da lucidez. Dito de outra maneira, apesar do capitalismo selvagem — perdoe-me a redundância —, o que importa é continuar lutando para entender o que se passa. Farão ainda sentido estas palavras? Desce o pano.

## REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913/1956*. 5. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

CARVALHO, Sérgio de *et al.* *Atuação crítica: entrevistas da Vintém e outras conversas*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

COLETIVO POLÍTICO QUEM. Heleny Guariba: considerações sobre um teatro estético-político. *aParte XXI: Revista do Teatro da Universidade de São Paulo*, n. 6, São Paulo, USP, 2013, p. 45-56.

DAVIS, Natalie Zemon. *Culturas do povo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DENIS, Benoit. *Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre*. Bauru: Edusc, 2002.

GAIARSA, Otaviano A. *Santo André: ontem, hoje, amanhã*. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André, 1991.

GÓES, Marta. *Alfredo Mesquita: um grã-fino na contramão*. São Paulo: Albatroz/Loqui/Terceiro Nome, 2007.

JAMESON, Fredric. Filmar O capital?. *Crítica Marxista*, n. 30, São Paulo, Unesp, 2010.

LÍVIO, Tito. *Teatro moderno de Lisboa (1961-1965): um marco na história do teatro português*. Alfragide: Caminho, 2009.

MUÑIZ, Carlos. *O tinteiro. Teatro Moderno de Lisboa*. Lisboa: Teatro Moderno de Lisboa, 1961 (Coleção de Repertório 1).

MUNIZ, Dulce. Heleny Guariba. *aParte XXI: Revista do Teatro da Universidade de São Paulo*, n. 6, São Paulo, USP, 2013, p. 57-61.

PERAZZO, Priscila F. e LEMOS, Vilma (orgs.). *Memórias do teatro no ABC paulista: expressões de cultura e resistência (décadas de 1950 a 1980)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

REBELLO, Luiz Francisco. *Combate por um teatro de combate*. Lisboa: Seara Nova, 1977.

SILVA, José Armando Pereira da. *O teatro em Santo André 1944-1978*. Santo André: Public Gráfica e Fotolito Ltda, 1991.

\_\_\_\_\_. *O Grupo Teatro da Cidade, de Santo André: experiências ambíguas num tempo de medo (1968-1978)*. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Letras e Artes/UniRio, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. *A cena brasileira em Santo André: 30 anos do Teatro Municipal*. Santo André: Secretaria de Cultura Municipal, 2001.

SOUZA, Edimilson E. *Heleny Guariba: luta e paixão no teatro brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Artes) – IA/Unesp, São Paulo, 2008.

Jornal:

*Jornal Avante!*, n. 1812, Lisboa, **21 ago. 2008**.

## FICCIONALIZANDO REALIDADES: RELAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA EM “THE HANDMAID’S TALE”, DE MARGARET ATWOOD

**Isabela G. Parucker**

Universidade de Brasília – Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História

Brasília, Distrito Federal

FICTIONALIZING REALITIES: POSSIBLE CONNECTIONS BETWEEN HISTORY AND LITERATURE IN MARGARET ATWOOD’S “THE HANDMAID’S TALE”

**RESUMO:** O presente artigo, que compõe parte de dissertação posteriormente defendida e publicada pela autora, tem como objetivo colaborar para debates no campo de teoria da história, entendida aqui como investigação das condições das possibilidades de existência da história, tanto numa dimensão empírica quanto de produção de conhecimento. Procuo, nesse sentido, contribuir para discussões acerca do próprio fazer história, a partir da reflexão sobre os usos da literatura em processos de construção de identidades, de memórias e de história, dando enfoque à experiência de mulheres. Examinando a obra de ficção *The Handmaid’s Tale*, da autora canadense Margaret Atwood, procuro avaliar de que maneira uma escrita literária ficcional pode configurar também a escrita de uma história, tanto no âmbito da trama, para as personagens, quanto no âmbito real, para autoras e leitoras. Nesse sentido, investigo as potencialidades da escrita literária na história e suas possíveis interconexões.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; ficção; narrativa historiográfica; história das mulheres.

**ABSTRACT:** This article, which is part of a dissertation later presented and by the author, aims to contribute to debates in the field of theory of history, here understood as an investigation of the conditions of the possibilities of existence of history, both in an empirical dimension and in the production of knowledge. In this sense, it intends to contribute to discussions about history itself, exploring the uses of literature in processes of creating identity, memory and history, focusing on the experience of women. Examining the work of *The Handmaid’s Tale*, by Canadian author Margaret Atwood, it assesses how an example of fictional literary writing can also constitute the writing of a history, both within the plot, for the characters, and in the extratextual context, for authors and readers. In this sense, it investigates the potential of literary writing in history and their possible interconnections.

**KEYWORDS:** Literature; fiction; historiographical narratives; women’s history.

Imaginemos uma sociedade em que as mulheres são vistas como inferiores aos homens, devendo, portanto, ser submissas. Imaginemos ainda uma sociedade em que elas

são responsabilizadas pelas violências das quais são vítimas. Uma sociedade em que não são as mulheres que elaboram leis sobre seus próprios direitos reprodutivos, e nem têm autonomia sobre seus próprios corpos. Suponhamos que nessa sociedade, não há garantias dos direitos dos cidadãos, devido a um golpe de Estado que depôs um governo democrático.

Tal é o cenário de *The Handmaid's Tale*, obra de ficção distópica da autora canadense Margaret Atwood. O livro, publicado em 1985, conta a história de Offred, uma mulher cidadã da República de Gilead: uma sociedade que vive em regime ditatorial, após um golpe de Estado nos limites do que outrora se conheceu com os EUA.

Esse cenário, contudo, nos parece também muito familiar. A condição das mulheres em Gilead é muito semelhante a situações que reconhecemos em nosso mundo, em diversos lugares e épocas. Não por acaso, em artigo publicado na década de 1990, a autora Jane Armbruster sugeriu aos leitores de seu texto que aceitassem como premissa que a nação de Gilead, descrita em *The Handmaid's Tale*, existia em seu presente, e não num futuro próximo, como Atwood teria proposto. Assustadoramente, tal afirmativa pode ser aplicada também à realidade que vivemos hoje, mais de 30 anos após a publicação do livro.

A trama da obra se desenvolve num suposto futuro imaginado, nas fronteiras do que havia sido os EUA: um país acometido por acidentes nucleares e desastres ecológicos que levaram a um alto índice de esterilidade nos homens e mulheres dessa população, fazendo as taxas de natalidade caírem vertiginosamente. Tal foi a conjuntura propícia para que se firmassem as bases de um golpe de Estado para instaurar um regime totalitário, formulado por grupos de uma extrema direita cristã fundamentalista, e para implantar políticas radicais de incentivo à elevação dessas taxas. Nesse regime, então, a sociedade passou a ser dividida e classificada segundo funções específicas para homens e mulheres, havendo também subdivisões conforme as características físicas e socioeconômicas dos indivíduos de cada grupo. As mulheres de Gilead são divididas em castas, e a elas são designadas funções relacionadas basicamente ao trabalho doméstico e à reprodução. Tudo em suas vidas é pensado e organizado para que realizem essa função. Sua rotina, sua dieta, suas roupas, seu comportamento; tudo deve obedecer às regras estabelecidas para a sua conduta, para o cumprimento de seu papel na sociedade, em especial as aias.

A história é contada da perspectiva de Offred, que faz parte da casta das aias, ou seja, mulheres consideradas férteis. Sua função é gerar filhos, que serão confiscados pelas famílias da elite do regime, formados por casais estéreis, e que se tornam então responsáveis pela tutela das crianças geradas pelas aias.

Offred se movimenta entre passado e presente nas suas lembranças e pensamentos. Neles, vislumbramos a vida de um indivíduo definido por sua biologia, cujos direitos e liberdades de outrora foram extinguidos, e cuja autonomia é praticamente nula. Aprendemos assim os direitos conquistados pelas mulheres foram gradualmente

extintos: primeiro, foram proibidas por lei de possuir patrimônio e bens próprios, e tiveram suas contas bancárias bloqueadas ou transferidas para o ente masculino mais próximo; em seguida, foram proibidas de trabalhar; depois, ler e escrever tornou-se também proibido, e não tardou até perderem seus próprios nomes, sendo designadas de acordo com o nome dos Comandantes a que serviam. Offred, por exemplo, se chama assim pois o seu Comandante se chama Fred (“of” é o vocábulo da língua inglesa que indica posse: ela é, portanto, *de* Fred). As mulheres dessa sociedade são convertidas então, por lei, objetos, em propriedade. Nesse sentido, o processo de enxergar-se como sujeito de uma história para a personagem, bem como para as demais mulheres de Gilead, encontra diversos entraves.

Ainda assim, e apesar da falta de autonomia, Offred realiza um processo de tomada de consciência de si, ao relatar e registrar sua experiência nessa sociedade. Nas idas e vindas de sua memória, ela resgata sensações e pensamentos, descobre sentimentos e desenvolve ideias. Ela questiona seu presente e reflete sobre seu passado, ao mesmo tempo em que pondera sobre seu futuro. Aprende sobre o mundo e, principalmente, sobre si.

Seus relatos, como descobre-se ao fim do livro, são transformados em uma narrativa historiográfica por pesquisadores especialistas em estudos sobre a República de Gilead, num futuro posterior ainda mais distante que aquele de Offred. Neles, descobrimos como era a vida da personagem antes e depois da mudança de governo, conhecemos um pouco da realidade que vivia, quais eram as condições para as mulheres da época e como isso se transformou com a implementação do regime totalitário. Viajamos junto a Offred para seu passado e de volta para o presente, e percebemos com ela os sentidos que atribuímos a acontecimentos, sentimentos ou até mesmo objetos materiais podem mudar conforme as circunstâncias nas quais nos encontramos. Vemos também como Offred luta internamente, em seus pensamentos e memórias, para se fazer existir. Acompanhamos Offred numa (re)formulação e (re) invenção de uma identidade, de uma história e, assim, num contato com seu *eu*. Nesse processo, a personagem reflete sobre sua experiência própria e inscreve-se no mundo, tornando-se sujeito dessa história. É assim que Offred consegue resistir e sobreviver em sua realidade presente.

Transformado em narrativa historiográfica, o conjunto de relatos de Offred vai mais além do que a subjetivação da própria personagem: como a história no âmbito da produção de sentidos e conhecimento o faz, tais relatos proporcionam um diálogo entre os indivíduos e suas temporalidades. Os indivíduos dentro do romance, aqueles que estudam Gilead ou que entram em contato com sua história, e os indivíduos fora dele, leitoras e leitores que podem encontrar na obra de Atwood e nas problematizações que ela traz em relação à experiência histórica, caminhos para pensarem sua própria sua subjetividade e sua própria história. A narrativa de Atwood possibilita que pensemos nossa historicidade e que nos entendamos como sujeitos que participam também da história.

A obra cria vias de acesso para que estabeleçamos um contato com o *eu* da personagem e, assim, com nosso próprio *eu*. Nessa perspectiva, a representação da experiência individual que *The Handmaid's Tale* constitui acaba por se tornar uma de representação também de uma experiência de vários, uma experiência coletiva. O registro dessa experiência feminina numa sociedade patriarcal e machista – não por acaso muito semelhante à sociedade ocidental contemporânea – permite que pensemos sobre a condição humana no tempo, sobre a condição de mulheres em especial. As cenas imaginadas radicalizam ideias presentes na realidade em que vivemos, e nos movem a refletir sobre possíveis efeitos políticos dessas situações, como leis para controlar as mulheres e seus corpos. Assim, o texto de Atwood configura uma narrativa sobre experiências humanas num tempo, dando a elas sentidos e possibilitando o conhecimento acerca delas.

De forma semelhante, a história também se ocupa na construção de narrativas sobre a ação humana, elaborando discursos, no presente, sobre o passado. A história em sua dimensão de experiência vivida é composta por várias histórias individuais, por vários sujeitos e vozes. No âmbito da produção de conhecimento, por outro lado, essa pluralidade de experiências e vozes nem sempre foi refletida. Em se tratando especificamente da presença das mulheres na história, foi principalmente após as transformações que a disciplina sofreu em meados do século XX, e a partir dos questionamentos e das demandas dos movimentos feministas a partir da década de 1960 (SOIHET, 2012: 9), que as mulheres passaram a figurar de forma mais contundente na historiografia, bem como a promover reflexões sobre o próprio fazer história, sobre as formas de construção de narrativas, sobre os sujeitos que vivem e escrevem a história.

Por muito tempo era comum a afirmação de que a presença de mulheres na história era escassa pois elas estavam restritas ao âmbito privado da vida não havendo, assim, registros de sua ação. Se, por um lado, tal afirmação explica certa dificuldade em jogar luz sobre a experiência feminina no passado, por outro, é também conclusão demasiado simplista.

Como denunciado pela crítica feminista, a ciência, sobretudo no ocidente, tem um caráter “particularista, ideológico, racista e sexista” (RAGO, 1998: 25). O saber e sua construção operam, então, numa lógica que tem como referência, “um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo” (RAGO, 1998: 25), relegando às margens todo e qualquer um que fuja a este padrão. Decorre disto que o masculino é sempre a referência, sendo suas práticas e espaços privilegiadas e hierarquizadas em relação às femininas, o público valorizado em detrimento do privado no imaginário social (RAGO, 1998: 25). Observa-se assim que valores masculinos permeiam todos os padrões de normatividade científica, e os conceitos e pressupostos das Ciências Humanas, pensadas sob essa lógica, são altamente excludentes.

A aproximação da crítica feminista com teorias e filosofias de estudiosos como

Foucault, Deleuze e Derrida, definiu novas relações e formas de se pensar a produção do saber (RAGO, 1998: 26) Mostra que pressupostos tidos como naturais são, na verdade, construtos conceituais, intelectuais. O discurso é, nessa perspectiva, aquilo que institui o real, e não o mero reflexo deste (RAGO, 1998: 26). Não surge, portanto, ao coincidir com o objeto, mas ajuda a defini-lo.

Nesse sentido, se o discurso cria e institui realidades, e a história pode ser pensada como discurso (sobre o passado), então a própria história é também instituinte de realidades. E, se opera na lógica das ciências humanas, que é impregnada por conceitos e valores masculinos e, por isso, excludente, então as realidades que a história cria também o são. Do mesmo modo, as realidades instituídas pela história também têm como referência o masculino, marginalizando ou invisibilizando na historiografia uma série de grupos.

Herdando do Iluminismo grande interesse no domínio público e numa história política, a historiografia, sobretudo no século XIX e início do século XX, operou sob determinadas relações de poder que criam hierarquias tanto para os indivíduos em sociedade quanto para as formas de percebê-los e examiná-los. Desse modo, ao âmbito público é atribuído maior centralidade na história em relação ao âmbito privado da vida e, conseqüentemente, aos personagens que nelas atuam (RAGO, 1998: 25-26). O passado é contado tradicionalmente tendo o âmbito público como eixo central, como o espaço principal em que os sujeitos fazem e experimentam a história. Em consequência disto, foi relegado às margens o espaço privado, por muito tempo associado às mulheres. E em decorrência da escassa presença das mulheres em registros do passado nas esferas pública, principalmente, e privada da vida, o jogar luz sobre essa experiência do passado para, com isso, dar a ela sentidos, encontrou entraves.

Ademais, a própria disciplina história pode ser entendida como parte de uma instituição. E, como instituição, tem suas regras, hierarquias, ditos e interditos, tradições, jogos internos de poder. Além de fazerem parte da pesquisa e do trabalho dos historiadores no seu lido com o tempo, com o passado, as metodologias e estruturas epistemológicas da história são também aquilo que define a própria disciplina, ou seja, cria as hierarquias, as tradições, os aceitos e não aceitos (SARLO, 2007: 13; SMITH, 2003: 31). As regras e métodos configuram requisitos que oferecem uma qualidade de ciência para a história, contudo, são também aquilo que engessa determinadas relações de poder e, conseqüentemente, exclui, oprime, silencia. Dessa forma, a história, em sua dimensão de produção de conhecimento, bem como em seu aspecto institucional, opera na manutenção de certas tradições, narrativas, sujeitos. Como resultado desse processo, vemos o distanciamento ou mesmo a ausência de alguns grupos da categoria de sujeitos históricos.

Considerando, desse modo, a história como campo de conhecimento e experiência em que as relações de poder-saber são hierárquicas, masculinas e excludentes, faz-se essencial pensar formas de escrita da história que desafiem essa lógica operacional.

Ainda que os movimentos e as teorias feministas tenham trazido diversas conquistas para as mulheres na história, tanto na dimensão empírica quanto na dimensão gnosiológica, é importante observar que muitas das relações de poder que instituem hierarquias e exclusões e, conseqüentemente, silenciam ou apagam da história uma variedade de sujeitos, permanecem na história em sua qualidade institucional e científica. Todavia, ao proporcionarem a reflexão acerca do aparato conceitual com o qual a história opera, bem como dos pressupostos e das naturalizações presentes em todos os âmbitos da história, ao romperem com estruturas hierárquicas e modelos excludentes do saber e da produção de conhecimento nas ciências humanas, a crítica e as teorias feministas tem proporcionado cada vez mais o necessário desenvolvimento de uma nova linguagem, para que as mulheres possam criar “seus argumentos a partir de sua própria premissa” (RAGO, 1998: 31), ou de se reconhecerem a partir do próprio olhar.

As transformações na maneira de identificar e estudar objetos e sujeitos históricos, decorrente da renovação historiográfica e dos movimentos feministas a partir da década de 60, acompanhou o desenvolvimento de uma história das mulheres, que vem há algumas décadas trazendo muitas contribuições no sentido de tornar a história mais inclusiva e complexa. Estudos no âmbito da história das mulheres, ao problematizarem e revisarem uma história centrada no sujeito humano universal, repensam também, nesse sentido, a própria história. Buscam redescobrir e reinserir sujeitos que, por muito tempo, foram marginalizados ou mesmo silenciados na historiografia.

As mulheres não estão, portanto, fora da história: podem não aparecer na historiografia tradicional, principalmente aquela que valoriza a história política no sentido dos grandes feitos de governantes, a história das nações, numa visão tradicional de política. Elas estão sempre se inscrevendo no tempo de maneiras diversas. Dizer que as mulheres não estão presentes na história significa apagar todas as outras formas de história que podemos encontrar. Literatura, arte, escritas autorreferenciais, música, escritas religiosas. São formas de registro de narrativas e experiências no tempo.

Voltemos, assim, à obra de Margaret Atwood. Ao descrever e problematizar, em sua escrita ficcional, questões relacionadas à experiência de mulheres em diversos tempos e lugares, a autora acaba dando sentido a essas mesmas experiências, que são reais e históricas. Relegadas à esfera privada da vida, sendo submetidas a julgamentos por conta de seus comportamentos ou até mesmo por seus pensamentos, tendo seus corpos rigorosamente controlados pelo Estado (este comandado majoritariamente por figuras masculinas, brancas e heterossexuais), inferiorizadas e até silenciadas, as mulheres de Gilead tem muito em comum com muitas mulheres ao redor do mundo que conhecemos. Sua história – estudada e contada por homens que relativizam seu sofrimento e as violências perpetradas pelo regime gileadiano – mostra a gritante ausência de vozes femininas que contem sua própria experiência, que deem sentidos e significados ao que viveram essas mulheres, que (re)conheçam sua própria história.

*The Handmaid's Tale*, dessa maneira, se mostra como um instrumento para



abordar, sob novas perspectivas, eventos e situações que são conhecidos, que já foram vividos de uma maneira ou outra. Nesse sentido, oferece a oportunidade de observar, interpretar e narrar essas experiências pela voz de outros sujeitos, que nem sempre são contemplados pela historiografia. Sugere, desse modo, formas alternativas de abordar temas e questões da própria história. *The Handmaid's Tale* nos permite, com isso, cogitar e experimentar outras maneiras de contar essa história, de falar sobre essas experiências.

Os horrores que a República de Gilead proporcionava aos grupos ou indivíduos que não se enquadravam no modelo ideal de sociedade são inspirados em situações reais: opressão, ditaduras, escravidão, o Holocausto, campos de concentração e extermínio nazifascistas, totalitarismos, fundamentalismos, machismo. É na montagem do cenário e da condição humana em Gilead que Atwood mostra a realidade de sua obra ficcional. São eventos, situações, estruturas que existiram ou ainda existem, ou que não estariam longe de acontecer. A própria autora afirmou que a regra que estabeleceu para si na produção da obra era de não escrever nada que a humanidade já não tivesse realizado em algum lugar ou tempo, de alguma maneira, ou que já não tivesse as ferramentas para realizar (ATWOOD, 2011: 88). É, portanto, nessa realidade, nessa experiência prévia e extratextual, na história presente em sua ficção que Atwood escreve uma história. É aí que ela constrói uma narrativa que problematiza e que, de certa forma, (re)significa tais experiências. Procura entendê-las, compreender suas origens, sua relação com o passado e o futuro, as possibilidades de ação dos indivíduos naquelas circunstâncias.

A reflexão que a obra nos proporciona não decorre somente das semelhanças entre as situações do romance e experiências históricas, mas também da reflexão que suscita ao tematizar a própria história, o próprio fazer história. A força bruta e o medo não eram as únicas formas pelas quais os Comandantes exercem poder e controle social (ARMBRUSTER, 1990: 147). Esse domínio também é exercido por meio da elaboração de um sistema cultural, que busca dar sentido e criar explicações para ocorrências do cotidiano, para os valores que o regime havia determinado como corretos e morais, de forma dar a aparência de natural para o presente (ARMBRUSTER, 1990: 147). A própria história, enquanto conhecimento, produzida e reproduzida pelos agentes do Estado visava a um apagamento seletivo do passado daquela sociedade, e à manipulação de fatos e inversão nas relações de causa e efeito de acontecimentos pretéritos.

O papel e a presença da história em Gilead, portanto, nos abrem caminho para pensar sobre a história não apenas na trama, mas também na vida prática. Offred registra sua experiência, que depois é transformada em narrativa historiográfica. A todo momento a obra nos leva a explorar questões próprias da história em sua dimensão do conhecimento. Como a experiência pode ser transformada em conhecimento? Quais seus limites e suas potencialidades?

Com *The Handmaid's Tale*, Atwood nos convida a conhecer um cenário em que há

uma instrumentalização por parte de um Estado totalitário do conhecimento produzido pela história, visando estabelecer e validar uma ordem, e realizar a manutenção de um sistema social e político. Atwood parece sugerir, com isso, que entende que a história disciplina também opera entre tensões, que ela está sujeita a relações de poder, e que o lugar de produção do conhecimento tem enorme influência na história que se escreve. A história é também narrativa; esta, por sua vez, é produto de um poder, de uma estrutura, de um meio, faz parte de um jogo de forças que interagem e até mesmo se contradizem entre si (CERTEAU, 2012: 52). É um efeito dos choques e intercâmbios entre essas forças, entre as condições de produção e existência do conhecimento, a escrita, a instituição e suas tentativas de regulamentação de uma prática, estruturas políticas.

A escrita literária ficcional, pensada como uma forma de escrita da história, é uma maneira de ampliar o escopo da disciplina história no sentido de abri-la para uma outra linguagem. Ficção não é o oposto do real, mas uma forma de nos comunicar algo sobre ele (ISER, 1996: 104), ao permitir um reordenamento de convenções e estruturas do mundo extratextual em combinações não usuais. É um artifício de inteligibilidade, dialogando com o mundo histórico ao apresentar acontecimentos, fenômenos, personagens, sistemas em outras configurações. A ficção, assim, está presente na produção de narrativas literárias e históricas, na tessitura do texto, no desenvolvimento das tramas sobre o passado, na elaboração de discursos, na (re)significação de experiências e na construção de sujeitos, identidades, memórias e histórias.

A literatura ficcional usa a mesma linguagem e muitas vezes os mesmos conceitos da história, mas opera sob relações de poder diferentes. A matéria de ambas, contudo, é a mesma: a realidade e como a vivemos. A literatura pode ser estudada como uma forma de criar representações e narrativas para explicar experiências da mesma forma que a história, e assim, tornar a própria história mais inclusiva, dando voz a mais grupos, proporcionando espaço para representação de experiências e reflexão sobre elas. (Re)significando-as. Possibilita que novos sujeitos, que outros sujeitos possam pensar sua própria experiência, permite que eles se vejam sob seu próprio olhar.

Por ser uma forma possível de criar representação para experiências femininas no tempo e contribuir para reflexões sobre a própria condição humana, *The Handmaid's Tale* é também uma obra que nos permite pensar limites e possibilidades na escrita da história. Ao ficcionalizar experiências históricas, a obra literária promove um espaço de reflexão e investigação sobre elas, ao mesmo tempo em que desafia e explora o próprio fazer historiográfico.

Considerando, então, que Atwood propôs escrever apenas aquilo que já existisse, em algum lugar ou tempo, ou que já tivesse as condições possíveis para existir, a situação das mulheres em Gilead, bem como as estruturas sociais, políticas e culturais que desenham o cenário da trama têm correspondência em algum momento da história. São experiências históricas, vividas, mas nem sempre são experiências transformadas

em narrativa e (re)ssignificadas. Além de uma metáfora para tematizar o mundo que conhecemos, *The Handmaid's Tale* é também um espaço para investigação sobre as maneiras possíveis de conhecer este mesmo mundo. Nos proporciona, portanto, um canal para pensarmos sobre a escrita da história, enquanto construção de discursos e representação da experiência humana no tempo, e elaboração de narrativas que procuram dar sentidos a essa experiência.

## REFERÊNCIAS

ARMBRUSTER, Jane. Memory and Politics—A Reflection on “The Handmaid’s Tale”. *Social Justice*, v. 17, n. 3, p. 146-152, 1990.

ATWOOD, Margaret. *The Handmaid’s tale*. New York: Anchor Books, 1998.

\_\_\_\_\_. *A História da Aia*. (Trad. Márcia Serra). São Paulo: Marco Zero, 1987.

\_\_\_\_\_. *In other worlds: SF and the human imagination*. New York: Anchor Books, 2011.

CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise. Entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FACINA, Adriana; SOIHET, Rachel. Gênero e Memória: algumas reflexões. *Revista Gênero*, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em:

<<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/download/218/142>>. Acesso em 5 de abril de 2016.

ISER, Wolfgang. *O Ato da Leitura: Uma teoria do efeito estético, vol. 1*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Contraponto, 2014.

LACERDA, Sônia. “História, narrativa e imaginação histórica”. In: NAVARRO, Tânia. *História no Plural*. Brasília, Editora UnB, 1994, pp. 9-42.

RAGO, Margareth. “Epistemologia Feminista, Gênero e História”. In: PEDRO, Joana M.; GROSSI, Miriam P. (orgs.). *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998, pp. 21-42.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SMITH, Bonnie G. *Gênero e História: homens, mulheres e prática histórica*. (Trad. Flávia Beatriz Rossler). Bauru: EDUSC, 2003.

## ÍNDIOS PANKARÁ: ENTRE A SERRA E O RIO. HISTÓRIA, MEMÓRIA E ALTERIDADE

**Alberto Reani**

**RESUMO:** Os povos indígenas na região do Submédio São Francisco têm laços “intertribais” profundos, encontrando na Serra Negra sua raiz espiritual e no Rio São Francisco e nas outras serras próximas suas raízes socioculturais. A rede de relações baseada nas “fugas” e migrações provocou as origens da emergência étnica nessa região. O percurso de ajuda mútua em busca do “caminho de volta” que leva para o reconhecimento oficial por parte do Estado Nacional dos que eventualmente tinham “desaparecidos”, as exigências de “sinais diacríticos” para mostrar sua “indianidade” e as estratégias de resistência perante projetos políticos anti-indígenas, encontram na terra e no Toré a expressão sociopolítica daquilo que o trabalho de um pajé procura “levantar” de um ponto mais profundo: a espiritualidade. Terra, Toré, identidade e espiritualidade são as facetas de um único percurso chamado pelos antropólogos de “etnogênese”, pelo qual os povos indígenas no Brasil buscam sua autonomia e seu direito à autodeterminação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Índios Pankará; Etnogênese; Memória.

**PANKARÁ INDIGENOUS PEOPLE:  
BETWEEN THE MOUNTAIN AND THE RIVER.  
HISTORY, MEMORY, AND OTHERNESS**

**ABSTRACT:** The indigenous people of Submédio São Francisco have their “intertribal” bounds originated from mountain Serra Negra, their spiritual roots, and São Francisco River as well as other mountains nearby this region. The relationship between migrations and evading led to their ethnic emergence. The mutual aid journey pursuing the return path resulted in the official recognition by the nation for those who eventually had “vanished”. The diacritics marks to prove their root as “native Indians” and the resistance to political projects anti-native Indians, where found on the land and Toré the sociopolitical expression of a shaman’s duty looking for to rise the upmost: The spirituality. The Earth Toré, Identity and Spirituality are the aspects of a one-way route called by anthropologists “ethno genesis” where the indigenous peoples of Brazil seek their autonomy and rights and liberation. The recognition of their distinctiveness requires not only the solidarity of the society or acceptance of the laws but also partnerships and favorable conditions.

**KEYWORDS:** Pankará indigenous people; Ethnogenesis; Memory.

## 1 | INTRODUÇÃO

O clima seco do Semiárido pernambucano, com suas altas temperaturas e “uma taxa anual de evaporação que excede a das precipitações” (ANDRADE, 2003, p. 48) e com fenômenos de seca recorrentes, em um ambiente áspero e frágil tal como o bioma da Caatinga, encontra no Rio São Francisco sua imemorial esperança. As cheias sazonais provocadas pelas chuvas traziam fertilidade graças a novo *húmus* que as águas do rio depositavam em suas ribeiras e, pela *piracema*, enchiam o rio de peixes adultos em busca de tradicionais e conhecidos lugares de desova. Trata-se de algo do passado, pois as transformações devidas às barragens deixaram só recordações na memória dos mais velhos, como acabaram contando uma noite no povo Pankará de Itacuruba: antes, quando todo mundo plantava e colhia nas ilhas, iam à feira para vender; hoje vão para comprar.

É nessa região do médio São Francisco e das bacias dos rios Pajeú e Moxotó que, na chamada depressão sertaneja, se destacam algumas serras, dentre elas a Serra Negra, a Serra do Arapuá, a Serra de Umã, a Serra Grande de Tacaratu, a Serra Pipipã e a Serra do Jacaré, além de outros serrotes menores, mas que fazem parte da história e da memória de muitos índios (e não índios) na região: Serra Branca, Serrote do Jatinã, Serrote do Padre, para citar alguns. Devemos considerar, porém, que os povos indígenas reconhecem valor e importância de tipo diferente às serras citadas. Algumas só têm importância geográfica, como caminho nas perambulações, como a Serra do Jatinã (caminho para Itacuruba) e a Serra Branca (caminho para Belém do São Francisco). Outras já são consideradas pelo seu valor “espiritual”, como a importantíssima Serra Negra, que também serviu de refúgio em época de perseguição (SILVA, 2007, p. 116), ou como o Serrote do Padre, onde o Dr. Carlos Estêvão, pesquisador entre os Pankararu no século passado, descobriu uma gruta de grande valor arqueológico (ATHIAS, 2011). Outras por serem lugar de morada, como as Serras do Jacaré (FRESCAROLO, frei Vital. **Carta ao Bispo de Olinda** - 4 de Setembro de 1802), do Arapuá e do Umã.

## 2 | OS PANKARÁ

Documentos do SPI demonstram que os Pankará, embora na época ainda simplesmente chamados “índios da Serra do Arapuá” (MENDONÇA, 2003), solicitaram o reconhecimento ainda na década de 1940. O Órgão do Governo, porém, só reconheceu o povo Atikum da Serra Umã, onde em 1949, criou um Posto Indígena. Aliás, esse Posto Indígena na Serra Umã foi o pretexto para justificar a não criação de outro Posto na Serra do Arapuá, na época, Município de Floresta. Lara Andrade escreve as motivações com que o SPI justifica a decisão:

As respostas do órgão indigenista oficial aos índios sobre suas solicitações eram de duas ordens: 1) já foi estabelecido um posto na Serra Umã, o SPI não tem mais recursos para montar outro posto e os índios que querem ser atendidos devem se deslocar para lá, e 2) as terras da Serra do Arapuá tem proprietários com documentos de terra, já houve muitos problemas [...]. (ANDRADE, 2010, p. 34).

Isso mostra que desde então o governo brasileiro, através do SPI, tem conhecimento de que “existiam remanescentes indígenas esparsos pelas Serras de Arapuá e Cacaria, situadas nas adjacências da Serra Umã” (ANDRADE, 2010, p. 34). Escolhas (ou projetos) de cunho político e planos de razão administrativa podem ter se juntado a interesses de tipo socioeconômicos locais para rumar à decisão de que um só Posto bastaria para atender a área toda, sem acarretar gastos maiores ao governo. Podemos suspeitar, porém, que o problema maior seria o fato de ter, na Serra do Arapuá, “proprietários com documentos de terra”.

O texto acena, ainda, ao fato de que “já houve muitos problemas”, embora não descreva de que se tratasse. Considerando que um telegrama oficial dizia: “os nossos limitados recursos não permitem se pensar na instalação de Posto para atender pequeno número de remanescentes indígenas, que sejam os mesmos” (ANDRADE, 2010, p. 34, grifos nossos), podemos deduzir tratar-se de problemas de origem tanto econômica (mais gastos públicos para um exíguo número de índios), como também etnológica (índigenas reconhecidos como sendo do mesmo grupo étnico). Conhecendo, porém a realidade sociocultural da região e alguns acontecimentos que marcaram a história de Carnaubeira da Penha, como o assassinato do chefe do Posto Indígena da Serra Umã, Oduvaldo G. Mota e outros (PARÓQUIA DE CARNAUBEIRA. **Livro de Tombo**, vol 2, p. 54) e o narcotráfico estabelecido na área (MENDONÇA, 2007, p. 179), podemos entender que, nas entrelinhas, o documento aponta para os perigos de derramamento de sangue. Pelo testemunho de muitos sabemos que a região é ainda área de muita violência (DIOCESE DE FLORESTA. **Sínodo...**, nn. 25 e 27).

A presença na Serra do Arapuá de famílias dominantes de Carnaubeira, Mirandiba, Belém do São Francisco e Floresta deve também ter influenciado nas decisões do órgão governamental.

O fato é que não foram atendidas as solicitações para que o SPI interferisse “no sentido de lhes ser assegurado o direito de permanecerem nas terras que ocupavam sem nenhuma obrigação com a fazenda municipal de Floresta que rege as terras onde estão situadas as aludidas Serras” (ANDRADE, 2010, p. 34, grifos nossos). Esse testemunho, porém, acaba declarando e dando visibilidade àquilo que poderia ser o motivo socioeconômico: os interesses da fazenda municipal de Floresta.

Esta decisão acarretou também a negação do reconhecimento oficial ao povo Pankará, reconhecimento que só veio em 2010, quando a FUNAI constituiu o “Grupo Técnico com o objetivo de realizar os estudos complementares de natureza antropológica e ambiental necessários à identificação e delimitação da Terra Indígena

Pankará da Serra do Arapuá, de ocupação do povo indígena Pankará, no município de Carnaubeira da Penha, em Pernambuco [...]” (Portaria da FUNAI nº 413, de 24 de março de 2010).

Vejamos o testemunho do Sr. Luís Antônio de Souza (conhecido como “Trovão”), liderança da Aldeia Casa Nova na Serra do Arapuá:

Pelo que conheço era quatro família aqui na Serra, se espalharam e se juntaram de novo. Se foram se casando, abrindo espaço... porque os Rosa é o mesmo Amanso. A mulher de Pedro Benedito era dos Rosa, a mulher de Mané Francilino era dos Rosa. O tronco mais velho era os Rosa. Porque Zé Benedito... deve vir dos Benedito. *[Por que o nome da aldeia é “Casa Nova”?]* A primeira casa era de Zé Benedito... a primeira casa nova (era de madeira) se via de longe. Tem muitos anos. Casa Nova foi criada depois dos Gomes, de Ildefonso; foi a primeira casa de tijolo... casa nova. Não lembro quando... foi o tempo de Quintino, o pai de Ildefonso, pai de Luís Gomes Menezes. *[Quintino morava onde?]* Quintino morava fora. Aqui ficou a terra desocupada e começaram morar aqui... Acho que faz parte de portugueses, não tem parentesco aqui. [...] Vinham de Floresta. [...] Nesse tempo só vivia as quatro família e as terras eram desocupadas. Quintino veio colocar a roça, como os Carvalho, Ferraz, Novaes. Aqui muitos não têm documento, outros foram no cartório e tiraram. *[Quem está com documento?]* Deve estar em Serra Talhada, no Livro de Tombo. Não sei quem tem documento. Sei que o INCRA tem, todo mundo tirou, mas Escritura é pouco. *[As terras são de quem?]* Casa Nova nunca fomos rendeiros. Compramos. Meu avô. Aqui na chapada era do Coronel Mané Olimpo. Nos venderam. Tinha outra terra que era do padre Renato, que são tudo da família de Luís Menezes. Ali em baixo e na chapada. Descendo por lado de cá, a banda do Enjeitado *[indicando o lado do Enjeitado]*, tem terra de Francisco e Josimo de Salvador. A família de Francisco ainda faz parte da família da gente e Josimo Salvador faz parte dos Fulô, dos Santos. Não foi do meu conhecimento. Sei que Francisco é daqui.

Lá no Enjeitado quase tudo é dos Novaes. Ali tem João do Tonho, Mané Novaes, mas não sei. Sei que é dos Novaes: Enjeitado, Corrente, Sossego. A maior parte tudo é dos Novaes. Descendo até a Ladeira é de João de Fausto, Maria de Elias (Maria Adalgisa dos Santos), Olímpio Pereira... Isso tudo é deles, não é mais dos Novaes. Agora lá em Alaesse não sei desenrolar. Tem de Pedro Manoel do Nascimento, é dele. Deoclécio Novaes, é dele no Retiro, tem uma parte dele lá. Boqueirão não sei. O morador era Antônio Torre, primo do Doutor Aldemir. A Cacaria só uma partezinha é de Mané Macário, irmão de Quinô Bezerra. Ele é dos Benedito daqui. Comprou esta partezinha de terra, mas dizem que outra é dos Carvalho. Dos Carvalho, Novaes. [...]

Descendo para o Oiti e Lagoa é muita renda. É Novaes e Carvalho. Pegou o pé da Serra. Neste tempo o pessoal era pouco em cima da terra... depois começou o INCRA no Município de Carnaubeira. Naquele tempo Ferraz Carvalho era meio chegado no cartório. Aqui quando os índios se apertavam com os invasores subiam a Serra. [...] Aqui no Sertão não tenho conhecimento muito. Só aqui no pé da Serra. Sei que é mais Carvalho e Novaes. Novaes é que mais tem. Os que mais aperreava os índios no tempo da usina era Novaes. Aqueles eram os fortes invasores dos índios. Pegavam os índios para trabalhar na usina. Usina de moer cana. [...] A família Novaes tinha escravos. Devia ter laborado muito com escravos também os Carvalho. Ainda tem. Aquela coisa de pegar renda é ainda escravidão: ter de trabalhar terra e pagar renda. É escravidão: ter que trabalhar para dar mantimento ao branco. Acho que Enjeitado ainda tem que pagar renda até da banana. Da banana, do abacate. Isso faz parte de quê? Índio nunca deixou de ser escravo. Enquanto não demarcar a terra tá escravo. A terra ficou para o ser humano. Não é pra desmatar. Ficou para o mantimento. Mas trabalhar para os outros? (Entrevista de 08 de agosto de 2010)

O testemunho do Sr. Manoel Caxiado, Pajé da Aldeia Lagoa, na Serra do Arapuá, nos oferece outros elementos.

O terreiro da gente ... dizem ter um documento... dividiram, que nem espinhaço, em linhas... teve outros fazendeiros que tomaram conta, invadiram... já venderam. Uns tios deixaram. Meu bisavô dizia que nós dominavam a Serra... deram em troca de cavalos, etc. Depois chegaram os Pires e Caribé de Belém... Descendentes da Serra são: os Rosa, os Cacheado. João Miguel vem de Atikum. Amanso vêm de Terra Vermelha. O velho Luís Limeira (pai de Pedro Limeira) veio da Ilha da Missão, acima de Rodelas. (Entrevista de 09/11/2009).

As afirmações dos entrevistados nos sugerem algumas reflexões. Em primeiro lugar o fato de ter moradores da Serra (índios) e moradores de fora (não índios das famílias Carvalho/Ferraz e Novaes, vindo de Floresta, e das famílias Pires e Caribé, de Belém do São Francisco) que “tomaram conta” das terras. Especialmente os Novaes são considerados como “os fortes invasores dos índios”. Ainda apontam para um “tronco velho” de quatro famílias Pankará, entre as quais é reconhecida unanimemente a dos Rosa, que “é o mesmo Amanso”. Com eles vem os Caxiado, os Limeira. Finalmente nos fornecem elementos para entender como foi a resistência das famílias indígenas para se manter na terra: arrendamento, pagamento do “INCRA”, compra da terra. Poucos têm documento de propriedade (“escritura”).

O povo Pankará é composto de quatro principais famílias de bases extensas que se distribuem em seu território: Rosa, Amanso, Cacheado e Limeira. Estes mantêm fortes laços políticos e de parentesco com os demais grupos étnicos que circundam sua área: o quilombo da Tiririca, que faz fronteira a oeste do seu território, os Atikum na Serra Umã (que tem a Serra Grande separando-os), os Tuxá em Rodelas, os Pipipã e os Kambiwá, que habitam as regiões do pé da Serra Negra [...] (ANDRADE, 2010, p. 31).

A relação e distribuição dessas famílias com o território da Serra do Arapuá revela, além de relações de parentesco, elementos que fazem parte da religiosidade dos pankará, sugerindo que o problema da terra, as relações às vezes conflitivas internas e externas ao povo, como também a questão da liderança (com sua influência), na verdade revelam e garantem a questão principal: sua própria identidade. Segundo Lara Andrade cada família está ligada a uma área geográfica, que ela chama com o termo de “núcleo” (Riachão-Enjeitado-Gonzaga, Lagoa e Cacaria) e a um “ancestral mítico” (ANDRADE, 2010, p. 65). O núcleo das famílias Rosa e Amanso se distribui na chapada da Serra (aldeias Retiro, Casa Nova, Sossego, Gonzaga, Ladeira, Jardim, Santa Rosa e Enjeitado). Na “outra serra”, como eles mesmos têm costume de dizer, encontra-se a família Caxiado (aldeias Lagoa, Vila, Água Grande, Gameleira). A Serra da Cacaria é área da família Limeira.



Organizamo-nos por aldeias espalhadas por todo o território. As famílias estão umas próximas das outras, também por afinidade de parentesco. Ter parente próximo um do outro facilita a vida em comunidade, diminui a possibilidade de conflito e aumenta a solidariedade entre as pessoas. Nossa organização social tem por base o Toré. Os mais velhos estão ligados à tradição, são eles que guardam a sabedoria da ciência Pankará. (Educação Escolar Indígena Pankará. Projeto Político Pedagógico, 2009, p. 7-8).

Esta outra afirmação, dos professores indígenas Pankará, nos permite entender que a força que o Pajé tem vem do “tronco”, de sua ligação com a tradição, que Lara Andrade identificou com o “ancestral mítico”: Mestre Atikum para as famílias Rosa e Amanso, cujo Pajé é João Miguel, do Enjeitado; Mestre Juazeiro para a família Caxiado, cujo Pajé é Manoel Caxiado, da Lagoa; Mestre Anjucá para a família Limeira, cujo Pajé é Pedro Limeira, da Cacaria. “Há ainda um quarto Pajé, Pedro Leite, que sempre foi reconhecido como um ‘homem de ciência’, acompanhou o episódio do levantamento de aldeia Atikum, e tinha fortes laços com os ‘Caboclos de Rodelas’.” (ANDRADE, 2010, p. 65). A distribuição dos terreiros, dos reinados e encantados também expressa não só a relação de parentesco de uma “família extensa”, onde cada Pajé é forte liderança, mas a relação espiritual e mística que dinamiza e fortalece as relações daquele grupo, cuja identidade hoje definimos como Pankará. Esta dinâmica interna constitui a “identidade pankará” (ANDRADE, 2010).

Além disso, outros fatores ligados às diferentes estratégias, sobretudo com relação à necessidade de ficar na terra, manifestam uma relação aparentemente conflitiva dentro do povo Pankará. Se de um lado uns preferem pagar renda e continuar na escravidão (conforme o pensamento do Sr. “Trovão”), outros preferem entrar na luta. Enquanto os primeiros não querem briga, visto o histórico de violência, e procuram alianças dentro de padrões conhecidos (amizade com políticos locais e famílias “de peso”, visitas nas casas dos que se dizem donos da terra oferecendo presentes e renda embora não cobrados, etc.), os outros percorrem novos caminhos através de novas alianças (COPIPE, APOINME, Secretaria Estadual de Educação, Promotoria Federal, etc.). Temos que considerar o que o Pajé Manoel Caxiado nos disse em uma conversa que tivemos em Floresta no dia 21/11/2005: este processo de desintrusão deve ser muito lento, pois já houve mortes, e no mesmo tempo porque os não índios há tempo conviveram e cresceram junto com os índios, como podemos constatar em nossa pesquisa.

### **3 | DA SERRA DO ARAPUÁ (CARNAUBEIRA DA PENHA) PARA O RIO SÃO FRANCISCO (ITACURUBA)**

Entre as estratégias de sobrevivência para quem vive em área de conflitos não podemos esquecer as mudanças. As muitas viagens de famílias e indivíduos entre Serra, Sertão e Rio, encontram sua justificativa não só em motivos de trabalho, de visita aos parentes ou de fuga em tempo de carestia. Também a necessidade de encontrar

sossego motivou alguns a se mudar. Alguns ficaram definitivamente na beira do Rio São Francisco e enfrentaram as mudanças que foram acontecendo no município de Itacuruba.

Aqui, há alguns anos, os descendentes do povo da Serra do Arapuá retomaram os passos para o reconhecimento oficial de suas terras e sua organização, na qual

Um Pajé é a peça mais fina que existe dentro da aldeia. É o dom do povo. É quem gira a nação, que navega a nação. Eu, minha palavra “gira” é de nós girar, é a gente andar e percorrer, olhar, abrir um ritual, saber abrir e fechar. É aquela grande responsabilidade, a responsabilidade maior que existe dentro da etnia não é o cacique. Cacique é sobre os bens, sobre ir atrás caçar, pra dentro da aldeia, ir atrás dos benefícios lá fora, atrás dos bens. O chefe da nação. E o Pajé é o dom sob a palavra de Deus, o dom das orações, do conselho. Sustentar a aldeia sobre... . A cacique como as lideranças, como todos tem a obrigação de encomendar. Hoje vou aqui, vive na Serra de Pankará, que é a etnia geral. Vim de lá. Vim praqui porque aqui não tinha Pajé e Pajé não é qualquer um, Pajé vem da natureza mesmo. (Entrevista com o Pajé Manoel Caxiado, realizada em 24 de novembro de 2012)

Sr. Manoel Caxiado (Manoel Antônio do Nascimento) assim entende sua missão no meio do seu povo, e sua “origem” espiritual, sua missão que, como ele mesmo explica, “vem da natureza mesmo”. Por isso ele se desloca muitas vezes de sua residência na cidade de Floresta, onde mora com a esposa Dona Adalvina Idalina do Nascimento, entre a Serra do Arapuá (Carnaubeira) e a aldeia Serrote dos Campos (Itacuruba).

[...] o meu avô, através dos trabalhos, e Madrinha Amélia chegou o tempo que ela adoeceu, aí ele foi atrás de Roque Tuxá pra fazer esses trabalho pra curar Madrinha Amélia. Nesse tempo doutor era difícil. E as coisas de Madrinha Amélia era concentração, eram os Guias que judeavam ela, que chegou o tempo de se movimentar, de se..., de concentração e ela não tinha quem a doutrinasse. E por isso veio Roque Tuxá. É por isso que aí, lá na Lagoa, outras não, ele andou, mas o lugar dele era na Lagoa. Aonde foi toda concentração através de família, treinamento para o reconhecimento de Atikum, porque nesse tempo já tinha o aval. Primeiro era Tuxá, do começo que foi reconhecido. Atikum ninguém sabia como era o reconhecimento, registrar Atikum. Nesse tempo o pessoal vinha de fora para ajudar ter o reconhecimento. Foi através disso aí que tivemos o nome de Pankará, que nós era o mesmo povo de Atikum, mas que era separados, era povo bem separado mas era a mesma família. [...]

... era justamente a minha Madrinha Amélia e Mestre Juazeiro que diziam: Aqui Vocês são caboclo Cambengá. Este local aqui chama-se Cambengá [*Lá na Lagoa*]. É, lá na Lagoa, aquela parte da Serra de lá do nosso povo, na Lagoa. Antigamente dava-se nome Cambengá. [...] Mas não sustentaram este nome, ficaram conhecidos só como os [*caboclos*] da Lagoa. (Entrevista recolhida em 24/11/2012).

Este testemunho traz consigo muitos elementos. Além de confirmar a ligação entre Atikum e Pankará, sugere uma nova distinção na própria Serra do Arapuá, sendo “os da Lagoa” povo Cambengá. Ainda confirma a linha de reflexão de Lara Andrade, quando fala dos “ancestrais míticos”, em particular do Mestre Juazeiro, no caso “dos da Lagoa”, “*porque a história da Pankará é de quatro famílias, cada família tem o dono*”

*da ciência que já vem dos antepassados*” (ANDRADE, 2010, p. 65, grifos no original). Podemos pensar que seja difícil falar em “povo Pankará”, em uma situação dessa, mas assim é que eles hoje se autodenominam e se organizam.

Cruzando todos os elementos entendemos que isso tudo aconteceu na década de 1940, quando Tuxá e Pankará se reuniram na Serra Umã conseguindo o reconhecimento de Atikum e a instalação do Posto Indígena. Percebe-se também sempre mais forte o parentesco entre Tuxá, Pankará e Atikum. A ida à Serra Umã e as preocupações dos Tuxá para que Hohental Jr. (ANDRADE, 2010, p. 38) visitasse e conhecesse o povo da Serra, provavelmente não eram só questões de ajuda “política” para o reconhecimento.

Quando a gente, de 58 pra cá, foi quando meu pai já andava pra lá através das aldeia, de meu avô, pai de papai, os outros parentes [...]. Toda vida eles tiveram essa... este conhecimento com outros parentes de Tuxá. [...] Eu sei que aí este Serrote, tudo este terreno aqui, todo era da nossa indescendência, que era dos índios. [...] Então eles andando travessava aí e ia pra Tuxá. [...] E a gente dava-se Toré e dava-se o nome Aldeia Garrancho. Lá tinha Prexede, que era índio velho que veio de fora [...]. Meu avô quando chegava ali passava de dois três dias para poder atravessar na Tuxá. Aí brincavam, brincavam. Era aquela animação. [...] Aí na noite iam brincar. Depois ia pro Porto de Madalena, pegava o barco e travessava pra Tuxá. Depois, de lá de Tuxá, faziam, brincava no meio da ruína. Eu mesmo participei ainda [...]. (Entrevista com Manoel Caxiado realizada em 24/11/2012).

Pelo testemunho parece que a motivação principal destas andanças da Serra para o Rio São Francisco (Itacuruba e Rodelas/Tuxá) não tinham a ver diretamente com trabalho, plantio de roça que as ilhas, principalmente, ofereciam nessa época anterior à barragem de Itaparica. O próprio Pajé Manoel confirma: “nesse tempo o pessoal não se perturbava muito por trabalho, o povo era muito ligado a trabalhar muito não. [...] Comendo o pãozinho de cada dia tava bom demais” (Entrevista ao Pajé Manoel Caxiado, em 24/11/2012). Portanto podemos afirmar que as idas eram fundamentalmente visitas onde se fortalecia a identidade e os laços de parentesco. O povo da Serra visitava os Tuxá e Tuxá retornava a visita. “Eu sei que a gente sofria muito pra chegar em Tuxá. E esse povo de Tuxá também era o mesmo rojão” (Entrevista ao Pajé Manoel Caxiado, em 24/11/2012).

Era nosso caminho, a gente tirava direto, tá vendo aquele caminho aí? Tiravam direto. E fizeram a oca quase em cima daquele caminho, sem saberem que era o nosso caminho (ka, ka, ka,) aí papai foi trazendo os filhos, a gente foi trabalhando e foi muito serviço, a seca apertando e nós trabalhando. Sei que papai ficou ainda passando três anos trabalhando aqui, na fazenda dos Cantarelli. E sempre aqui aculá a gente brincava um toré escondido. Ficava entre nós e Tuxá. E nós mesmos cantava aí e brincava. E foi isso que foi incentivando até chegar esse direito de nós, de que está formando esta aldeia. Chegando gente e foi procurando este direito, esta localidade de ficar, formando uma aldeinha e formar sua cultura. (Entrevista ao Pajé Manoel Caxiado recolhida em 24/11/2012, na aldeia Serrote dos Campos).

Na conversa, o Pajé Manoel nos descreveu nos detalhes este caminho que

descia da Serra do Arapuá.

[...] a gente se deslocava da aldeia Lagoa e aquele pessoal que acompanhava meu avô daqui de Pankará e se deslocava pra..., descendo a Serra... descia por dentro, nesse tempo não tinha rodagem, só tinha estrada, esta estrada batidinha de estrada de jumento e ali que a gente andava. Ia ali pro Araticum, de Araticum vem... passa no Capim, Roçado... e tinha uma entrada lá na Água Branca,... passa na Panela, no Riacho da Panela d'Água depois do Riacho da Panela d'Água aí vem pra Água Branca que é dos Carvalhos. Dizem que tem até o livro de tombo da família Carvalho que vieram de Portugal. São os português, que chamavam. Branco. Aí eles habitaram lá, que havia uma entrada que dava para uma casa grande, que era da velha Clarinha, que era dos Carvalho. Entrava, saía por dentro, pela mata. Essa mata é uma distância que não sei dizer quantos quilômetros dá. Nesse tempo não diziam nem quilômetro, era légua, quantas léguas, só de montanha, só de mata, por dentro. A gente entrava, saía, era minino e antes, meu avô já andava e eles já andavam por essa estrada aí por dentro. Saía do Riacho do Mundé. Riacho do Mundé, Tapera para tá lá no Jacurutu. Do Jacurutu passa, vem sair na Pedra Branca, que é o Serrote da Pedra Branca, que era do Major Adolfo, era do Major Adolfo que tinha terra também. Ele foi um dos que tinha terreno, não sei se era de tombo, se foi de invasão, não sei, do Boqueirão e aqui no rio e na..., saía na Pedra Branca travessava onde é esta pista que vem de Belém do São Francisco a Floresta. Lá na Pedra Branca ali pro Angico. Chamava Mocó Angico. Pedra Branca, Mocó e Angico. Do Angico vem, passa no Cipó, justamente falava o Cipó de Chico Pires, que é dos Pires, dali que é da família do Prefeito. Dali do Chico Pires saía na rodagem, na estrada que ia pra Itacuruba e passava no Serrote dos Campos. Essa palavra de Serrote dos Campos, tem um pessoal aí que chama pessoal Campos. Aí não sei se este Serrote pegava no terreno deles. Eu sei que aí este Serrote, tudo este terreno aqui, todo era da nossa indescendência, que era dos índios. Os brancos foram chegando e foram tomando conta dessas terras. Então eles andando travessava aí e ia pra Tuxá. (Entrevista ao Pajé Manoel Caxiado gravada em 24/11/2012).

É acima desta estrada, deste caminho dos antepassados que ele hoje é incumbido da missão de “levantar aldeia” no Serrote dos Campos. Evidentemente confunde-se aqui a realidade histórica com a metáfora, pois percorrer o caminho dos antepassados significa também reavivar a tradição, manter-se na tradição. O trabalho espiritual fortalece o trabalho político, como a história fortalece o espírito e confirma a identidade. Um contínuo entrelaçar-se de história e meta-história; um contínuo caminhar por caminhos traçados. Alguém já construía este caminho.

No dia 24/11/2012, enquanto estávamos nos dirigindo para Itacuruba, o Pajé Manoel Caxiado contou:

Meu papel é que eles aqui eles não tinham... formaram essa aldeia, mas não tinham a doutrina certa assim como tem uma aldeia [...] Esta aldeia estava sem pajé. [...] Vim de lá. Vim praqui porque aqui não tinha pajé e pajé não é qualquer um, pajé vem da natureza mesmo.

*[Então não veio aqui porque são de sua família?]* São da minha família. É o mesmo povo. Tem sobrinhos e tudo, aqui são meus sobrinhos, tudo são família. Tem uns que tem, aqui tem sangue de Tuxá, tem daqui da aldeia da Bahia, que são da Bahia, que estão aqui, tem sangue da Bahia. Tem Pankararu também, tem Dona Quinu, que tem parte aqui (*sic*) ela vem pro Ritual. Só que ela estranha um pouco porque cada uma tem seu sistema, seu modo diferente. Cada etnia tem seu modo de dominação.

Meu trabalho aqui é isso, tenho esta responsabilidade. [...] Aldeia Serrote dos Campos, lugar de orações, tem um Cristo Redentor, onde o povo venera muitos aqui fazem a devoção e a gente tem esta grande honra de honrar o nosso lugar e lutar pela nação e pelo povo em geral. A gente, quando faz recomendação, não faz somente pra gente e pra nosso povo, faz pra todos em geral. Todos precisam da palavra de Deus e a Palavra de Deus está sobre todas as coisas. (Entrevista ao Pajé Manoel Caxiado gravada em 24/11/2012).

O Pajé Manoel tem plena consciência de que as mobilizações políticas e sociais encontram força quando o povo se encontra no Ritual. De fato, de quinze em quinze dias ele deixa outras ocupações no terreiro e no “Gentio” da Lagoa para dedicar um sábado de noite à “doutrinação” dos índios de Itacuruba. Se em épocas passadas o SPI pedia o “sinal diacrítico”, sinal de “indianidade”, exigindo que os índios mostrassem sua cultura, sua identidade dançando Toré (cf. ANDRADE, 2005, pp. 99-127), hoje o Pajé Manoel Caxiado vai levantando a aldeia ajudando o povo se “concentrar” e se ligar às suas raízes, permitindo que a água da Tradição dê vida nova, nova força ao povo. Levantar aldeia não é simplesmente um ato jurídico, burocrático, uma concessão de lei, e sim um retomar sua história e sua identidade: um verdadeiro “caminho de volta” (OLIVEIRA, 2004).

Duvignaud, na introdução ao texto de Halbwachs sobre a memória coletiva (1990, p. 14), sugere que a memória histórica “supõe a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada no passado reinventado”. Ou seja, recolher os dados da memória dos mais velhos que ainda estão conosco, e projetar-nos a um passado que não foi conhecido, para “inventar” o caminho da comunidade na base de um caminho já traçado, iniciado e interrompido, mas de que fazem parte as novas gerações e seus membros que sentem hoje a necessidade de não viver mais espalhados pelas ruas de Itacuruba. Se reunindo em uma mesma aldeia, trocando visitas diariamente, reunindo os velhos para contar histórias, “brincando um Toré” juntos e, sobretudo, tendo acesso aos segredos dos encantados, poderá reiniciar-se um processo de “volta” e superar o “esquecimento” (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Ao primeiro passo, que é recolher as memórias, deve-se seguir (ou pelo menos deve ser ativado nos membros do grupo) um segundo: “fazer parte de uma mesma sociedade”, o espírito do pertencimento a uma história/identidade comum, veiculado pela convivência na aldeia. A memória coletiva é despertada pelo espírito do pertencimento, a “consciência coletiva” (DURKHEIM, 2004, p. 106).

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lara. “**Nem emergentes, nem ressurgentes, nós somos povos resistentes**”: território e organização sócio-política entre os Pankará. Recife: UFPE, 2010. (Monografia Bacharelado em Ciências Sociais).

ANDRADE, Ugo Maia. Moralitas Cabocla. In: GRÜNEVALD, Rodrigo de Azeredo (org.). **Toré**. Regime encantado do índio do Nordeste. Recife: Massangana, 2005, pp. 99-127.

ATHIAS, Renato. **Carlos Estêvão, a Gruta do Padre e os Pankararu de Itaparica, PE**. Portal Etnolinguística.org, 27 de novembro de 2011. Disponível em: <http://blog.etnolinguistica.org/2011/11/carlos-estevao-gruta-do-padre-e-os.html>, visitado no dia 19/09/2012.

BRASIL FUNAI. Diário Oficial da União 26 de março de 2010. **Constituir Grupo Técnico com o objetivo de realizar os estudos complementares de natureza antropológica e ambiental necessários à identificação e delimitação da Terra Indígena Pankará da Serra do Arapuá**. Apud: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1589677/dou-secao-2-26-03-2010-pg-33>, acessado em 02/09/2010.

DIOCESE DE FLORESTA. **Sínodo**. Dai-lhes vós mesmos de comer. Floresta, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 2ª edição.

FRESCAROLO, frei Vital. **Informações sobre os índios bárbaros dos certões de Pernambuco**. Ofício do Bispo de Olinda acompanhado de várias cartas. Revista Instituto Histórico-Geográfico Brasileiro, 46, 103-119, 1883. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=p>, acessado em 10/03/2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Vértice, 1990.

HOHENTAL, W. D. Jr. **As tribos indígenas do Médio e Baixo São Francisco**. In: Rev. do Museu Paulista, São Paulo: Museu Paulista, v. 12, 1960, pp. 66-76.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. **Os índios da Serra do Arapuá**. Identidade, território e conflitos no sertão de Pernambuco. Recife/UFPE, 2003. (Dissertação de Mestrado em Antropologia).

\_\_\_\_\_. Povo Pankará: os percursos da etnicidade no sertão de Pernambuco. In: ATHIAS, Renato (Org.). **Povos Indígenas de Pernambuco: identidade, diversidade e conflito**. Recife: Editora da UFPE, 2007, pp. 173-193

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem de volta**. Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: LACED, 2004, 2ª ed.

ORGANIZAÇÃO INTERNA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PANKARÁ (OIEEP). **Escola Pankará: memórias do passado, saberes do presente: história, luta, ciência e resistência**. Projeto Político Pedagógico, 2009.

PARÓQUIA DE CARNAUBEIRA DA PENHA. **Livro de Tombo**. Vol. 2, 1975-1994.

SILVA, Edson. **Povos indígenas no Sertão**: uma história de esbulhos das terras, conflitos e de mobilização por seus direitos. In: Portal do São Francisco, Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco/CESVASF, Belém do São Francisco, ano 6, nº. 6, dez. 2007, pp. 107-126.

## NO SÉCULO XVIII, OS INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DA CAPITANIA DE MATO GROSSO

**Gilian Evaristo França Silva**

Instituto Federal Catarinense – IFC  
Blumenau – Santa Catarina

IN THE EIGHTEENTH CENTURY, THE  
NATIVES IN THE FORMATION OF THE  
CAPTAINCY OF MATO GROSSO

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar a relação dos povos indígenas com a formação da capitania de Mato Grosso, no século XVIII, para a compreensão da dinâmica demográfica dessa espacialidade. Esses grupos étnicos ocuparam densamente a porção central da América do Sul, área na qual se constituiu a capitania mato-grossense, abarcando os atuais Estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Com o avanço bandeirante paulista e lusitano, vários conflitos ocorreram pela posse dessas terras situadas à Oeste da América portuguesa, levando a um movimento de extermínio e de assimilação dos povos indígenas à população da capitania. A partir da análise da documentação coletada, verificou-se que sua participação, juntamente com a de grupos étnicos africanos, compôs a maior parte da população mato-grossense nos anos setecentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Povos indígenas; população; capitania de Mato Grosso.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to analyze the relation of indigenous peoples with the formation of the captaincy of Mato Grosso, in the eighteenth century, to understand the demographic dynamics of this spatiality. These ethnic groups densely occupied the central portion of South America, an area in which the Mato Grosso captaincy was established, encompassing the present states of Rondônia, Mato Grosso, and Mato Grosso do Sul. With the advance of the Indian hunters of São Paulo and Lusitanian, several conflicts occurred by the possession of these lands located to the west of Portuguese America, leading to a movement of extermination and assimilation of the indigenous peoples to the population of the captaincy. From the analysis of the collected documentation, it was verified that its participation, together with that of African ethnic groups, made up the majority of the population of Mato Grosso in the seventies.

**KEYWORDS:** Indigenous peoples; population; captain of Mato Grosso.

### 1 | INTRODUÇÃO

Vários grupos étnicos ocuparam

densamente a porção central da América do Sul, grande área na qual se constituiu a capitania mato-grossense, extensão da fronteira Oeste da América portuguesa. No decorrer do avanço bandeirante paulista, vários conflitos ocorreram pelo uso e posse dessas terras, levando a um movimento de extermínio e de assimilação dos povos indígenas à população da capitania. Dentro desse contexto, o objetivo deste artigo é analisar a relação dos povos indígenas com a formação da capitania de Mato Grosso, no século XVIII, compreendendo sua participação na dinâmica demográfica dessa espacialidade. As fontes consultadas para o desenvolvimento dessa análise foram coletadas junto ao Arquivo Histórico Ultramarino – AHU e ao Arquivo da Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro – ACMRJ. Consultou-se ainda a publicação dos *Annaes do Sennado da Câmara do Cuyabá (1719-1830)*, relativos à Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá, com aspectos do cotidiano dessa vila.

A composição demográfica mato-grossense foi resultado dos embates promovidos com a ação de conquista do Oeste da América portuguesa. Entraram em conflito grupos diferenciados de portugueses, luso-brasileiros, africanos, afro-descendentes e uma variedade de povos indígenas, tais como Cruane, Cuchiane, Curiane, Guachevane, Acopone, Araripocone, Ariocone, Coxipone, Gregone, Guahone, Pavone, Poconé, Bobiare, Bororo, Chacorone, Itapore, Tambegui, Tamoringue, Aricá, Cuiabá, Elive, Guale, Jape, Popu, Tuete, Guaná, Guató, Guaicuru e Paiaguá (ROSA, 2003, p. 14).

Instalados historicamente no centro da América do Sul, desde períodos recuados no tempo, diversos grupos étnico-culturais produziam e reproduziam seus modos de vida nessas espacialidades, com suas lógicas próprias de uso do espaço, perpassadas pelas representações que orientavam suas práticas sociais. As chamadas sociedades indígenas tinham entre si uma demarcação cultural dos seus territórios, fabricavam cerâmica, alguns cultivavam milho, mandioca, algodão e estabeleciam laços de cooperação ou de disputas entre si, conhecendo empiricamente os ecossistemas em que viviam (COSTA, 199; CANOVA, 2003; BLAU, 2007; PRESOTTI, 2008; LUCÍDIO, 2013).

A capitania de Mato Grosso teve sua formação decorrente do avanço bandeirante luso-paulista, visando o aprisionamento indígena, e da descoberta de veios auríferos nas entradas pelos sertões à Oeste da América portuguesa. Sua localização era o espaço de fronteira com os domínios castelhanos, territorialidade que esteve indefinida, disputada e reivindicada pelas Coroas ibéricas durante o século XVIII. Portugal e Espanha, através dos Tratados de Limites, buscaram afirmar suas posições geopolíticas sobre um vasto território, ocupado por muitas nações indígenas.

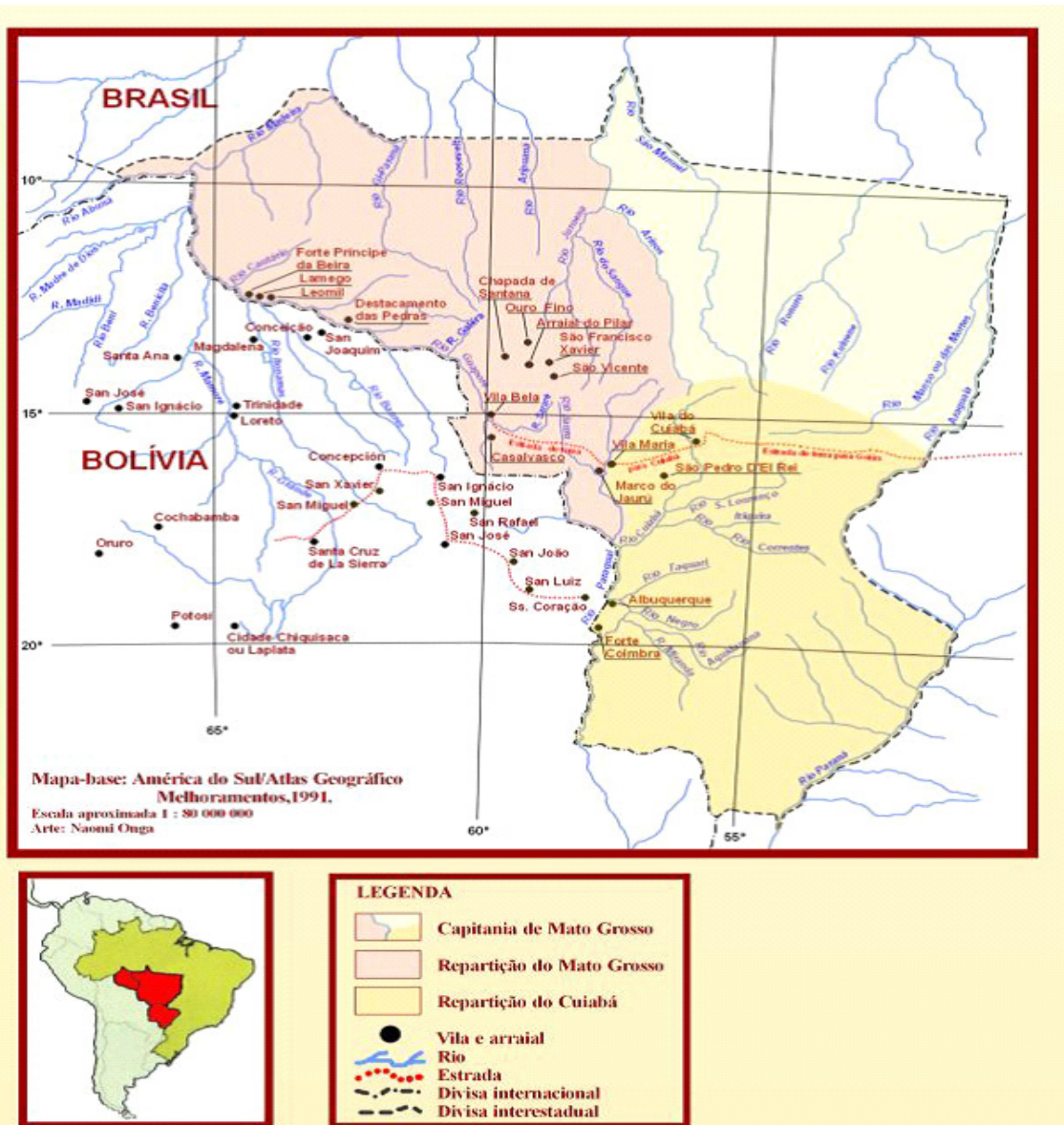
Os territórios hispano-americanos confinantes com a capitania de Mato Grosso eram administrados pelos jesuítas, das províncias de Moxos e Chiquitos. Na década de 1760, os referidos inacianos administraram dez povoados nas Missões de Chiquitos, denominados São Francisco Xavier, Conceição, São Miguel, São Inácio, São Rafael, Santa Ana, São José, São João, Santiago e Santo Coração, com um total de 18.815 índios. Nas missões de Moxos, os aldeamentos encontravam-se distribuídos por quatro



repartições: dos Baurés, com cinco povoados, denominados Conceição, São Joaquim, São Martin, São Simon e São Nicolás; do Mamoré, com seis povoados, denominados Exaltação, Santa Ana, São Francisco Xavier, São Pedro, Trindade e Loreto; dos Pampas, com três povoados, denominados São Inácio, São Borja e Santos Reis; e de Itonamas, com a povoação da Madalena. O total de índios das quinze missões de Moxos perfazia 19.807 pessoas. Nessa fase, somando-se todo o conjunto de pessoas dessas povoações indígenas temos um conjunto populacional de 38.622 pessoas, diante de cerca de 11 mil habitantes da capitania de Mato Grosso (ARAÚJO, 2000, p. 125). Essa densidade populacional espanhola, por causa do significativo número de indígenas nas missões, representou um estado de tensão na fronteira. Havia do lado português receio de ataque dos espanhóis às localidades das Minas do Cuiabá e do Mato Grosso.

Todavia, essa fronteira não se referiu apenas às demarcações físicas, materiais do espaço. Foi uma ação de conquista, existindo uma fronteira plural, caracterizada por encontros e desencontros de culturas distintas, diante da pluralidade étnico-cultural dos grupos sociais situados nela. Os povos indígenas existentes nas terras do Oeste luso-americano possuíam seus códigos sociais próprios, como línguas, costumes, práticas culturais e suas relações com o meio circundante singular aos olhos europeus. Os portugueses relacionaram-se com essa diversidade étnica, presente também nos grupos de africanos e seus descendentes que compuseram essa configuração social. Os achados auríferos levaram à formação de arraiais, povoados, fortificações militares e vilas.

A capitania de Mato Grosso formou-se inicialmente sobre a repartição da Vila do Cuiabá. Na década de 1730, o avanço da mineração pelos luso-paulistas e portugueses prosseguiu à noroeste de Cuiabá e levou à formação de um novo termo, com os arraiais do Mato Grosso e com a fundação de Vila Bela. Desta forma, a capitania de Mato Grosso passou a ser composta por esses dois termos ou repartições (Mapa 01), o Cuiabá e o Mato Grosso (ROSA, 2003, p. 42).



Mapa 01 – Capitania de Mato Grosso, com seus termos ou repartições

Fonte: FERNANDES, 2003, p. 83.

Nessa capitania instalou-se uma sociedade organizada a partir das ações de sertanistas, mineradores, agricultores, comerciantes e profissionais de vários ofícios. Sua população era caracterizada por forte mestiçagem, constituída por brancos, negros, pardos, índios, livres e escravizados, situados num espaço de forte hierarquização e diferenciação entre os indivíduos.

## 2 | DINÂMICA DEMOGRÁFICA DA FRONTEIRA OESTE

Uma discussão sobre a dinâmica demográfica da capitania de Mato Grosso contribui no entendimento da forte presença indígena na formação dessa jurisdição, bem como da presença africana ou afrodescendente na formação dessa sociedade miscigenada.

O panorama populacional do termo do Cuiabá, no período de 1727 a 1751 (Tabela 01), foi marcado por uma variação do número de pessoas. Alguns fatores

contribuíram para essa mudança. O motivo mais importante foi a atividade mineradora, na qual grupos de mineradores se deslocaram sazonalmente a cada nova descoberta aurífera, sobretudo das ocorridas na região do Guaporé. Contudo, o termo do Cuiabá continuava como referência para esses grupos, local para onde poderiam voltar e onde se localizavam seus familiares e casas. Por outro lado, com a formação de novos arraiais alguns acabaram se deslocando definitivamente para essas novas povoações.

Ano	Número da população
1727	4000
1728	2.500
1729	2.100
1730	2.900
1734	3.300
1736	4.035
1737	4.315
1738	2.500
1739	6.255
1740	6.000
1745	8.109
1751	7.877

Tabela 01 - População da repartição do Cuiabá - 1727 a 1751

Fonte: ROSA, 2003, p. 37.

Antônio Rolim de Moura, primeiro Governador e Capitão-General da capitania de Mato Grosso, relatou no ano de 1755 a situação em que se encontrava a capital Vila Bela. Considerou que a fundação dessa vila, no ano de 1752, era sua principal atribuição, no contexto da criação da capitania de Mato Grosso, em 1748. Consultando informações levantadas pelo pároco da freguesia do Mato Grosso, para serem remetidas ao Bispado do Rio de Janeiro, Rolim de Moura disse que Vila Bela apresentava “algum princípio de estabelecimento”. Existiam nesse ano quarenta e sete fogos e quinhentas e trinta e oito pessoas, porém não somente composta por brancos, mas também por “bastardos, mulatos, pretos e carijós” (AHU – Mato Grosso. Caixa 08. Doc. 489). A alimentação disponível provinha dos sítios próximos, parte deles com criações de gado.

Dando continuidade à análise dos dados populacionais, verificou-se que o termo do Mato Grosso possuía no triênio 1769, 1770 e 1771 cerca de 440 fogos, com 3.819

pessoas. Destas, achavam-se 188 homens vindos de outros lugares, onde deixaram suas mulheres. No termo do Cuiabá, na mesma fase, havia 628 fogos, com 7067 pessoas, das quais se encontravam 114 mulheres, cujos maridos estavam ausentes. No ano de 1769, em Vila Bela, a população da freguesia foi estimada em 3.819 pessoas. Sua população branca era composta por 333 indivíduos, enquanto indígenas, africanos e seus descendentes, cativos ou libertos, somavam 3.486 pessoas, entre as quais 129 bastardos, 173 índios, 354 mulatos, 122 caborés e 2.708 pretos (AHU – Mato Grosso. Caixa 16. Doc. 971). No total, isso representou 12% de brancos frente a 88% da população de cor.

No ano de 1773, o Governador e Capitão-General Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres relatou ao Secretário de Estado da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, a existência de missões religiosas de atendimento aos indígenas na capitania. Segundo Luís de Albuquerque, a Missão de índios de Santa Ana da Chapada possuía 71 fogos e um total de 447 pessoas. Falou ainda da Missão de Balsemão, localizada na primeira cachoeira do Rio Madeira, na bacia amazônica, com 48 fogos, num total de 172 pessoas (AHU – Mato Grosso. Caixa 17. Doc. 1046). Em 1774 ocorreu um decréscimo nesses dados demográficos sobre os indígenas. A Missão de índios de Santa Ana apareceu com 66 fogos, num total de 428 pessoas; a Missão de Balsemão, da proximidade da primeira cachoeira do Rio Madeira, com 38 fogos, total de 151 pessoas (AHU – Mato Grosso. Caixa 17. Doc. 1083). No ano seguinte, de 1775, a situação pareceu agravar-se na Missão de Balsemão, que deixou de figurar nos mapas de população. Todavia, a Missão de Santa Ana manteve-se presente nesses levantamentos, com pouca variação demográfica, demonstrando maior estabilidade. Ainda de acordo com a avaliação de Luís de Albuquerque sobre os dados demográficos, mais de  $\frac{3}{4}$  da população da capitania de Mato Grosso era composta por “pretos, pardos, índios, mulatos e mestiços, de diversas espécies do país” (AHU – Mato Grosso. Caixa 18. Doc. 1118). Essa era uma área de intensa miscigenação, com reduzido número de brancos.

A política da Coroa portuguesa, sobretudo na atuação de Sebastião José de Carvalho e Mello, Marquês de Pombal e Conde de Oeiras, Secretário de Estado do Reino durante o reinado de D. José I (1750-1777), usou os indígenas para o trabalho em diversas atividades no ultramar. Todavia, essa ação parece ter encontrado resistência por parte desses grupos. Os dados apontam para a não fixação de boa parcela dos indígenas em aldeamentos implantados pelas autoridades coloniais na fronteira Oeste.

Anos	O Cuiabá	(%)	O Mato Grosso	(%)	Totais
1771	7.123	(60,06%)	4.736	(39,94%)	11.859
1772	8.692	(67,87%)	4.115	(32,13%)	12.807

1773	8.042	(62,49%)	4.827	(37,51%)	12.869
1775	8.891	(63,72%)	5.063	(36,28%)	13.954
1776	9.630	(66,43%)	4.867	(33,57%)	14.497
1777	10.192	(68,16%)	4.761	(31,84%)	14.953
1779	10.419	(66,90%)	5.155	(33,10%)	15.574
1780	10.428	(66,73%)	5.199	(33,27%)	15.627
1781	11.057	(67,45%)	5.336	(32,55%)	16.393
1782	11.155	(67,46%)	5.381	(32,54%)	16.536
1783	10.851	(67,04%)	5.335	(32,96%)	16.186
1790	14.143	(68,73%)	6.436	(31,27%)	20.579
1791	14.453	(71,34%)	5.805	(28,66%)	20.258
1794	15.499	(70,77%)	6.402	(29,23%)	21.901
1800	19.731	(73,52%)	7.105	(26,48%)	26.836

Tabela 02- População da capitania de Mato Grosso – 1771 a 1800

Fonte: ROSA, 2003, p. 43.

Continuando a análise demográfica, de 1771 a 1800 (Tabela 02), a repartição do Cuiabá ainda apresentava maior número populacional do que a do Mato Grosso. No final do século XVIII, no termo do Cuiabá havia 19.731 pessoas, enquanto no termo do Mato Grosso havia 7.105. Durante o governo de Caetano Pinto de Miranda Montenegro, de 1796 a 1803, a população da capitania de Mato Grosso foi estimada em 26.836 habitantes (Tabela 03). Desse conjunto, havia 4242 pessoas brancas, representando 16% da população. A população de cor, constituída por indígenas, pretos, mulatos e seus descendentes somava 22.594 pessoas ou 84% do total de habitantes dessa configuração social. Esses dados mostram a população de cor como predominante. Percebeu-se ainda que Cuiabá concentrou a maior parte da população, em todas as categorias da população. Enquanto no distrito do Cuiabá os brancos representaram 19% e a população de cor 81% dos habitantes, na repartição do Mato Grosso os brancos representaram 7% e a população de cor 93%. A participação de índios, pretos e mulatos mostrou-se expressiva em ambas as repartições, uma configuração social fortemente miscigenada.

Categorias		No distrito de Vila Bela	No distrito da Vila do Cuiabá	Em toda a Capitania de Mato Grosso
População	Branços	504	3.738	4.242
	Índios	131	884	1015
	Pretos	5.163	9.112	14.275
	Mulatos	1.307	5.997	7.304
	Total	7.105	19.731	26.836

Tabela 03 – Mapa da povoação da capitania de Mato Grosso no ano de 1800

Fonte: AHU – Mato Grosso. Caixa 39. Doc. 1966.

Miranda Montenegro, do mesmo modo que Luís de Albuquerque, destacou a forte miscigenação dessa configuração social. Entendeu que isso se devia ao fato de que os homens brancos não dispunham de muitas mulheres brancas para se casarem na capitania de Mato Grosso. Além disso, muitos deles não almejavam se casar e preferiam viver amancebados com uma ou mais mulheres ou “viver ilicitamente com as mulatas do país, do que ficarem reproduzidos a uma posteridade legítima, e sem mancha” (AHU – Mato Grosso. Caixa 37. Doc. 1860). Isso vai ao encontro com o que afirma Cacilda Machado, ao observar que numa região de fronteira existiam poucos homens brancos e um número ainda menor de mulheres brancas, caracterizando-se por haver uma população mestiça significativa (MACHADO, 2008, p. 435).

Essa dinâmica demográfica estava relacionada com as atividades econômicas desenvolvidas na capitania de Mato Grosso. A mineração foi um fator importante dos deslocamentos de grupos e pessoas nesse espaço e no interior da América portuguesa. Para o desenvolvimento da atividade mineradora, empregou-se amplamente a mão-de-obra de africanos e seus descendentes livres, escravizados ou libertos (Tabela 04).

Categorias	No distrito de Vila Bela	No distrito da Vila do Cuiabá	Em toda a Capitania de Mato Grosso
Pretos	3.848	7.106	10.954
Mulatos	132	824	956
Total	3.980	7.930	11.910

Tabela 04 – Mapa da população escrava da capitania de Mato Grosso - 1800

Fonte: AHU – Mato Grosso. Caixa 39. Doc. 1966.

No final do século XVIII (Tabelas 03 e 04), estimou-se que no termo do Cuiabá

havia 19.731 habitantes. Destes, 15.993 eram pertencentes à população de cor, da qual 7.930 ou 40% eram escravos e 8.063 ou 41% homens livres. Na repartição do Mato Grosso ou distrito de Vila Bela, o conjunto da população era de 7.015 pessoas. Sua população de cor era de 6.601 pessoas, com 3.980 ou 56% de pretos e mulatos cativos, diante de 2.621 ou 37% de homens livres de cor. Esses dados apontam para o avanço da população de cor livre, de acordo com o observado em outras capitanias da América portuguesa no mesmo período, conforme observa-se abaixo.

Pelo norte luso-americano, no Maranhão, a população era de 78.860 pessoas, distribuída em 31% de brancos, 17,3% de mulatos livres, 46% de negros cativos e 5% de índios. No Pará, o conjunto de habitantes era de 80.000 pessoas, com 23% de negros cativos e 20% de indígenas. Em Pernambuco, sua população era estimada em 391.986 pessoas, das quais 28,5% eram brancas, 42% era de mulatos livres, 26,2% de negros escravos e 3,2% de índios. Na Bahia, o conjunto de sua população era de 359.437 habitantes, dos quais 19,8% eram brancos, 31,6% mulatos livres, 47% negros escravos e 1,5% índios. No Piauí, a população foi contada em 58.962 pessoas, com 21,8% de brancos, 18,4 de mulatos livres, 36,2% de negros cativos e 23,6% de indígenas. Indo em direção ao sul e ao oeste, No Rio de Janeiro, o conjunto de habitantes era de 229.582 indivíduos, com 33,6% de brancos, 18,4% de mulatos livres, 45,9% de negros cativos e 2% de índios. Em Minas Gerais, sua população foi contada com 494.759 pessoas, composta por 23,6% de brancos, 33,7% de mulatos livres, 40,9% de negros escravos e 1,8% de índios. Em São Paulo, o conjunto da população era de 208.807 indivíduos, distribuídos em 56% de brancos, 25% de mulatos livres, 16% de negros cativos e 3% de indígenas. Em Goiás, sua população foi estimada em 55.422 pessoas, entre 12,5% de brancos, 36,2% de mulatos livres, 46,2% de negros escravos e 5,2% de índios. No Rio Grande de São Pedro, o total levantado de pessoas foi de 66.420, divididas em 40,4% de brancos, 21% de mulatos livres, 5,5% de negros cativos e 34% de índios (ALDEN, 1990, p. 306- 358).

Essas estimativas apontam para grande parte da população da América portuguesa composta por pessoas indígenas e de origem africana. As capitanias do interior apareceram ainda como as menos atrativas para os brancos, fazendo com que maiorias de cor predominassem em todas as suas partes. De cada 10 homens livres de cor, 06 ou 07 eram mulatos (ALDEN, 1990, p. 313), constituindo-se um grupo social de crescimento rápido nos finais dos anos setecentos.

### **3 | O UNIVERSO ECONÔMICO DA FRONTEIRA OESTE**

Além da dinâmica demográfica, o desenvolvimento da configuração social da capitania de Mato Grosso esteve relacionado à realização de diferenciadas atividades econômicas que produziram estratificações sociais nessa espacialidade. Existiram diferenças econômicas decorrentes do desenvolvimento da mineração, comércio, produção agrícola e criatória, bem como na ocupação de cargos político-administrativos,

da justiça ou postos de comando militares. Essa estratificação social delimitou o lugar que cada grupo ocupou nesse espaço no século XVIII.

A mineração figurou como a principal atividade econômica. O ouro encontrado serviu para atrair grande leva de colonos. Todavia, a quantidade exata de ouro produzido na capitania de Mato Grosso, no século XVIII, infelizmente não pode ser precisada, pois o sistema de taxas era irregular e sofreu diversas alterações no decurso desse século, além de existir a prática do contrabando. No entanto, existem valores de produção aurífera estimados, levantados através dos dados obtidos nos relatórios das quantidades transportadas pelas frotas do Brasil (SCHWARTZ, 1998, p. 88).

Segundo Stuart Schwartz, a extração aurífera nas Minas do Cuiabá e do Mato Grosso foi crescente até o final da década de 1750. Em toneladas de ouro, de 1721 a 1729, foram extraídas 0,73; de 1730 a 1739, 0,9; de 1740 a 1749, 1 tonelada; de 1750 a 1759, também 1 tonelada. Da década de 1760 ao final do século XVIII ocorreu declínio dessa produção, com cerca de meia tonelada de ouro por cada década dessa fase final (SCHWARTZ, 1998, p. 88).

Produção de ouro brasileiro (toneladas)				
Anos	Minas Gerais	Goiás	Mato Grosso	Total
1700-1710	2,7	-	-	2,7
1711-1720	5,9	-	-	5,9
1721-1729	6,6	-	0,73	7,3
1730-1739	8,2	1,4	0,9	10,5
1740-1749	9,0	3,2	1	13,2
1750-1759	7,6	4,3	1	12,9
1760-1769	6,4	2,3	0,5	9,2
1770-1779	5,3	1,8	0,5	7,6
1780-1789	3,8	0,9	0,4	5,1
1790-1799	3,0	0,7	0,4	4,1

Tabela 05 – Produção aurífera da América portuguesa – século XVIII

Fonte: SCHWARTZ, 1998, p. 88.

Comparando a produção aurífera das capitanias extratoras do ouro, a extração do ouro de Minas Gerais aconteceu desde os primeiros anos dessa centúria, enquanto nas minas cuiabanas essa extração mais intensificada ocorreu a partir da década de



1720 e as extrações auríferas goianas na década de 1730. O total de ouro produzido nessas três configurações sociais foi de 78,5 toneladas nos anos setecentos. Minas Gerais extraiu a maior quantidade, e por mais longo período, de 1700 a 1799, com 58,5 toneladas ou 74,5% do total. Goiás apresentou segundo maior volume de ouro, produzindo de 1730 a 1799 a quantia de 14,6 toneladas, 18,6% do total. As minas cuiabanas e as minas do Mato Grosso extraíram de 1720 a 1799 o volume de 5,43 toneladas ou 6,9% do total.

Além da mineração, outras atividades econômicas foram desenvolvidas na capitania de Mato Grosso. A agricultura, por exemplo, se desenvolveu desde o avanço dos luso-paulistas pelos sertões, na medida em que foram plantando roças pelos caminhos percorridos, sobretudo nas proximidades dos rios. Isso fez com que tivessem suporte alimentar para o sucesso da realização de suas atividades sertanistas, do aprisionamento indígena e da busca por metais preciosos. Com a implantação de arraiais e posteriormente com a criação das vilas, a agricultura continuou servindo na oferta de alimentos, coexistindo com a extração aurífera. Somado ao plantio de alimentos, valeram-se os colonos da caça, pesca e coleta de frutos e raízes presentes no espaço mato-grossense.

As atividades criatórias foram igualmente importantes para a efetiva conquista dessas terras da fronteira Oeste. A abertura do caminho por terra ligando Cuiabá a Goiás, em 1736, fez com que o gado fosse introduzido significativamente na capitania, ganhando grande desenvolvimento nos campos do Pantanal. Do gado utilizavam não só de sua força física, como da carne, leite e couro. Sua criação concentrou-se nos arredores da Vila do Cuiabá, como Serra Acima, Rio Abaixo, São José dos Cocais, São Pedro d'El Rei e Vila Maria. Nessa região se instalaram as fazendas de gado de propriedade da Coroa, a exemplo de Cacimba e Caeté. No final do século XVIII, a criação de gado expandiu-se, fazendo com que servisse de justificativa para solicitações de sesmarias, para implantação como para expansão dessa atividade. Outros animais também foram criados, como galinhas, patos, porcos, cavalos, mulas e bestas, tanto para compor a dieta alimentar como para o uso nos trabalhos diários e locomoção (GOMES, 2008; OLIVEIRA, 2012).

Também vieram produtos trazidos pelas monções que impulsionaram o comércio interno no Mato Grosso e em Cuiabá. As monções eram comboios que atuavam pelas vias fluviais, levando mercadorias, produtos e pessoas até as povoações e vilas. Um dos tipos de embarcações utilizadas pela população para o transporte fluvial foi a canoa. O percurso fluvial de São Paulo às Minas do Cuiabá era considerado arriscado e difícil, sobretudo por causa dos ataques indígenas e do tempo para efetuar o trajeto, que demorava de quatro a seis meses (FERREIRA, 1996, p. 39). Outro percurso fluvial, as monções do norte ligavam Vila Bela à Belém, através dos rios Guaporé, Mamoré e Madeira, da bacia amazônica. No contexto da política pombalina, essa rota foi utilizada pela Companhia de Comércio do Grão Pará e Maranhão, criada pelo Alvará Régio de 07 de junho de 1755. Essa empresa tinha o monopólio de navegação,

comércio e tráfico de escravos destinados ao Maranhão e Pará, mas que também eram destinados à repartição do Mato Grosso, onde estava localizada Vila Bela. O abastecimento deveria ser feito anualmente, de modo a não faltar produtos na vila-capital e na Vila do Cuiabá e nos seus arraiais e povoações vizinhas (RODRIGUES, 2008).

A abertura do comércio com a navegação pela rota Madeira-Guaporé foi importante para a economia de Vila Bela. A duração média de viagem de Belém a Vila Bela era de sete meses. Essa rota havia sido proibida durante a primeira metade do século XVIII, por causa da preocupação dos portugueses com os descaminhos do ouro. Todavia, com a instalação da sede do governo no Guaporé e com as negociações de definição dos limites coloniais americanos pelo Tratado de Madri, a utilização da via foi liberada. No entanto, esse caminho fluvial apresentou problemas semelhantes aos da via do sul, como o trânsito dificultado pelas cachoeiras, o escasso povoamento e ação de ataques dos índios, especialmente da nação Mura (CANOVA, 2011, p. 260).

Indígenas, pretos e mulatos, escravizados ou livres, constituíram a mão-de-obra primordial nas principais atividades econômicas que se desenvolveram no território de Mato Grosso, atuando na mineração do ouro, nas atividades agrícolas realizadas nos engenhos e nas fazendas de gado, como vaqueiros, nos criatórios de suínos, na curtição de couros e no processamento da carne, na produção do açúcar e aguardente. Nos núcleos urbanos, realizaram serviços domésticos, no comércio, e em todas as atividades que exigiam trabalho manual, a exemplo do transporte de água das fontes ou bicas para as residências de seus senhores.

#### 4 | SINCRETISMOS RELIGIOSOS

Segundo Laura de Mello e Souza, existiu um sincretismo entre o catolicismo e práticas religiosas de matriz africana na América portuguesa (SOUZA, 2005, p. 94). Cultuava-se São Benedito, mas também vários Orixás, e batiam-se atabaques nos calundus da colônia. Nas estruturas sociais que lhes foram impostas, os indígenas e africanos, bem como seus descendentes livres ou escravizados, através da religião, procuraram espaços em que pudessem desenvolver integralmente suas manifestações religiosas. Os símbolos religiosos do catolicismo, misturados a outros de matriz indígena e africana, estiveram presentes nas práticas de magia e feitiçaria de brancos, africanos, indígenas e seus descendentes na capitania de Mato Grosso. Essas práticas eram constituídas por orações, rituais e alusões a santos católicos (SÁ JÚNIOR, 2008, p. 120).

Na Devassa da Visita Eclesiástica, ocorrida no ano de 1785 (ACMRJ. Visitas Pastorais. Livro nº2), encontramos exemplos desse sincretismo religioso. A parda Luzia curava lombrigas usando orações. Fazia parte dos ingredientes da feitiçaria do escravo Quiçamá um lenço de tabaco encarnado, com raízes, alguns insetos, orações, contas e ervas. Joaquim Moreira, preto forro, detalhou a oração encontrada no referido lenço

como sendo “uma oração do Santíssimo nome de Jesus”. Miguel, preto forro, curava de feitiços através de rezas. Leandro Garcia Leite, homem branco, benzia os seus pacientes para curar bicheiras. Francisco, branco, benzia de quebrantos de ar. Roque da Silva, pardo, benzia bicheiras com palavras. Manoel Cardoso, índio, costumava benzer com palavras as feridas dos corpos das pessoas. Um desses benzedores, Francisco Bueno, homem branco, era assistente na capela de Santo Antônio do Rio Abaixo, da freguesia do Senhor Bom Jesus. Patrício Antunes, bastardo, benzia crianças para curá-las de lombrigas, usando orações a Santo Antônio. Manoel José fazia adivinhações de peneira e tesoura, com orações de São Pedro e São Paulo. Maria Eugênia de Jesus era preta forra, analfabeta, irmã da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário da Vila do Cuiabá (ROSA, 1986). Essa irmã do Rosário foi presa na Vila do Cuiabá, acusada de difamação e feitiçaria. Por causa desta última acusação, foi cogitado o seu desterro para o Forte Coimbra, na fronteira com os domínios hispano-americanos (JESUS, 2001, p. 53; SÁ JÚNIOR, 2008, p. 120-121). Na cadeia da Vila do Cuiabá, foi acusada ainda de ter metido fogo a imagem de Jesus Cristo Crucificado e de Nossa Senhora, encontradas no fogão das presas, cobertas de cinzas (*Annaes do Sennado da Camara do Cuyabá 1719-1830*, 2007).

Esse quadro de práticas religiosas de pessoas pertencentes ao grupo social de indígenas, africanos e seus descendentes, escravos ou livres, nos demonstra que no cotidiano as autoridades coloniais e religiosas não puderam controlar todas as ações dos moradores. A capitania de Mato Grosso, como reiteradamente destacou-se neste artigo, era um espaço miscigenado, com ampla presença de indígenas, africanos e seus descendentes. Suas ações apresentaram elementos católicos, mas também de suas pertencas étnico-culturais.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na capitania de Mato Grosso, como em toda a extensão da América portuguesa, foi forte a marca da mestiçagem de sua população, constituída por brancos, negros, pardos, índios, livres e escravizados, situados num espaço de forte hierarquização e diferenciação entre os indivíduos. Nela, indígenas, pretos e mulatos, escravizados ou livres, constituíram a mão-de-obra primordial nas atividades econômicas, atuando na mineração do ouro, na agricultura, nas fazendas de gado, como vaqueiros, nos criatórios de suínos, na curtição de couros e no processamento da carne, na produção do açúcar e aguardente. Atuaram, de modo geral, nas atividades que exigiam trabalho manual, a exemplo do transporte de água das fontes ou bicas para as residências de seus senhores.

Os indígenas, especificamente, mesmo sendo alvos das iniciativas da catequese e evangelização católicas, tiveram sua força de trabalho amplamente utilizada no cotidiano colonial mato-grossense. Suas marcas estão visíveis na composição social dessa capitania, nos traços físicos, nas formas de uso do espaço, bem como nas

práticas culturais carregadas de sincretismos.

## REFERÊNCIAS

ALDEN, Dauril. El Brasil Colonial tardio, 1750-1808. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**. 2. América Latina colonial: Europa e América en los siglos XVI, XVII. XVIII. Barcelona: Editorial Crítica, 1990, p. 306- 358.

AMADO, Janaina; ANZAI, Leny. **Luís de Albuquerque: viagens e governo na capitania de Mato Grosso / 1771-1791**. São Paulo: Versal, 2014.

ARAÚJO, Renata Klautau Malcher de. **A urbanização do Mato Grosso no século XVIII: discurso e método**. 2000, 627f. Tese (Doutoramento em História da Arte) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

BLAU, Alessandra Resende. **O “ouro vermelho” e a política de povoamento da capitania de Mato Grosso (1752-1798)**. 2007, 149f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

CANOVA, Loiva. **Os doces bárbaros: imagens dos índios Paresi no contexto da conquista portuguesa em Mato Grosso (1719-1757)**. 2003, 116f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

COSTA, Maria de Fátima. **História de um país inexistente: o Pantanal entre os séculos XVI e XVIII**. São Paulo: Estação Liberdade/Kosmos, 1999.

FERNANDES, Suelme Evangelista. **O Forte do Príncipe da Beira e a Fronteira Noroeste da América portuguesa**. 2003, 169f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

FERREIRA, Maria Delfina do Rio. **Das Minas Gerais a Mato Grosso: gênese, evolução e consolidação de uma capitania. A ação de Caetano Pinto de Miranda Montenegro**. 1996, 223f. Dissertação (Mestrado em História Moderna) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

GOMES, Masília Aparecida da Silva. **Produção agrícola e práticas alimentares na fronteira oeste. Vila Bela da Santíssima Trindade (1752-1790)**. 2008, 203f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

JESUS, Nauk Maria de. **Saúde e doença: práticas de cura no centro da América do Sul (1727-1808)**. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

LUCÍDIO, João Antônio Botelho. **‘A Ocidente do imenso Brasil’: as conquistas dos rios Paraguai e Guaporé (1680-1750)**. 2013, 338f. Tese (Doutorado em História da Expansão e dos Descobrimientos Portugueses) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

MACHADO, Cacilda. A escravidão e a cor dos escravos e dos livres (Freguesia de São José dos Pinhais – PR, passagem do XVIII para o XIX). In: DORÉ, Andréa; SANTOS, Antonio Cesar de Almeida (orgs.). **Temas setecentistas: governos e populações no Império português**. Curitiba: UFPR – SCHLA / Fundação Araucária, 2008.

OLIVEIRA, Tiago Kramer de. **Desconstruindo velhos mapas, revelando espacializações: a economia colonial no centro da América do Sul (primeira metade do século XVIII)**. 2012, 312f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PRESOTTI, Thereza Martha Borges. Índios. In: JESUS, Nauk Maria de (org.). **Dicionário de História de Mato Grosso: período colonial**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2011, p. 172-176.

PRESOTTI, Thereza Martha Borges. **Na Trilha das águas: índios e natureza na conquista colonial do centro da América do Sul: sertões e minas do Cuiabá e Mato Grosso (século XVIII)**. 2008, 278f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília.

RODRIGUES, Nathália Maria Dorado. **A Companhia Geral de Comércio do Grão Pará e Maranhão e os homens de negócio de Vila Bela (1752-1778)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

ROSA, Carlos Alberto. O caso Maria Eugênia. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso** – Suplemento Mensal Ano I. Cuiabá, 31 de julho de 1986.

ROSA, Carlos Alberto. O urbano colonial na terra da conquista. In: ROSA, Carlos Alberto; JESUS, Nauk Maria (orgs). **A terra da conquista: história de Mato Grosso colonial**. Cuiabá: Adriana, 2003.

SÁ JÚNIOR, Mário Teixeira de. **Malungos do Sertão. Cotidiano, práticas mágicas e feitiçaria no Mato Grosso setecentista**. 2008, 319 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis.

SCHWARTZ, Stuart. De ouro a algodão: a economia brasileira no século XVIII. In: BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (dir.). **História da Expansão Portuguesa: o Brasil na balança do Império (1697-1808)**. Vol. III. Navarra: Círculo de Leitores, 1998.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

## FONTES

ACMRJ. **Visitas Pastorais**. Livro nº2. Devassa da Visita Geral à Comarca Eclesiástica do Cuiabá realizada pelo visitador Bruno Pina, ano 1785.

**Annaes do Sennado da Camara do Cuyabá (1719-1830)**. Transcrição e Organização Yumiko Takamoto Suzuki. Cuiabá: Entrelinhas; Arquivo Público de Mato Grosso, 2007.

Arquivo Histórico Ultramarino - AHU – Mato Grosso. Caixa 08. Doc. 489.

Arquivo Histórico Ultramarino - AHU – Mato Grosso. Caixa 16. Doc. 971.

Arquivo Histórico Ultramarino - AHU – Mato Grosso. Caixa 17. Doc. 1046.

Arquivo Histórico Ultramarino - AHU – Mato Grosso. Caixa 17. Doc. 1083.

Arquivo Histórico Ultramarino - AHU – Mato Grosso. Caixa 18. Doc. 1118.

Arquivo Histórico Ultramarino - AHU U – Mato Grosso. Caixa 37. Doc. 1860.

Arquivo Histórico Ultramarino - AHU – Mato Grosso. Caixa 39. Doc. 1966.

## A METODOLOGIA KELLYANA APLICADA À TEMÁTICA INDÍGENA

### Rosemary Pinheiro Da Paz

Mestre em Ciências da Religião - PPGCR/  
UNICAP. Graduada em Licenciatura em História –  
UFRPE  
rosemarypaz@yahoo.com.br

**RESUMO:** Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Ciências Humanas e suas tecnologias para a disciplina de História ressaltam a importância das discussões sobre os conceitos de cultura, memória e cidadania como essenciais para a compreensão das culturas indígenas, pois dará consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido. Nos dias atuais os povos indígenas estão em evidência, esse protagonismo é causado pela lei 11.645 de 10 de março de 2008, com esta lei a disciplina de História do Brasil passa a ter a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas nossas instituições de ensino. No espaço escolar a cultura e a religiosidade indígena ainda sofrem preconceitos e discriminação. Buscando contribuir para uma conscientização sobre a diversidade religiosa, e uma atitude de respeito às diferentes crenças, valores, culturas e religião, no uso da educação intercultural. Esse trabalho tem como objetivo propor uma intervenção didático-pedagógica para analisar

as mudanças de concepções de estudantes do Ensino Médio, de uma Escola Pública do Estado de Pernambuco, sobre a cultura e religiosidade indígena quando utilizando como ferramenta o Ciclo da Experiência Kellyana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura e religião indígena. Educação intercultural. Ciclo da experiência Kellyana.

### THE KELLYANA METHODOLOGY APPLIED TO THE INDIAN THEMATIC

**ABSTRACT:** The National Curriculum Parameters (NCP) of the Human Sciences area and its technologies for the discipline of History emphasize the importance of the discussions about the concepts of culture, memory and citizenship as essential for the understanding of indigenous cultures, as it will give consistency to the understanding of diversity and the unity that make the history of Brazil the cultural complex that gives it life and meaning. Nowadays indigenous peoples are in evidence, this protagonism is caused by Law 11.645 of March 10, 2008, with this law the discipline of History of Brazil becomes obligatory the teaching of indigenous history and culture in our institutions of teaching. In the school space, indigenous culture and religiosity still suffer prejudices and discrimination. Seeking to contribute to an

awareness of religious diversity, and an attitude of respect for different beliefs, values, cultures and religion, in the use of intercultural education. This work aims to propose a didactic-pedagogical intervention to analyze the changes of conceptions of high school students of a Public School of the State of Pernambuco on indigenous culture and religiosity when using as a tool the Kellyana Experience Cycle

**KEYWORDS:** Indigenous culture and religion. Intercultural education. Experience cycle Kellyana.

A cultura não é apenas o conjunto das manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e de povos. (BRASIL, 2006).

Nos dias atuais os povos indígenas estão em evidência, principalmente em termos culturais e históricos. Esse protagonismo indígena é causado pela lei 11.645 de 10 de março de 2008, com esta lei a disciplina de História do Brasil passa a ter a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas nossas instituições de ensino.

No entanto é sabido que no âmbito escolar atual há uma veiculação da imagem do índio ao mesmo índio do século XVI, nus, com pinturas corporais, moradores das florestas, vivendo em “tribos”. Ainda perdura uma visão etnocêntrica e evolucionista de raças em que o índio é colocado como um selvagem. Assim como, a religião desses povos é demonizada e os rituais são atrelados às práticas de feitiçaria.

Verificamos as limitações na prática docente no que se refere ao cuidado com os conteúdos curriculares sobre a temática indígena assim como as dos estudantes quanto ao entendimento da cultura indígena. Portanto, Consideramos pertinente uma pesquisa com a utilização de uma seqüência didático, o Ciclo da Experiência de George Kelly, como um mediador pedagógico que pode contribuir de forma significativa para superar alguns obstáculos no processo de ensino-aprendizagem sobre a temática indígena.

Foi escolhido o Povo Fulni-ô<sup>1</sup> do Estado de Pernambuco para também desmitificar a idéia de que só existem índios na Amazônia. Com a utilização da metodologia do Ciclo da Experiência este trabalho tem o propósito de analisar a mudança de concepção alcançada ou não pelos estudantes do 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública não-indígena localizada numa região urbana.

---

1 Os Fulni-ô vivem no município de Águas Belas que fica numa distância de 310 Km da cidade do Recife, do estado de Pernambuco. A reserva indígena está dividida em três núcleos: a Aldeia Sede que é onde eles vivem também é chamada de Aldeia Grande, a Aldeia do Ouricuri onde se reúnem para um retiro espiritual anualmente e a Aldeia de Xixiakhlá, que significa muitas catingueiras em Yathê. O município está localizado no polígono das secas.

Ao estudarmos a cultura indígena também estaremos estudando a relação do índio com a terra, com a natureza, e com o sagrado. Neste sentido, a Ciências da Religião contribui para o ensino de História por trazer uma compreensão renovada do fenômeno religioso, enraizada na própria vida humana, não é somente por via teórica e acadêmica, mas também a partir de uma nova perspectiva sobre a imagem do homem e do mundo - social, cultural, econômica, política etc. trata-se de observar a significação histórica e não simplesmente de dar uma significação histórica, segundo Passos (2013, p.635).

São elementos da cultura do povo Fulni-ô e que ao mesmo tempo se traduz como resistência identitária: a língua, o Yatê, as danças Cafurna, o Toré e o Samba de Coco Fulni-ô, e o ritual Sagrado do Ouricuri. Todos são expressões culturais e religiosas realizadas na língua nativa. As representações e os símbolos culturais desse povo são traços diacríticos que também vem atender as demandas políticas de reconhecimento como povo indígena. É o que Grunewald (2005) vai chamar de um *regime de índio*<sup>2</sup> quando se promove e se consolida essas características de identificação e manutenção da etnicidade indígena.

É o único povo indígena do nordeste que ainda mantém a língua nativa Yatê, que significa “nossa fala”, “nossa língua” e que é ensinada oralmente dentro do seio familiar. O Yatê tem uma importância cultural e simbólica além de ser um elemento fundamental de identificação indígena para os Fulni-ô, pois o fato de se ter e de se manter uma língua própria é o diferencial perante a população civilizada com as quais eles têm convivência. Apesar de nem todos os Fulni-ô dominarem a língua nativa ainda assim é uma distinção étnica em relação aos não-índios de Águas Belas. Assim relata Quirino (2006, p. 96):

Para todos os efeitos, as representações, as idéias, toda manifestação simbólica presente na sociedade, incluindo as formas de pensamento e as normas do Estado, a respeito de grupos étnicos estão assentadas no fato de que para os membros de um grupo serem considerados índios precisam falar um língua específica, apresentar rituais próprios, seguir uma forma de religião distinta.

Reesink (2000, p. 366) vai afirmar que os Fulni-ô se escudam no ritual e na sua língua para se auto-afirmar como o bastião de resistência indígena do Nordeste e se consideram, em função disso, algo superior aos outros povos da região. E assim o Yaathê é utilizado como um instrumento no discurso político da etnicidade do povo Fulni-ô, pois sem a manutenção da língua e da religião a condição étnica do grupo está ameaçada. Outra importância que a língua tem é de proteger os segredos religiosos e decisões do grupo que os não-índios não podem conhecer. Quirino (2006, p.103) relata a relação existente entre a língua e a religião Fulni-ô, pois os saberes, os valores, a visão de mundo, as crenças e rituais inscritos no universo sagrado são compartilhados

2 Consideram-se índios aqueles que participam da tradição do toré, sendo, preferencialmente “regimados” na mesma, detendo a “ciência do índio”, aqui entendida como um corpo de saberes dinâmicos sobre o qual se fundamenta o “segredo da tribo”.



e difundidos apenas entre ele, e, sobretudo, através da língua.

A religião Fulni-ô também resistiu às imposições da Igreja Católica que tentou modificar os valores espirituais dos indígenas. Entretanto, de fato, sua influência não passou despercebida, visto que os Fulni-ô também se julgam católicos, pois cultuam a Nossa Senhora da Conceição, considerada a sua padroeira e possuem uma capela na aldeia. No mês de fevereiro realizam uma grande festa para homenagear a Nossa Senhora da Conceição, realizar casamentos e batizados. Mas não costumam ir à missa na cidade e nem também, de realizar missa na capela. Como já mencionado antes, os Fulni-ô mantiveram a sua essência religiosa

Quanto ao Ouricuri é um espaço sagrado onde é realizado um retiro espiritual no período de setembro a novembro, todos os anos. A terra não é apenas o meio de sobrevivência e fonte de alimentos para os fulni-ô, ela representa o espaço em que eles podem reconhecer, repassar e produzir conhecimentos e crenças. Apenas participam desse ritual os fulni-ô, os brancos<sup>3</sup> só entram no espaço sagrado com a permissão do Cacique. O que acontece durante o Ouricuri é mantido em segredo, apenas uma parte é de domínio público. Percebemos assim o quanto a religião assume um papel fundamental para os Fulni-ô por estar em contínua afirmação identitária para o grupo como também para os não-índios, portanto, sendo um instrumento de afirmação étnica em defesa dos direitos dos índios.

O ambiente escolar se constitui por uma diversidade de indivíduos que são parte de grupos sociais com diferentes concepções políticas, cultural e religiosa, que representam uma real amostra da formação histórica cultural do nosso povo brasileiro. Portanto, o reconhecimento da diversidade na educação se faz necessária e por isso vem sendo um tema bastante recorrente nas discussões a cerca do currículo, das práticas pedagógicas, dos valores culturais e da formação dos estudantes do ensino médio do Brasil.

Em respeito às sociodiversidades no Brasil a Lei 11.645/2008 determina que todas as escolas, públicas e privadas, devem ensinar a História e culturas afro-brasileiras e dos povos indígenas no Brasil. Esta lei surge como resultado de lutas de movimentos negros e indígenas por reconhecimento de suas etnias, de sua cultura, de suas religiões. Entretanto ainda não foi possível acabar com os preconceitos raciais e com a discriminação étnica, como também, de promover uma igualdade social.

No Brasil existem hoje 305 etnias indígenas, distribuídas pelo território brasileiro, refletindo claramente o movimento de expansão populacional, cada uma com sua língua, costumes, tradições, cosmovisão e formas próprias de organização social, política e econômica, que compõem uma realidade multissocietária e pluricultural. No entanto a temática indígena, nos dias atuais, ainda é pouco contemplada no cotidiano escolar.

Na prática pedagogia das escolas de Ensino Básico o que se tem observado em sua maioria, é uma reprodução da visão etnocêntrica fruto da formação dos professores

3 Utilização da palavra “branco” em referência aos não-índios por eles, os fulni-ô, assim preferirem chamar.

seja estes de pedagogia ou das licenciaturas. No universo escolar é possível perceber o quanto a temática indígena se apresenta de forma preconceituosa, discriminatória e estereotipada. Ainda é ensinado como um índio genérico, sem a pluralidade da identidade étnica existente entre os diversos povos indígenas no Brasil. O índio é estudado folcloricamente, na literatura é apresentado como o “bom selvagem”, um personagem heróico e no máximo é estudado como parte da história do Brasil. Souza Lima (apud COLLET, 2014, p.6) afirma que atualmente, existem duas formas de pensar o ‘índio’, ora como o bom selvagem, ingênuo, protetor da natureza, ora como pessoa desordeira, preguiçosa, que reclama terras demais, constituindo-se um empecilho para o desenvolvimento do país. Para Funari (2014, p.115):

Mesmo limitada, a escola foi importante, tornando historicamente significativo o fato de ter, por muito tempo, excluído a figura do índio da representação do país, da sua língua, história e ambiente, quando não o apresentou, de forma oblíqua, como atraso bárbaro a ser superado. Quando, finalmente, a figura do índio foi incorporada, manteve em grande parte o caráter exótico e externo à sociedade brasileira, tomada por uma unidade relativamente homogênea.

Então, a visão estereotipada e equivocadas construídas ao longo dos anos sobre o índio na sociedade brasileira devem ser desconstruídas. E o ambiente escolar deve ser um ponto de partida nesse processo de superar essas concepções a respeito dos povos indígenas, e assim promover uma transformação cidadã. Ao estudar e valorizar o conhecimento sobre a história, a cultura e a religião do povo Fulni-ô também estaremos nos aproximando dos seus costumes, da forma como se relacionam com a natureza, de sua tradição, de seu modo ver o mundo. Ao estudarmos o universo religioso dos Fulni-ô se faz necessário a compreensão de que eles vivem espiritualidades e teologias próprias, relacionando-se com o sagrado de maneira singular. Sobre isso Brighenti (2010 apud OLIVEIRA al DARELLA, 2013, p.89) afirma:

[...] tudo “tem alma” (são animistas), sejam humanos, animais ou plantas, por esse motivo os indígenas mantêm uma relação de profundo respeito pela natureza – a natureza é a morada dos espíritos. Respeitá-la é condição indispensável à continuidade da espécie humana. O xamanismo é o elemento central dessas religiões. Em cada povo, o xamã recebe um nome específico. Os não-indígenas, costumeiramente, nominam a todos de pajé, mas esse termo é específico para certa função e em determinados povos. As funções do xamã podem ser de curador, sacerdote e conselheiro.

A relação do povo indígena com a natureza se dá a partir dos conhecimentos construídos e transmitidos na relação entre as pessoas e o sobrenatural. Os cuidados com a terra (plantio, colheita), as normas de convivência são ensinados oralmente, o aprendizado ocorre à medida que se vai observando, conferindo e perguntando. Nas palavras da Altmann (2009, p. 4) as religiões indígenas estão intimamente relacionadas com a terra e com suas reais condições de sobrevivência física e cultural. O respeito à sua religião passa pelo compromisso com suas lutas bem concretas e por sua busca

por qualidade de vida. Os povos indígenas não precisam de misericórdia, mas de justiça. Um dos caminhos apontados seria o da educação intercultural em que as minorias, por meio do domínio tanto dos seus códigos específicos quanto dos códigos “ocidentais”, poderiam pleitear seu espaço na sociedade e na economia mundiais, PALADINO (2012, p.14).

Para Silva (2016, p.59), a interculturalidade como ferramenta pedagógica tem sido uma bandeira que os povos indígenas e quilombolas se apropriaram para o uso no campo educacional, reivindicando uma educação específica e diferenciada, que respeite a integridade das suas diferentes identidades, crenças, valores e tradições. A luta pelo reconhecimento da sociedade indígena aparece na convenção 169/1989<sup>4</sup>, Convocada em Genebra pelo Conselho de Administração da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e reunida na mesma cidade em 7 de junho de 1989 em sua Septuagésima Sexta Reunião, no artigo 31, que diz:

Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional, especialmente naqueles que estiverem em contato mais direto com esses povos indígenas ou tribais, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles. Para esse fim, esforços deverão ser enviados para assegurar que livros de história e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais.

A incorporação da educação intercultural deverá ser introduzida nas escolas de áreas urbanas, nas escolas não indígenas para que os estudantes não indígenas tenham acesso à temática indígena. É importante perceber que a escola enquanto local de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e de diálogo entre saberes distintos, socialmente construídos, permite a compreensão de si e do outro. Fornet-Betancourt (2007) defende que a proposta de uma educação intercultural não é um modismo, mas uma demanda histórica por justiça cultural, principalmente daqueles grupos que foram marginalizados, reduzidos, silenciados e invisibilizados no decorrer dos tempos, dentro e fora dos espaços escolares. Candau (2008, p. 23) vai defender o que mais tarde vai se chamar de interculturalidade crítica

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

É importante ressaltar que os elementos culturais dos Fulni-ô, a tradição indígena (o Yaathê, Ouricuri e Toré) foram essenciais para o reconhecimento oficial do grupo enquanto povo indígena pelo governo e os próprios Fulni-ô usam desses elementos

<sup>4</sup> O governo brasileiro com o Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

para afirmarem a sua indianidade. A experiência do sagrado indígena é bastante complexa, se faz presente em toda a sua existência enquanto SER. Para Junqueira (2009, p.451)

Para entender o complexo conjunto de concepções que as envolve, é preciso seguir até o universo imaginário que lhes dá fundamento, em que são muitos os fenômenos que se cruzam, sendo difícil estabelecer domínios separados, limites claramente demarcados para manifestações da prática social, de conhecimentos técnicos, de saberes espirituais e de procedimentos mágicos. De um modo ou de outro, todos concorrem para explicar, justificar ou legitimar regras do convívio social, desempenhos rituais e intervenções práticas.

Os Fulni-ô apresentam uma diferenciação étnica, cultural e religiosa por acreditarem que ao manter em segredo, sua prática ritual o Ouricuri, estarão protegendo a existência do povo Fulni-ô. Para Dantas (2007, p.151)

É o segredo que migra personificado no dia-a-dia Fulni-ô através do não-dito: o silêncio, o tom enigmático do discurso, ações segredadas, etc. Ou seja, há um segredo cultural que se expande em sentido de troca intersubjetiva em vários níveis: no intercâmbio entre crença ancestral e simbologias religiosas outras que perfazem a totalidade da experiência do sagrado Fulni-ô, entre seu mundo social e o envolvente, na atuação política, enfim, quando o segredo da crença torna sua cultura fonte inesgotável de atenção e atração.

Na visão de Oliveira (1999) os Fulni-ô apresentam uma indianidade mítico-religiosa no Nordeste, onde o sentimento étnico elaborado simbolicamente, numa indianidade/identidade re-construída a partir do sobrenatural (via ritual do Toré, Praiá, Ouricuri, etc). Dessa forma a religião é um caminho a ser seguido para uma reflexão crítica sobre o processo de vivência e de percepção espiritual numa aldeia indígena. Portanto, ao promover um diálogo entre o saber etnohistórico e o saber religioso estaremos contribuindo na construção do conhecimento sobre a temática indígena nas escolas urbanas da sociedade não-indígena.

A pesquisa vai se estruturar em torno de uma intervenção didática que utilizará o Ciclo da Experiência de George Kelly. Segundo Kelly (1963), os seres humanos constroem sua realidade na qual respondem, e sua resposta está direcionada pelas suas experiências, utilizando conceitos prévios similares para antecipar as conseqüências do comportamento. As pessoas chegam a aprendizagem após várias tentativas de lidar com o evento, ela muda sua estrutura cognitiva para compreender melhor suas experiências, semelhante ao cientista que utiliza o método todo experimental para ajustar suas teorias. Desta forma, a teoria proposta por Kelly é fundamentada em um postulado “Os processos de uma pessoa são psicologicamente canalizados pelas formas com que ela antecipa eventos” (Kelly, 1963, p. 47). Nesta pesquisa o aspecto enfocado será: o Ciclo da Experiência.

Esta teoria representa um conjunto de teorias psicológicas, associadas às teorias ativas do conhecimento, considerando que as pessoas aprendem, ou constroem

conhecimentos a partir de interações com representações da realidade (BASTOS, 1998). A opção por esta metodologia foi feita tendo em vista o seu caráter interativo e dinâmico, que possibilita uma maior aproximação entre o pesquisador e os alunos, permitindo, ainda, uma multiplicidade de interpretações. É importante ressaltar que essa pesquisa foi orientada para entender como os estudantes pensam e a partir de uma intervenção didática pedagógica, se ele desenvolveu o seu processo cognitivo de aprendizagem.

Para fazer parte do processo de investigação e análise da pesquisa foram escolhidos os estudantes de uma turma do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Zequinha Barreto, localizada no município de Jaboaão dos Guararapes. A turma era composta por 36 alunos, mas apenas 10 alunos participaram das cinco etapas do Ciclo da Experiência.

A seguir apresentam-se sucintamente cada uma das cinco etapas que compõem o Ciclo da Experiência de Kelly: antecipação, investimento, encontro, validação e revisão construtiva.

A intervenção foi realizada em 6 (seis) aulas, onde cada aula teve duração de aproximadamente 90 minutos. As etapas 1 (Antecipação), 2 (Investimento), 4 (Confirmação) e 5 (Revisão Construtiva) foram realizadas em uma única aula cada, com intervalo de 7 dias entre cada aula, ou seja, entre cada etapa. A etapa 3 (Encontro) se desenvolveu em 2(duas) aulas com intervalo de 15 dias entre cada aula.

**Antecipação:** Nessa fase o estudante recebe o convite para participar de um determinado evento. Os alunos procuram lembrar, de forma espontânea, mesmo que não se expressem verbalmente, de tudo que já aprenderam, sistematicamente ou não, a respeito daquele tema. Cabe ao professor registrar as hipóteses iniciais dos alunos para que possa definir qual a melhor estratégia a ser seguida na etapa do encontro. A motivação para realizar a antecipação é natural, ou seja, qualquer pessoa que ouça falar de qualquer tema, objeto ou pessoa realiza essa etapa do ciclo, naturalmente. (FERREIRA, 2005, p.44).

Nessa primeira etapa do Ciclo da Experiência foi dividida em dois momentos. No primeiro foi apresentado o tema da pesquisa, onde foi explicada a relevância de se estudar sobre a temática indígena com a inserção do Ciclo da Experiência, e também como seria a estruturação dos encontros e a sua duração. No segundo momento teve como objetivo identificar os conceitos, as concepções que os estudantes tinham sobre Povos Indígenas, sua cultura e religião. Inicia-se a discussão, o choque das representações obriga cada um dos estudantes a precisar seu pensamento e a levar em conta o dos outros.

Momento em que os estudantes foram convidados para participarem da pesquisa, onde primeiro as turmas foram divididas em grupos e foi proposto que retratassem a imagem do índio em cartolinas a fim de ilustrarem qual a imagem do índio que permeia em suas mentes. Depois responderam ao questionário - Pré-teste - para captar o que de conhecimento sobre povo, cultura e religiosidade indígena eles tinham. O

questionário foi composto por (7) sete questões básicas sendo duas (2) de caráter pessoal e cinco (5) sobre a temática indígena.

**Investimento:** Na segunda etapa a pessoa se prepara para participar ativamente do evento. As respostas ao questionário serão analisadas pelo pesquisador e a partir delas vai se propor alguma ação( investimento) que estimule o encontro(próxima etapa).

Os estudantes foram convidados a participar de uma aula expositiva e da leitura de textos:

1ª Texto: Esclarecendo alguns conceitos importantes<sup>5</sup>

2º Texto: Os índios falam tupi guarani, vivem em ocas e cultuam Tupã?<sup>6</sup>

**Encontro:** É o momento em que o professor explica o assunto, através de aula expositiva ou de experiências ou de qualquer outra forma. O professor aplica a estratégia que achar mais conveniente para o seu público, levando em consideração as hipóteses iniciais que os alunos apresentaram na etapa da antecipação (FERREIRA, 2005, p.45). Momento onde o sujeito entra em contato profundo com o objeto de conhecimento. Esta etapa é dividida em dois momentos. No primeiro, foram convidados assistir dois documentários sobre o povo Fulni-ô.

1º documentário: Conheça a cultura do povo Fulni-ô<sup>7</sup>

2º documentário: Índios Fulni-ô<sup>8</sup>

Após a conclusão dos vídeos foi realizado um debate. Então, percebendo a curiosidade e através do pré-teste, o fato de a maioria dos estudantes nunca terem visto um indígena, foi pensada a necessidade de proporcionar esse encontro, esse contato com o indígena. Mas devido à distância da localização do povo Fulni-ô em relação aos estudantes da escola Zequinha Barreto, localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes, a visita in loco não foi possível. No entanto, foi possível trazer um pequeno grupo de quatro índios dos Fulni-ô representando seu povo para uma visita a escola. Visando um momento de troca e de exercício da solidariedade pelos estudantes em relação ao grupo que veio nos visitar foi solicitado aos estudantes da Escola a contribuição de 1kg de alimento não perecível.

Não podemos deixar de registrar que foi um momento que alcançou a todos os estudantes da referida escola no turno da manhã, pois a campanha de arrecadação de alimentos foi ampliada para todos que quisessem colaborar, assim como a palestra também foi proporcionada a todos do turno da manhã.

O grupo dos Fulni-ô pôde explicitar sobre a identidade indígena brasileira fazendo a diferenciação como expressaram sua cultura através das danças, carfuná, o toré e o

5 Texto retirado do livro Quebrando Preconceitos, subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas (Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo, p. 11-15).

6 Idem, p.43-45.

7 Documentário exibido no programa Expedições da TV BRASIL, disponível em <http://tvbrasil.ebc.com.br/expedicoes/conteudo/conheca-a-cultura-do-povo-fulni-o> e acessado em: 11/07/2016.

8 Documentário exibido no programa Retratos da Terra da TV Pernambuco, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QtsP3mBJGHE>> e acessado em: 11/07/2016.

samba de coco que é dançado pisado com o pé, ressaltaram que são todas dançadas e cantadas na língua deles, o iate, o que os diferenciam dos outros povos. Cada uma dessas danças tem significados relacionados à natureza, aos animais e aos seus ancestrais. Citaram as diversas etnias indígenas existentes no Brasil e especificamente, 16 em Pernambuco. Da importância de serem reconhecidos e identificados pelo nome de seu povo de origem, fulni-ô e não por “índio” denominação européia. Desmitificaram o imaginário dos estudantes quanto as suas vestimentas e atividades econômicas, da necessidade de se inserirem nesse mundo globalizado, chamaram a atenção para sua formação, que são professores formados e que, com avanços tecnológicos, da necessidade de evoluírem, mas que ao mesmo tempo, não deixam de cultivar as suas tradições culturais e religiosas.

Falaram sobre a sua relação com o sagrado, do retiro espiritual que fazem pelo período três meses todo ano, o Ouricuri, momento dedicado a reviver a forma de vida de seus antepassados, momento importante do ritual é a eleição de suas autoridades, do Pajé, do Cacique e a Liderança. Momento em que um estudante perguntou: qual o propósito desse confinamento? E prontamente o fulni-ô professor Macairi respondeu:

É agente viver como os nossos ancestrais viviam, é agente viver somente falando o nosso idioma, é agente viver, vamos dizer: o católico e o evangélico, ele vai para a igreja fazer o quê? Rezar, orar né. Da mesma forma é agente, entra pra dentro da mata, e vai rezar, e vai orar, vai cantar né, vai caçar, vai pesca, vai viver como os nossos ancestrais viviam.

Em outro momento da palestra outro estudante perguntou sobre Tupã e o fulni-ô responde o seguinte:

Como eu disse no início, a nossa tribo falo o iate e ele perguntou sobre Tupã e Tupã é na linguagem tupi guarani e a nossa tribo não fala tupi guarani, o tronco lingüístico da nossa tribo é do Macro jê, que hoje é conhecido como jê né. E a nossa tribo não fala tupi guarani, fala outro idioma. E Tupã na linguagem Tupi guarani é Deus.

Em seguida perguntou-se sobre a moradia, se ainda moravam em oca e assim foi respondido:

Há 50 anos atrás agente ainda morava em oca, mas como os fazendeiros lá de boa viagem da cidade que gosta de invadir as nossas terras, então lá no Ouricuri hoje a casa é de tijolo e alvenaria. Porquê? Por que agente planta milho, batata e deixava la na casa de palha o homem branco vinha e saqueava, e quando agente voltava do Ouricuri não tinha mais nada. Então agente se sentiu na obrigação de fazer casa de cimento pra ser mais seguro pra nós.

Só podem participar do retiro quem é fulni-ô. E que durante o retiro não podem ter relações sexuais, existe até uma linha imaginária que separa as mulheres dos homens, não podem consumir bebidas alcoólicas e nem ouvir músicas. Houve perguntas sob a terra e para os fulni-ô a terra representa o suporte da vida social

e está ligada às suas crenças e ao reconhecimento do seu povo. Pois, é o lugar onde eles reconhecem, repassam e produzem conhecimentos e crenças. É importante ressaltar que o grupo fez questão de se apresentar aos estudantes com suas pinturas no corpo com desenhos para poder explicar que cada pintura ou acessório por eles usado traz significados. No caso das pinturas representam os animais da mata, como por exemplo, o gato do mato, mais conhecido pelos não índios de onça.

**Confirmação ou Desconfirmação (validação):** a checagem dessas teorias conduz à confirmação ou desconfirmação das mesmas; ocorre quando os alunos, diante do *encontro*, puderam confrontar suas concepções com o novo conhecimento, com as novas descobertas que fizeram confirmado-as ou não. Percebe-se, portanto, que à medida que o aluno vai interagindo com o assunto, no momento do encontro, dá-se também a sua validação, ou seja, ele é levado a rever ou não idéias anteriores, sempre através de comparação com as informações adquiridas antes e durante os encontros.

Nesse momento os estudantes foram convidados a responder um pós-teste, foi aplicado o mesmo questionário, com as 7 perguntas do pré-teste, feitas pela pesquisadora sobre a cultura indígena e a religiosidade Fulni-ô, as manifestações religiosa indígena Fulni-ô e sobre a contribuição de participar do Ciclo da experiência sobre a temática indígena.

**Revisão construtiva:** Última etapa do ciclo, a revisão construtiva, ocorre após a confirmação ou desconfirmação da teoria, surge uma revisão dos pontos que geraram problemas. O estudante se coloca a repensar toda a situação vivenciada, é importante que o estudante perceba a mudança, caso contrário, não terá ocorrido à experiência. Essa revisão poderá levar a formação de novas construções dessa relação.

Nesse momento foi pedido aos estudantes que fizessem um texto dissertativo, onde pudessem colocar tudo o que foi aprendido sobre a cultura e religiosidade indígena Fulni-ô. Desta forma, busca-se analisar se houve ou não um avanço nas concepções acerca da religião indígena dos Fulni-ô a religiosidade durante o processo de ensino-aprendizagem, baseado no Ciclo da experiência, por parte dos estudantes participantes deste projeto.

Inicialmente, este trabalho teve como objetivo específico averiguar e comparar se os alunos do 3º ano do Ensino Médio possuíam os mesmos tipos de concepções eurocêntrica, genérica sobre o povo indígena, pois de acordo com a literatura isto já era esperado. O que constatamos, a partir da análise do pré-teste na fase da antecipação, momento em que eles desenharam a imagem do índio da forma que permeia em suas mentes e de responder ao questionário sobre a temática indígena, foi: para eles todos faziam parte de um mesmo povo Tupi Guarani e eles apresentavam as mesmas dificuldades, tinham em mente uma idéia estereotipada sobre a forma de se vestir e viver dos indígenas.

Com relação ao Ciclo da Experiência de Kelly, verificamos que a fase do investimento provocou pequenas mudanças nas concepções dos alunos, ele



demonstraram mais aceitáveis a temática indígena. Com a leitura dos textos foi possível introduzi-los no pluralismo dos povos indígenas e quebrar alguns pré-conceitos amplamente usados pelos estudantes. Na terceira fase do Ciclo, na qual se dá o encontro com o evento, concluímos que a utilização de experimentos áudio-visual e o contato com o povo fulni-ô possibilitou uma real mudança das concepções dos alunos.

Nosso objetivo, neste trabalho, foi colocar a necessidade de se debater sobre a temática indígena na escola e propor uma intervenção didática-pedagógica que venha contribuir para o reconhecimento e valorização dos povos indígenas como previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei 11.645/2008. Tal situação é especialmente relevante para o ensino básico, que precisam de abordagens didáticas envolvendo essa pluralidade de interpretações.

Esperamos contribuir para reduzir o desconhecimento e o preconceito sobre a temática indígena, a cultura e religiosidade indígena, através do uso das cinco etapas do Ciclo da Experiência como uma ferramenta teórico-metodológica para uma renovação no ensino. Buscamos identificar os obstáculos apresentados pelos estudantes para ajudá-los a superar. Partindo de níveis de conhecimento que os estudantes já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, H. F. B. N. **Teoria do Construto Pessoal**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 1998. (mimeografado).

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 22/05/2015.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

COLLET, Célia. Mariana Paladino, Kelly Russo. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. – Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

DANTAS, Sérgio Neves. Auto-crítica epistemológica de uma antropologia indígena – leituras do universo histórico-político-cultural Fulni-ô, interior de Pernambuco (BRASIL). In: **Revista Tempo de Conquista**, 2007. Disponível em: < <http://www.revistatempodeconquista.com.br/documents/RTC1/SERGIODANTAS1.pdf>.

FERREIRA, N. O. **Utilizando o ciclo da experiência de Kelly para investigar a compreensão do comportamento dual da luz**. Recife: Universidade Federal Rural De Pernambuco, 2005.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Religião e interculturalidade**. São Leopoldo: Nova Harmonia, Sinodal, 2007.

FUNARI, Pedro Paulo. Ana Piñon. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. - 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

GRÜNEWALD, R. de A. **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Massangana, 2005.

JUNQUEIRA, Sérgio. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013, p. 37-49.

KELLY, G. **A Theory of Personality**– The psychology of personal constructs. New York: W. W. Norton, 1963.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, J. P. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, Sílvia Maria; DARELLA, Maria Dorothea P. Diversidade religiosa indígena: diferentes maneiras de ser e estar no mundo. In: CECCHETTI, Elcio; DE OLIVEIRA, Lílian Blanck. **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 3, n. 1, p. 181-197, 2015.

PASSOS, Mauro. Ciência da religião aplicada à educação sociopolítica. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank. (Orgs.). **Compêndio de Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013, p.635.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização, discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

QUIRINO, Eliane Gomes. **Memória e cultura: os Fulni-ô afirmando identidade étnica**. 2006. 168 f. (Dissertação) - Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2006.

REESINK, Edwin. O segredo do sagrado: o toré entre os Índios do Nordeste. In: Almeida, L. S.; Galindo, M. e Elias, J. L. (Orgs.). **Índios no Nordeste: temas e problemas 2**. Maceió: EDUFAL, 2000.

SILVA, Edson; Maria da Penha da Silva. As diversidades étnicas no Brasil: desafios as práticas escolares. In: SILVA, Edson; Maria da Penha da Silva (Org.). **A temática Indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 2º ed. Recife: Ed. dos Organizadores, 2016.

## UMA VISÃO DOS INDÍGENAS DO SUL DE MINAS NOS RELATOS DE ALGUNS MEMORIALISTAS

**Gustavo Uchôas Guimarães**

Professor - Secretaria de Estado de Educação de  
Minas Gerais  
Elói Mendes - MG

**A VIEW OF THE INDIGENOUS PEOPLE OF  
THE SOUTH OF MINAS GERAIS IN THE  
REPORTS OF SOME MEMORIALISTS**

**RESUMO:** A pesquisa sobre a história das localidades do sul de Minas Gerais revela diversos relatos de memorialistas que contam a história dos municípios sul-mineiros e oferecem um panorama da formação do sul de Minas. Vamos analisar como a presença indígena no sul das Gerais é abordada pelos memorialistas Luís Barcelos de Toledo e Monsenhor José do Patrocínio Lefort, além do jornalista Bernardo Saturnino da Veiga e da historiadora Thalita de Oliveira Casadei. A análise dos relatos destes autores possibilita-nos ter um panorama do pensamento sobre o indígena e das formas como se o mencionam ou estudam fora do meio acadêmico e oferece o enriquecimento das informações e conhecimentos sobre a presença indígena no sul de Minas, ajudando no esforço de resgate da história indígena em pequenas localidades interioranas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Indígenas; Memorialistas; Ponto de vista.

**ABSTRACT:** The research on the history of the localities of southern Minas Gerais reveals several reports of memorialists that tell the history of the municipalities of the south of Minas Gerais and offer a panorama of the formation of the south of Minas Gerais. Let us analyze how the indigenous presence in the south of the Gerais is approached by the memorialists Luís Barcelos de Toledo and Monsignor José do Patrocínio Lefort, besides the journalist Bernardo Saturnino da Veiga and the historian Thalita de Oliveira Casadei. The analysis of these authors' reports enables us to have an overview of the thinking about the indigenous and the ways in which they mention or study outside the academic environment and provides the enrichment of information and knowledge about the indigenous presence in the south of Minas Gerais, helping in the effort of rescue of the indigenous history in small localities.

**KEYWORDS:** Indigenous; Memorialists; Point of view.

## 1 | INTRODUÇÃO

O estudo da presença indígena no sul de Minas traz a tona escritores que registram momentos da vida indígena sul-mineira, seja focando nesta presença ou em função dos relatos sobre a formação de vilas e cidades no sul das Gerais.

O sul de Minas<sup>1</sup> tem sua formação a partir da fundação da Freguesia de Santo Antônio do Vale da Piedade da Campanha do Rio Verde<sup>2</sup>, nas primeiras décadas do século XVIII, com a busca e exploração de ouro na região do rio Verde<sup>3</sup>.

Antes, porém, que se constituísse um território chamado “Sul de Minas Gerais”, havia uma presença indígena que se manifestava em diversos povos. Paula (1966) expressa esta diversidade ao informar vários nomes e características de povos indígenas da região sul-mineira: Cataguás, Abatinguaras, Mandiboias, Moropaks, Lopo, Guanhões, Caxinés, Puri-mirins e Mariquilás, entre outros, alguns habitando o vale do rio Verde, outros as regiões em torno dos rios Grande e Sapucaí e outros ainda na região da Serra da Mantiqueira.

Tal presença indígena ainda hoje se nota, por exemplo, nas informações censitárias quanto ao número de indígenas nos municípios sul-mineiros<sup>4</sup>. Mas, apesar da atual presença atestada de forma censitária e dos relatos conhecidos que mencionam a figura indígena no processo histórico sul-mineiro, além das evidências desta presença muito antes de termos um recorte territorial conhecido como “Sul de Minas”, é necessário cada vez mais o resgate da história indígena sul-mineira por pesquisadores que venham a se interessar pelo tema e possam contribuir para a valorização das experiências históricas de pequenas localidades.

Nesta pesquisa, abordaremos brevemente a presença indígena sob o olhar de quatro escritores que incluíram menções aos indígenas em suas descrições do processo de formação da região sul-mineira ou, na ausência de menções, também mostram o posicionamento em relação à importância do indígena nos processos históricos regionais. Estes escritores analisados são o jornalista Bernardo Saturnino da Veiga<sup>5</sup>, o memorialista Luiz Barcellos de Toledo (1848-1922)<sup>6</sup>, o monsenhor José do Patrocínio Lefort (1914-1997)<sup>7</sup> e a historiadora Thalita de Oliveira Casadei (1921-

1 De acordo com a Assembleia Legislativa de Minas Gerais, o sul de Minas tem atualmente 155 municípios. Para saber mais: <[https://www.almg.gov.br/consulte/info\\_sobre\\_minas/index.html?aba=js\\_tabMacrorregioes&stlMacroregiao=3](https://www.almg.gov.br/consulte/info_sobre_minas/index.html?aba=js_tabMacrorregioes&stlMacroregiao=3)> Acesso em: 10 fev.2017.

2 O nome consta no primeiro livro de assentamentos de batismo da paróquia de Santo Antônio (Campanha), contendo o livro registros de 1748 a 1777 e estando presente no Arquivo da Cúria Diocesana da Campanha.

3 Utilizando nomes de localidades atuais, o rio Verde nasce na divisa dos municípios de Itanhandu e Passa Quatro e deságua no lago de Furnas, na divisa entre Três Pontas e Elói Mendes.

4 Em pesquisa feita por este autor no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dedicado às informações sobre populações indígenas, constatou-se que, no Censo de 2010, um total de 1950 habitantes dos 155 municípios sul-mineiros se declararam indígenas.

5 Natural da cidade sul-mineira da Campanha, foi autor do Almanach Sul-Mineiro (1874 / 1884) e seu nome consta nas origens do município sul-mineiro de São Lourenço.

6 Natural da cidade sul-mineira de Cristina, foi autor do livro O Passado da Christina, uma série de anotações sobre a história cristinense até o início do século XX.

7 Natural da Campanha, foi autor de várias obras sobre a história de localidades e famílias sul-

2014)<sup>8</sup>. A pesquisa se deu mediante análise documental e bibliográfica, com a leitura de obras escritas pelos três autores acima citados, sendo estas encontradas tanto em arquivos - tais como o Centro de Estudos Campanhense Monsenhor Lefort<sup>9</sup> e o Arquivo da Cúria Diocesana, ambos em Campanha - quanto em sites - como o acervo digitalizado do Arquivo Público Mineiro.

No primeiro capítulo, “Problemáticas memoriais”, abordaremos questões referentes aos memorialistas escolhidos para serem analisados neste estudo (por exemplo, razão da escolha dos autores e questões que geraram esta abordagem). No segundo capítulo, “De Veiga a Casadei”, analisaremos como Bernardo Saturnino da Veiga e Luiz Barcellos de Toledo tratam o elemento indígena na formação sul-mineira, além de abordar a visão sobre a presença indígena sul-mineira a partir das obras do monsenhor José do Patrocínio Lefort e analisar o que Thalita de Oliveira Casadei (junto com seu esposo Antônio Casadei) apresenta sobre os indígenas em sua obra a respeito de Campanha. Por fim, as últimas considerações retomarão o abordado nos capítulos anteriores, chamando novamente a atenção para a necessidade do resgate da história indígena em pequenas localidades.

## 2 | PROBLEMÁTICAS MEMORIAIS

No trabalho com memorialistas, dá-se atenção ao que cada autor tinha em mente como resultado das interações culturais, políticas e sociais de sua época, pois isto é refletido na obra que o autor escreve. Esta característica pode ser percebida nos memorialistas escolhidos para o presente estudo, como perceberemos ao longo dos capítulos seguintes.

A escolha de Veiga, Lefort e Casadei para esta análise e a própria análise feita destes autores é um desdobramento da pesquisa realizada em torno da presença indígena no município de Virgínia/MG<sup>10</sup>, donde vêm sobressaindo estes autores na medida em que se busca um entendimento mais detalhado da dinâmica de ocupação indígena e relacionamento do mesmo com os colonizadores na bacia do rio Verde. Já a escolha de Toledo é também um desdobramento da referida pesquisa, porém trata-se de um autor que é aqui analisado por não mencionar indígenas em sua obra, conforme veremos adiante.

Feitas as considerações acima, parte-se para o que se quer aqui abordar, trazendo a tona os questionamentos: Como é analisar o indígena tendo o memorialista como lente? Levando em conta que há várias óticas pelas quais enxergar os indígenas (o

---

-mineiras, tendo sido também chanceler do Bispado da Campanha.

8 Natural da cidade fluminense de Campos dos Goytacazes e casada com o jurista campanhense Antônio Casadei (1909-1997), com quem escreveu Aspectos Históricos da Cidade da Campanha.

9 O Centro de Estudos tem grande acervo de publicações referentes ao sul de Minas, com destaque para jornais sul-mineiros dos séculos XIX e XX e livros escritos por memorialistas de vários municípios da região.

10 A pesquisa iniciou em 2015 com a participação deste autor no curso “Cultura e História dos Povos Indígenas” (UFSJ) e teve os primeiros resultados apresentados na XIV Semana de História da UFSJ (2016).

colonizador, o clérigo ou, principalmente, o próprio indígena), como ficam os mesmos sob a ótica do memorialista? Qual a importância de se perceber o indígena e seus processos históricos, culturais e sociais através de relatos de não-índios?

No caso específico desta pesquisa e análise, temos o olhar dos quatro memorialistas escolhidos como óticas para percebermos a presença do indígena na formação do território que hoje chamamos de “sul de Minas” e como este indígena era percebido e abordado no relato dos processos históricos regionais. Tais óticas podem contribuir para entendermos as mentalidades e projetos em torno dos indígenas na época de cada memorialista aqui analisado, partindo das próprias mentalidades e projetos que cada um carrega e representa ao mencionar (ou não) o elemento indígena na formação sul-mineira.

### 3 | DE VEIGA A CASADEI

Como os demais autores aqui analisados, Bernardo Saturnino da Veiga e Luís Barcellos de Toledo não focavam o elemento indígena em seus relatos. Esta omissão em relação aos indígenas diz muito a respeito da forma como os indígenas apareciam aos olhos de quem descrevia processos históricos até o século XX, época em que se dá maior relevo à história indígena como campo de reflexão (OLIVEIRA; CAVALCANTE, 2015).

Bernardo Saturnino da Veiga publicou o Almanach Sul-Mineiro em 1874 e 1884, detalhando aspectos históricos, geográficos, naturais, sociais, econômicos e culturais dos municípios e seus distritos que compunham, à época, o sul de Minas Gerais. As edições do Almanach trazem, para a maioria dos municípios, ricos detalhes sobre os aspectos mencionados acima, inclusive com os nomes de pessoas mais importantes de cada município ou distrito (padres, juizes, advogados, médicos, fazendeiros, comerciantes, etc). Porém, as edições do Almanach mantêm um quase total silêncio sobre presença indígena na região.

Este silêncio sobre os indígenas é quebrado apenas por esparsas menções, como na referência ao nome de Itajubá: “descobrirão a Pedra vermelha, formoso rochedo que visto ao longe tem aquella côr, mas que examinado de perto é todo listrado de uma linda côr amarella, pelo que mais propriamente a denominavão os indígenas Ita-jubá (pedra amarella)” (VEIGA, 1874, p. 281). Outra menção importante refere-se a Baependi:

É tradição do lugar [Baependi] que no anno de 1692 [...] residião na villa de Taubaté [...] Antonio Delgado da Veiga, seu filho João da Veiga e Manoel Garcia, que entranhão-se pelo sertão para aprehenderem gentios [indígenas] [...].

Desses indígenas ouvirão elles, que além da serra que ao sul de Minas se levanta, [...] havia muito ouro, [...] onde o selvagem campeava descuidoso e livre.

Nessa excursão acompanhavão aos aventureiros alguns índios domesticados, guias de caminho e intérpretes de linguagem desconhecida.

Vadeado o Parahyba, nas fraldas da serra encontrarão um aldeamento de índios

e ali pernoitarão no alto de um morro, dando o nome de Pouso-Alto ao lugar onde hoje existe a freguezia desta denominação.

Seguindo caminho a margem do rio Verde, encontrarão um outro rio que nelle despejava suas águas, e na margem opposta do rio tributário avistarão um índio, a quem um dos intérpretes dirigiu a seguinte pergunta: - Bae pendency? - que na linguagem daquelles filhos das florestas significava - que nação de gente é a tua?

Os paulistas acharão graciosa a interrogação e derão á esse rio o nome de Baependency [...]. (VEIGA, 1874, p. 395-396)

Uma história semelhante é relatada por Veiga no mesmo livro (p. 425), envolvendo exploradores vindos de Taubaté, no entanto estes acabaram se envolvendo em um conflito com indígenas e os mataram, no contexto da origem da localidade sul-mineira de Aiuruoca. Estas e outras dispersas menções nas edições do Almanach Sul-Mineiro<sup>11</sup> mostram a pouca importância dada à história indígena no século XIX, em uma mentalidade que tratava o indígena como “selvagem”, “gentio” ou até mesmo referindo-se aos indígenas com termos que normalmente utilizamos hoje em relação a animais (“índios domesticados”).

O elemento indígena no sul de Minas quase desaparece do relato de Bernardo Saturnino da Veiga quando, no histórico da maioria dos municípios sul-mineiros, apresenta tais municípios como tendo brancos por primeiros povoadores (sejam paulistas, portugueses ou brasileiros oriundos de outras regiões do país).

Luís Barcellos de Toledo não faz diferente de Bernardo Saturnino da Veiga. Em sua obra *O Passado da Christina*, Barcellos, além de não se referir aos indígenas no contexto histórico cristinense, afirma o seguinte: “Baependency, Ayuruoca e Pouso Alto e outros povoados de Minas contavam mais de meio século de vida e o nosso Sertão estava ainda deserto.” (TEIXEIRA, 2013, p. 296).

Apesar da informação dada por Barcellos sobre uma possível inexistência de indígenas em Cristina (“o Sertão estava ainda deserto”), Teixeira (2013, p. 66) relata que em Cristina havia indígenas Puri e Coroados, que “eram encontrados em todo o território do chamado Sertão da Pedra Branca, onde se localizam Cristina e suas cidades vizinhas”. Teixeira ainda menciona vestígios rupestres e arqueológicos que comprovam presença indígena em Cristina e arredores antes dos Puri e dos Coroados habitarem a região.

Monsenhor José do Patrocínio Lefort deixou várias obras sobre localidades e genealogias sul-mineiras, mas neste estudo vamos nos ater às obras “A Diocese da Campanha”, “Cidade da Campanha” e “O Sul de Minas e as Bandeiras”.

“A Diocese da Campanha” traz detalhes sobre origens de cada paróquia da Diocese que intitula o livro. As menções aos indígenas estão dispersas pelo livro: menções à origem dos nomes Aiuruoca (p. 35), Baependi (p. 50), Caxambu (p. 117), Mutuca, atual Elói Mendes (p. 165), e Catanduvás, atual Varginha (p. 327); a informação de que havia “6 índios casados” em Cristina no ano de 1825<sup>12</sup> (p. 146);

11 As duas edições relatam as mesmas histórias aqui mencionadas.

12 O dado foi levantado em 1825 pelo padre José Maria Fajardo de Assis, que atuava em Pouso

possível referência a indígenas escravizados onde hoje é Cruzília (p. 152); uma menção da caça a índios feita por bandeirantes quando chegaram a Pouso Alto (p. 241); referência a indígenas que auxiliaram Gaspar Vás da Cunha, explorador que estaria na origem de São Gonçalo do Sapucaí (p. 267); e a possível atribuição aos indígenas das inscrições encontradas em São Thomé das Letras (p. 290).

Já em Cidade da Campanha, Lefort faz apenas uma menção a indígenas: “Notadamente os paulistas muito concorreram para o povoamento de Minas. Primeiro, em busca de índios; depois, de minérios e pedras preciosas; os bandeirantes levaram bem longe a civilização e o progresso”. (p. 17).

Em O Sul de Minas e as Bandeiras, Lefort aborda os indígenas no contexto das bandeiras que vieram ao sul de Minas atrás de índios e de pedras preciosas. Chega-se a usar elogios a personagens que exploraram o interior, descrevendo, por exemplo, o português Jaques Félix como “destemido sertanista” (1996, p.8). Lefort também aborda a lenda de Sabaraboçu - “grande pedra reluzente” (1996, p. 5) -, que moveu exploradores para o interior em busca de ouro e outras pedras preciosas, e traz informações sobre povos indígenas que viviam na serra da Mantiqueira à época do bandeirantismo<sup>13</sup>. Na descrição de características deste indígenas, Lefort destaca os Cataguás (segundo ele, descendentes dos Tremembés e vindos do Jaguaribe, região do Ceará), atribuindo-lhes uma “ferocidade comprovada por muitas vitórias e pelo seu temperamento agressivo” (p. 7), o que fez dos Cataguás um alvo a ser combatido pelos bandeirantes em suas tentativas de capturar e escravizar indígenas. No mais, o autor descreve os caminhos de algumas bandeiras pelo sul de Minas, mencionando o contato dos bandeirantes com os indígenas em episódios como a expedição de Lourenço Castanho Taques combatendo os Cataguás (1669) e o encontro da bandeira de Antônio Delgado da Veiga com um aldeamento indígena (1692), onde hoje é a cidade de Pouso Alto.

Dentre as obras de Thalita de Oliveira Casadei e Antônio Casadei, abordaremos especificamente Aspectos Históricos da Cidade da Campanha, que traz muitas informações sobre a presença indígena no sul de Minas durante a colonização portuguesa.

Nos subtítulos O Elemento Indígena no Sul de Minas (1989, p. 29-30), Portugueses, Paulistas, Negros, Além dos Índios no Sul de Minas (p. 30-32) e Índios no Município de Liberdade (p. 32-34), Casadei descreve aspectos que envolviam os indígenas na região sul-mineira, como, por exemplo, a atribuição de nomes como carijós e gentios da terra.

A abordagem também traz registros de batismo de indígenas de Baependi, mostrando o contato logo estabelecido entre culturas indígenas e catolicismo assim que os exploradores portugueses e paulistas começaram a trazer suas bandeiras para

---

Alto.

13 São os mesmos povos mencionados por Paula (1966), conforme já referido na Introdução deste texto.



o sul de Minas. Inclusive, nestes registros de batismo constam casos de indígenas que tiveram padrinhos negros, como no caso a seguir: “1743 - José, filho de Catarina carijó, administrada que foi de Pedro da Silva. Os padrinhos eram escravos de Manuel de Sá e de Maria Leme do Prado” (1989, p. 30). Além disso, dá-se também a entender que havia casos de indígenas em Baependi que tinham a seu serviço negros escravizados: “Bento, filho de Juliana carijó, administrada de Baltasar Fernandes. Os padrinhos foram os escravos de Maria Leme e Antônia carijó, administrada de José Martins” (p. 30).

Sobre a palavra “administrado” em registros apontados por Casadei, ela ressalta que “o índio era livre e, muitas vezes, aparece administrado por certas famílias ou empregado” (p. 30), indicando que tais indígenas podiam estar aos cuidados de famílias “brancas” ou líderes religiosos que os civilizariam. A ideia volta no mesmo parágrafo, quando menciona a “aldeia dos Padres da Campanha [...]. Acreditamos tratar-se de uma missão religiosa”.

Na descrição da presença indígena no sul de Minas e a relação com outros componentes da população, é interessante notar a menção de casamentos entre negros e indígenas: “Manoel, filho de Amaro, carijó e sua mulher Rita, de nação mina, Vidal, filho de Gaspar preto de nação congo e sua mulher Catarina, carijó” (p. 31).

Por fim, o subtítulo Índios no Município de Liberdade traz informações sobre indígenas na região de Liberdade, que no século XIX fazia parte de Aiuruoca. Na verdade, é um apanhado de registros de batismo coletado de um livro de assentamentos do período de 1808 a 1817, fazendo menção principalmente a dois grupos indígenas às quais teriam pertencido os indígenas mencionados nos registros: Caxixanas<sup>14</sup> e Moriguites<sup>15</sup>; neste último caso, há até uma referência ao batismo de um “chefe hereditário da Nação Moriguite” (p. 32), chamado José dos Santos Moriguite e que teria 70 anos ao receber o batismo católico.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros e menções de indígenas em território sul-mineiro refletem os contextos historiográfico e de pensamentos nos quais viveram os autores aqui analisados.

Em Bernardo Saturnino da Veiga e Luís Barcellos de Toledo, vemos uma quase indiferença em relação aos indígenas, mencionando-os esparsa ou raramente nos

---

14 Em pesquisa feita pelo autor deste texto no site de buscas *Google* (06 de maio de 2017), o termo “caxixana” aparece em apenas três resultados, sendo um deles referente a um livro, em língua francesa, intitulado *Le Pays des Amazones*, de Santa-Anna Nery (1885). O livro traz, na página 205, uma gravura de um indígena com a legenda “Indien Caxixana”. O acesso ao livro pode ser feito pelo link:

<[http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_obrasraras/or304420/or304420.pdf](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/or304420/or304420.pdf)>

15 Em pesquisa feita pelo autor deste texto no site de buscas *Google* (06 de maio de 2017), o termo “moriguite” aparece em apenas quatro resultados, sendo um deles referente a uma publicação, em língua alemã, intitulada *Wissenschaftliches Magazin für Jünglinge* (1791). A revista traz, na página 176, menção aos Moriguites no contexto de uma explanação sobre povos sul-americanos. O acesso ao livro pode ser feito pelo link:

<<https://books.google.com.br/books?id=r3JIAAAAcAAJ>>

seus relatos, valorizando o “elemento branco” na formação dos municípios do sul de Minas e, no caso de Bernardo Saturnino da Veiga, reproduzindo o pensamento oitocentista do indígena como selvagem (aliás, até hoje há quem veja os indígenas como em estado de selvageria).

Monsenhor Lefort, nas poucas menções aos indígenas, os expõe no contexto do bandeirantismo e da formação dos municípios sul-mineiros, chegando a apresentar o bandeirante como alguém que leva progresso e civilização para o interior da colônia, em contraponto ao temperamento agressivo de alguns povos indígenas.

Os autores mencionados acima normalmente apresentam a formação de municípios sul-mineiros como iniciativa de povoadores brancos. Esta forma de relatar traz a nós algumas questões a serem feitas e analisadas.

A primeira delas refere-se aos interesses destes autores no contexto dos projetos que se desenvolviam para o indígena em suas épocas. No caso de Veiga e Toledo, os contextos de suas obras (último quarto do século XIX e primeiro quarto do XX) se caracterizavam pelo “apagamento” do indígena e conseqüente construção de um nacionalismo com moldes europeus (ALMEIDA, 2012, p.22). No caso de Lefort, o contexto de suas obras (terceiro quarto do século XX) ainda evidenciava um pensamento de desesperança em relação ao futuro dos povos indígenas, tratando-os como extintos aos poucos e fadados ao completo extermínio (seja pela violência ou pela integração à “civilização brasileira”), além de carregar antigos pensamentos de que a violência dos colonizadores (por vezes elogiados pela coragem e bravura) era própria de sua época, podendo esta violência ter uma análise amenizada ou até ser “perdoada” se comparada com a violência contra os indígenas das colônias espanholas (PORTELA, 2009, p. 152-153).

Outra questão sobre a formação do sul de Minas ser atribuída a povoadores brancos tange à característica nômade de vários povos indígenas que viviam no que hoje é território sul-mineiro. Ribeiro (2008, p. 51), ao falar dos indígenas que viviam no século XVIII no território de Minas, aponta que “a migração era como um estilo de vida dos índios”. Os memorialistas analisados (em especial Veiga, Toledo e Lefort) tinham em mente esta característica nômade de alguns povos? Eles pensavam nesta característica como razão para se atribuir o povoamento do sul de Minas a quem efetivamente tomava posse das terras (por quaisquer meios), assentando-se nelas e formando núcleos populacionais sedentários? São questões a serem refletidas e dissertadas em futuras pesquisas e abordagens.

Já Thalita Casadei apresenta, junto com Antônio Casadei, um panorama da presença indígena principalmente com dados de assentos paroquiais. O que Casadei resgata para compor seu relato no contexto da história campanhense revela importantes características das relações dos povos indígenas com os colonizadores que chegaram ao sul de Minas. Uma destas características é o contato dos indígenas com pregadores católicos, levando a conversão até mesmo de chefes de grupos indígenas e de muitos adultos, como podemos ver no trecho referente ao município de Liberdade, em que

Casadei apresenta registros de indígenas batizados já na fase adulta (1989, p. 32-34):

Félix Soares, índio silvestre, Moriguite de Nação, filho de pais pagãos e representava ter idade de 40 anos [...].

Margarida Francisca, índia de Nação, 34 anos [...].

Miguel Ferreira de nação Moriguite, filho de pais falecidos no Paganismo, que representava 36 anos de idade [...].

José Maria, Caxixana de nação; que representava vinte e seis anos de idade[...].

Vemos aqui evidência do trabalho missionário no sul de Minas, pela conversão dos indígenas ao catolicismo, e da reprodução da mentalidade de que o indígena não católico é pagão. Converter os indígenas era também uma forma de trazer ao Estado português o apoio para a interiorização do projeto colonizador. Este processo de trazer os indígenas à causa colonizadora era normalmente chamada de “domesticação”, como vemos, por exemplo, em documento do Conselho Ultramarino recomendando a catequização dos Puri para que fossem “domesticados” os Botocudo, tidos no documento como ferozes e antropófagos (AVISO..., 1801, in: REVISTA DO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1897, p. 687). Além de olharmos a catequização como caracterizada acima, deve-se considerar que o indígena nem sempre se converte de forma passiva. Quanto aos indígenas mencionados por Casadei, por exemplo, podemos conjecturar até que ponto as conversões não podem ter sido uma iniciativa premeditada de aproximação como forma de resistência, ou ainda, pensar nas possibilidades das formas rituais ou dos costumes e mentalidades não terem sido totalmente retirados do meio indígena que se converteu ao catolicismo naquela localidade.

Além do fator religioso nas relações entre indígenas e colonizadores, também vemos em Casadei a menção a casamentos entre negros e indígenas, evidenciando ainda mais o processo de formação do sul de Minas como resultado de entrelaçamentos culturais, e a referência a povos que migravam pelo sul de Minas ou vinham de fora da região, como podemos hipotetizar ao pesquisarmos mais a fundo os nomes Caxixana e Moriguite<sup>16</sup>.

Casadei, mesmo sendo historiadora (IHGB, s/d), foi incluída entre os memorialistas neste estudo dado o caráter da sua obra aqui analisada, visto que, ao abordar o elemento indígena no território sul-mineiro, faz apenas uma memória deste elemento, ou seja, expõe dados e fatos sem aprofundá-los à luz da historiografia de sua época, apresentando apenas um panorama da presença indígena no contexto das origens de Campanha.

---

16 No livro referido na nota 14 desta pesquisa, o nome Caxixana é mencionado no contexto da análise sobre indígenas do Amazonas. Já na revista mencionada na nota 15, o nome Moriguite é mencionado no contexto de uma referência a Pernambuco. Isto gera uma conjectura a respeito de uma possível migração de grupos indígenas amazônicos e nordestinos em direção a Minas Gerais (expulsos pelos colonizadores, por exemplo) ou gera uma dúvida em relação aos próprios nomes “caxixana” e “moriguite”, no sentido de pensarmos se podem ser atribuídos a povos específicos ou se são termos genéricos para se referir a vários povos.

Nos autores aqui analisados, percebemos que suas abordagens são “filhas de seu tempo”, ou seja, reproduzem o que era tendência em suas épocas, desde o destaque, no século XIX, ao indígena como selvagem a ser “domesticado”, até a visão mais aberta na década de 1980, com uma maior consciência da importância de se resgatar a história indígena: “a pesquisa sobre o elemento indígena que habitou o território hoje mineiro é pequeno [sic] e qualquer contribuição, por menor que seja, ajuda a elucidar os nomes das primitivas tribos e suas localizações e migrações” (CASADEI e CASADEI, 1989, p. 32).

Um estudo como este procura contribuir com as abordagens que vêm sendo realizadas a respeito do indígena no sul de Minas. Tal contribuição deve motivar outros pesquisadores para que trabalhem no resgate da história indígena sul-mineira e no fortalecimento da ideia de protagonismo do indígena nos processos históricos regionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**. Revista História Hoje, v. 1, nº 2, 2012, p. 21-39. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/39/29>> Acesso em: 18 jun.2017.

AVISO do secretário do Conselho Ultramarino José Gomes de Carvalho aos governadores e vice-governadores do Brasil referente de escola para catequizar os índios de Minas Gerais sobre a coordenação do padre Francisco da Silva Campos, Lisboa, 18 de setembro de 1801. In: **Catechese e civilização dos indígenas da Capitania de Minas Geraes**. Revista do Arquivo Público Mineiro, ano 2, número 4, out./dez.1897. Pág. 685-733. Disponível em: <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtexport/index.php?cid=95&mid=31&full\\_pdf=1](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/brtexport/index.php?cid=95&mid=31&full_pdf=1)> Acesso em: 22 jan.2017.

CASADEI, Antônio; CASADEI, Thalita de Oliveira. **Aspectos históricos da cidade da Campanha**. Petrópolis: Editora Gráfica Jornal da Cidade, 1989.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (IHGB). **Thalita de Oliveira Casadei**. Disponível em: <<https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/TOCasadei.html>> Acesso em: 18 jun.2017.

LEFORT, Monsenhor José do Patrocínio. **A Diocese da Campanha**. Campanha: 1993.

\_\_\_\_\_. **Cidade da Campanha - Monografia histórica**. Campanha: 1970.

\_\_\_\_\_. **O sul de Minas e as bandeiras**. In: PREFEITURA MUNICIPAL DA CAMPANHA. **Campanhenses ilustres**. Campanha: 1996. Volume nº 8.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **História indígena, historiografia e indigenismo: contribuições, desafios e perspectivas**. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=2006](http://www.snh2015.anpuh.org/simposio/view?ID_SIMPOSIO=2006) Acesso em: 01.abr.2017. Publicado em: 2015.

PAULA, Alcibiades Viana de. **Primeiros habitantes de Varginha**. Revista da Associação Médica de Minas Gerais, v. 18, 21.nov.1966.

PORTELA, Cristiane de Assis. **Por uma história mais antropológica: indígenas na contemporaneidade**. Revista Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 12, nº 1, jan/jun. 2009, p. 151-160.

Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/viewFile/3170/4939>> Acesso em: 18 jun.2017.

RIBEIRO, Núbia Braga. **Os povos indígenas e os sertões das Minas do Ouro no século XVIII**. 2008. 405 p. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

TOLEDO, Luiz Barcellos de. **O passado da Christina**. In: TEIXEIRA, Luiz Gonzaga. **Cristina**. Belo Horizonte: Edição do autor, 2013.

VEIGA, Bernardo Saturnino da. **Almanach Sul-Mineiro para 1874**. Campanha: Typographia do Monitor Sul-Mineiro, 1874.

\_\_\_\_\_. **Almanach Sul-Mineiro para 1884**. Campanha: Typographia do Monitor Sul-Mineiro, 1884.

## INTERCÂMBIO DE IDEIAS: CORRESPONDÊNCIAS ENTRE ARTHUR RAMOS E MELVILLE HERSKOVITS (ACERCA DA CULTURA AFRO-AMERICANA, 1935-1949)

**Heloísa Maria Teixeira**

Doutora em História – Universidade de São Paulo

**KEYWORDS:** Circulation of ideas; Arthur Ramos; Melville Herskovits; Correspondence; Afro-American Studies; Afro-Brazilian Studies.

**RESUMO:** Analisamos a correspondência entre Arthur Ramos e o antropólogo estadunidense Melville Herskovits trocada no período de 1935 a 1949, época de sistematização dos Estudos Afro-Americanos nas Américas. A análise das cartas revela-nos um intercâmbio de materiais bibliográficos, pesquisas, pareceres e divulgação das produções dos estudiosos. Essa circulação de ideias influenciou o crescimento de pesquisas acadêmicas acerca da identidade africana no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Circulação de ideias; Arthur Ramos; Melville Herskovits; correspondência; Estudos Afro-Americanos; Estudos Afro-Brasileiros.

**ABSTRACT:** We analyzed the correspondence among Arthur Ramos and the American anthropologist Melville Herskovits from 1935 to 1949, when the Afro American Studies were systematized in the Americas. The analysis of the letters reveals an exchange of bibliographical materials, researches, opinions and dissemination of the scholars' production. This ideas circulation influenced the growth of academic research on African identity in Brazil.

### 1 | INTRODUÇÃO

A intensa produção acadêmica nas Américas das décadas de 1930 e 1940 sobre a identidade africana no Novo Mundo é desconhecida do grande público. Entretanto, marcou uma mudança no olhar sobre a contribuição da África para a construção social nas Américas.

Os chamados *Estudos Afro-Americanos* surgiram nos EUA no início do século XX e cresceram nos anos 30, como consequência do desenvolvimento da antropologia culturalista, cujo maior expoente foi Franz Boas. A partir de então, o culturalismo substituiria a noção biológica de raça – conceito-chave para a teoria da Antropologia Física – pelo conceito de cultura na compreensão das diferenças humanas.

Nasciam, nesse período, análises que defendiam a “tese da sobrevivência” das formas culturais africanas no Novo Mundo, que revelava a capacidade que os negros tiveram para sobreviver à opressão branca, mantendo relativamente intactas suas expressões culturais africanas. O nome mais destacado

dessa ideia era o do antropólogo norte-americano, de origem judia, Melville Herskovits. O principal argumento de Herskovits era a ideia de que os escravos vieram de áreas relativamente restritas do continente africano, existindo princípios culturais que eram amplamente compartilhados por toda a área do tráfico. A existência dessa base cultural comum permitiu que costumes e valores de origem africana sobrevivessem e fossem compreendidos e adotados mesmo pelos africanos de ascendência étnica distintas.

Em oposição, a “tese da catástrofe” acreditava que a escravidão tinha representado a quase total falência cultural dos africanos e seus descendentes nas Américas. Entre seus adeptos, estava o sociólogo negro norte-americano Franklin Frazier, que enfatizou a universalidade da condição humana e o caráter intrinsecamente mutável de todas as formas culturais e sociais. Para Frazier, autor do famoso livro *The black family in the United States*, publicado em 1939, a escravidão e a pobreza foram os principais fatores a influenciar a estrutura familiar da população negra nas Américas.

Os estudos norte-americanos serviram de inspiração para o pensamento de vários intelectuais brasileiros. Entre eles, Arthur Ramos, que, durante as décadas de 1930 e 1940, estabeleceu intenso diálogo com intelectuais americanos que discutiam os africanismos no Novo Mundo. Naquele período, em decorrência do intercâmbio de ideias, cresciam as pesquisas no Brasil acerca da influência cultural do continente africano. Essa produção ficou conhecida como *Estudos Afro-Brasileiros*. Pela primeira vez, estudos desenvolviam análises positivas sobre a herança cultural africana na sociedade brasileira. Segundo Livio Sansone, “em termos culturais, a África estava começando a ser encarada como um bônus” (SANSONE, 2012, p. 11). A mestiçagem passou a ser exaltada como o elemento que qualificava o Brasil.

Arthur Ramos nasceu em Pilar, Alagoas, no ano de 1903. Em 1926, formou-se médico pela Faculdade de Medicina da Bahia. Conheceu, então, os estudos de Raimundo Nina Rodrigues sobre a cultura religiosa de origem africana baiana. A partir desse contato, inicia-se seu interesse pela cultura afro-brasileira. Nas duas décadas seguintes, firmar-se-ia como um dos principais estudiosos sobre o negro na identidade brasileira.

De 1926 a 1949, Ramos escreveu aproximadamente 500 trabalhos, muitos dos quais ainda inéditos e que compõem parte do Arquivo Arthur Ramos, tutelado pela Biblioteca Nacional. O Arquivo contém cerca de 5 mil documentos distribuídos em correspondência do titular e de terceiros (que perfaz a maior parte do acervo, quase 3 mil documentos), recortes de jornais, folhetos, fotografias, manuscritos e estudos sobre educação, medicina legal, psiquiatria, psicologia, sociologia, antropologia, folclore e etnografia.

Intelectual de intensas relações, Arthur Ramos foi figura central na articulação e circulação de estudos sobre o negro brasileiro. As correspondências do alagoano com intelectuais de várias partes do mundo, sobretudo norte-americanos, criaram um percurso para a compreensão dos estudos sobre os negros nas Américas e sobre nossas raízes africanas.

## 2 | IDEIAS CIRCULANTES: ARTHUR RAMOS E INTELLECTUAIS DAS AMÉRICAS SOBRE A QUESTÃO CULTURAL NEGRA

Conforme enfatiza Angela de Castro Gomes, a correspondência pessoal entre intelectuais é um lugar de sociabilidade revelador da dinâmica dos envolvidos e também do campo cultural e político de um dado período. Lugar de sociabilidade deve ser “entendido como espaço de constituição de uma rede organizacional que pode ser mais ou menos formal/institucional e como um microcosmo de relações afetivas (de aproximação e/ou de rejeição)” (GOMES, 2004, p.52-53). Entre as linhas escritas, o autor das missivas expõe ideias, projetos, opiniões, interesses e sentimentos. “Uma escrita de si que constitui e reconstitui suas identidades pessoais e profissionais no decurso da troca de cartas” (GOMES, 2004, p.51-52).

Assim, a análise da correspondência entre intelectuais permite, destaca Ângela de Castro Gomes, ao historiador compreender as “tramas do campo intelectual que os envolvidos fazem parte, identificando alguns autores que funcionavam como referências acadêmicas e institucionais” (GOMES, 2004, p. 52). Adotamos esta diretriz ao analisar a correspondência de Ramos e, dessa forma, buscamos identificar as *tramas* intelectuais que o envolveram, além de suas vinculações ao “sistema intelectual internacional”. Conforme a correspondência analisada, no campo intelectual, Arthur Ramos era parte de uma rede de contatos a partir dos Estados Unidos, mas que também incluía a América Latina e alguns intelectuais europeus.

A troca de correspondências com intelectuais norte-americanos revelou o interesse de Ramos pelas produções, teorias e metodologias desenvolvidas nas universidades americanas no campo das ciências sociais, mas, também, o interesse dos intelectuais da América do Norte pelos estudos desenvolvidos no Brasil acerca da influência africana na construção da identidade brasileira, especialmente aqueles elaborados por Arthur Ramos.

Em 1934, alagoano publicou *O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise*, livro que ampliou suas relações no circuito intelectual que discutia os africanismos no Novo Mundo. O livro é dividido em duas grandes partes: na primeira, Ramos discorre, analisando os cultos religiosos, sobre a origem dos negros introduzidos no Brasil; na segunda, ele realiza o que chama de “exegese psicanalítica”, *grosso modo*, a interpretação de fatos religiosos e/ou folclóricos à luz do instrumental teórico da psicanálise.

## 3 | O INTERCÂMBIO DE IDEIAS ENTRE RAMOS E MELVILLE HERSKOVITS

Foi a circulação de *O negro brasileiro* que deu início, em 1935, a um intenso diálogo com Melville J. Herskovits, internacionalmente conhecido por suas pesquisas sobre o continente africano e sobre os africanismos no Novo Mundo. O antropólogo americano tinha, então, 45 anos e estava estabelecido na Northwestern University;



Ramos tinha 31 anos e atuava como professor de Psicologia Social na Universidade do Distrito Federal. Foi Herskovits quem iniciou o diálogo, através de um bilhete solicitando a Ramos um exemplar de *O negro brasileiro*.

Não encontramos o retorno de Arthur Ramos entre a correspondência pesquisada, porém, em 31 de dezembro de 1935, Herskovits escreveu a Ramos agradecendo os livros enviados (*O negro brasileiro*; *Os africanos no Brasil*, de Nina Rodrigues; e *A escravidão no Brasil*, de Evaristo de Moraes). Na mesma carta, Herskovits enviou-lhe alguns de seus artigos e disse que, em breve, seu editor, Alfred A. Knopf, enviar-lhe-ia alguns de seus livros. A animação de Herskovits por *O negro brasileiro* é visível:

Os livros chegaram a mim apenas ontem, obviamente não me foi possível mais que folheá-los, mas, ainda assim, há um número de questões que gostaria de fazer-lhe. A primeira delas diz respeito às peças mostradas nas Figuras 4, 5, 34 e 35. Elas se assemelham tanto às peças que eu mesmo coletei no Daomé e Nigéria que eu gostaria de ter certeza de que é correta a minha impressão sobre sua proveniência brasileira. Se este for o caso, então, seus negros brasileiros mantiveram não apenas a técnica de escultura em madeira, mas os mesmos detalhes do estilo da África Ocidental em um grau não encontrado em nenhum outro lugar (AAR/BN, I-35, 31, 1.429, Illinois, 31/12/1935).

#### Herskovits também observou que

muitas das canções têm assuntos que as conectam muito com os dados haitianos que eu colhi numa viagem de campo no penúltimo verão. Deste modo, a Zambiapongo sobre a qual você falou na página 81 é o mesmo que Zambi ampaka dos haitianos, que da mesma forma, tem Lemba como uma de suas divindades Petro (AAR/BN, I-35, 31, 1.429, Illinois, 31/12/1935).

#### Destacou, ainda, o sincretismo descrito.

Um capítulo que eu estou ansioso para ler com particular interesse é o da combinação da Feitiçaria e o Catolicismo, e eu espero fazer bom uso de sua lista de analogias entre santos católicos e divindades da feitiçaria. Particularmente interessante nesse contexto são suas Figuras 19 e 20 que eu poderia quase duplicar com fotografias do Haiti, uma das quais, mostrando um altar vodu com símbolos católicos (...). É esta combinação das religiões africanas e europeias que, para mim foi, de longe, o aspecto mais interessante da religião haitiana (AAR/BN, I-35, 31, 1.429, Illinois, 31/12/1935).

As palavras de Herskovits demonstram o absoluto entusiasmo que sentiu ao descobrir que a Bahia mantinha tradições religiosas semelhantes às do Daomé – de onde vieram parte dos africanos escravizados na América – e do Haiti, ex-colônia francesa que recebeu milhares de escravos. Para Herskovits, estava claro que *O negro brasileiro* contribuía para sua hipótese acerca das sobrevivências africanas na identidade do Novo Mundo.

Em 28 de fevereiro de 1936, Ramos escreveu a Herskovits manifestando satisfação em receber sua carta de 31/12/1935. Continuando, ele dizia:

Sinto imenso não ter conhecido antes os seus valiosos trabalhos para citação nos meus livros. Estou lendo-os com muita atenção e proveito e conto divulgá-los o mais largamente possível para o público brasileiro. Em futuras edições dos meus livros aproveitarei o imenso material documentado e interpretativo existentes nos seus trabalhos (AAR/BN, I-35, 15, 172, Rio de Janeiro, 28/2/1936. Grifos do autor).

### Relatou também as dificuldades da produção científica no país.

Nós, os cientistas no Brasil, lutamos com dificuldades de toda a ordem para a realização de qualquer trabalho científico, e é para mim particularmente grato quando recebo qualquer estímulo de autoridades e amigos como o professor Herskovits (AAR/BN, I-35, 15, 172, Rio de Janeiro, 28/2/1936).

Foi o início de uma estreita cooperação intelectual que se estendeu até a morte de Ramos em 1949. Ao todo, o Arquivo Arthur Ramos guarda 72 cartas trocadas pelos pesquisadores, sendo 27 encaminhadas por Ramos e 45 por Herskovits<sup>1</sup>.

Em 26 de março de 1936, o americano respondeu à inquietação de Ramos afirmando ter

um sentimento muito forte que os problemas científicos inerentes ao estudo do negro são de tal magnitude que é somente pelo contato e cooperação de todos os que estão trabalhando no campo, que qualquer resultado substancial pode ser construído. (AAR/BN, I-35, 31, 1430, Illinois, 26/3/1936).

A leitura das missivas permite-nos acompanhar os dois intelectuais no período de 1935 a 1949. Pela correspondência, tomamos conhecimento de suas pesquisas, viagens de estudos, livros publicados, etc. Além das atividades realizadas, as cartas revelam sugestões bibliográficas, comunicações em congressos, informações sobre bolsas de estudo, etc.

Desde o início, Herskovits colocou-se no “papel de ensinar, recomendar, sugerir e, principalmente, viabilizar o treinamento profissional do colega doutor” (GUIMARÃES, 2004, p.174). Aos poucos, o brasileiro apropriou-se dos conceitos e metodologias da Antropologia Cultural; conhecimento adquirido, em grande parte, através do diálogo com Herskovits. Em 26 de março de 1936, Herskovits sugeriu a Ramos que, em suas pesquisas acerca da identidade africana no Brasil, os aspectos culturais sejam ultrapassados. Herskovits propunha

dar alguma atenção a outro aspecto além da cultura religiosa do negro brasileiro. Eu percebi que é mais difícil isolar os elementos africanos em tais fases do comportamento do negro no Novo Mundo do que é na vida religiosa. No entanto, eu encontrei tanto no Haiti quanto na Guiana, e meus alunos recentemente descobriram

---

1 Antônio Sérgio Guimarães, analisando a correspondência entre esses dois intelectuais, dividiu a relação em três fases: “uma primeira correspondência trocada entre 1935 e 1941; uma convivência de dois meses em 1941, na Northwestern University, onde Ramos acompanha o seminário de aculturação de Herskovits; e, uma última, que começa com o trabalho de campo de Herskovits no Brasil, em final de 1941, e vai até a morte de Ramos, em 1949” (GUIMARÃES, 2004, p.169).

nas Ilhas Virgens, Martinica e Jamaica, que há muitos aspectos na vida econômica e social as quais são tão africanas quanto às crenças religiosas (AAR/BN, I-35, 31, 1430, Illinois, 26/3/1936).

Em maio de 1936, Ramos confessou a Herskovits que “suas pesquisas me esclareceram sobre muitos problemas relacionados com a vida dos negros no Novo Mundo e especialmente no Brasil” (AAR/BN, I-35, 15, 173, Rio de Janeiro, 26/5/1936). Nessa troca, conforme revela-nos Antônio Sérgio Guimarães, o antropólogo americano também incorporava conhecimentos.

Para Herskovits, o encontro com Ramos abria-lhe as portas do mundo intelectual brasileiro e do mundo “africano” da Bahia, um dos mais bem “conservados” das Américas. De fato, para Herskovits, Ramos representou certamente um enorme avanço no seu projeto de pesquisa intercontinental sobre a cultura dos povos africanos trazidos para as Américas. Se, em 1930, ao publicar no *American Anthropologist* a sua declaração sobre o “negro no Novo Mundo”, Herskovits via-se forçado a retirar os negros do Brasil de sua escala de “africanismos no comportamento cultural” “porque [tinha] poucos dados sobre os quais se basear”, em 1955, em sua *Cultural Anthropology*, já podia colocar o Brasil na terceira posição de sua escala, logo abaixo do Suriname e do Haiti (GUIMARÃES, 2004, p.172).

A análise da correspondência trocada entre os dois intelectuais revela Herskovits interessado em obter informações sobre os negros do Brasil e Ramos interessado em se aprofundar no estudo da Antropologia Cultural. Em fevereiro de 1937, Ramos agradeceu o recebimento do livro *Suriname Folk-lore*, de Melville Herskovits e Francis Herskovits, sua esposa.

Não tenho palavras para lhe exprimir toda a minha admiração, em ler uma obra tão bem documentada, tão rica em ensinamentos, tão completa, sobre o folclore dos negros da Guiana Francesa. Pretendo dar notícia do livro aos estudiosos brasileiros, e isto é a maneira de manifestar o interesse que ele me desperta (AAR/BN, I-35, 15, 176, Rio de Janeiro, 24/2/1937).

A influência da produção norte-americana nos estudos de Ramos é explícita e pode ser observada com frequência em suas cartas. Em maio de 1937, o alagoano escreveu a Herskovits comunicando estar em estágio avançado com a escrita de *As culturas negras do Novo Mundo*, “onde lanço uma cisão do conjunto sobre os trabalhos realizados pelos pesquisadores dos Estados Unidos, Cuba, Haiti, etc.” (AAR/BN, I-35, 15, 177, Rio de Janeiro, 11/6/1937).

No mesmo período, Herskovits comunicou a Arthur Ramos que um aluno seu fará um período de estudos entre os lorubás da Nigéria.

Tendo em vista o fato de que muito da cultura do negro brasileiro mostra sobrevivências dos costumes iorubás, gostaria de saber se há pontos levantados por você em sua pesquisa que possam ser esclarecidos por ele durante sua investigação de campo na própria África (...). Se você quiser me mandar uma lista de informações sobre a África que seriam de especial valor para você e para outros

estudantes dos costumes negros brasileiros, eu ficaria feliz de entregá-la ao meu aluno, Sr. William Bascom. (ARR/BN, I-35, 31, 1437, Illinois, 8/5/1937)

No dia 17 de agosto, Ramos enviou as seguintes questões para Herskovits:

Efetivamente, sendo as sobrevivências culturais do negro brasileiro de origem predominantemente iorubá (nagô) é do mais alto interesse o estudo das culturas originárias na África. Não sei mesmo se seria possível selecionar pontos para estudo, porque todas as formas culturais iorubás interessam aos nossos estudos. Poderia [ilegível] contudo pontos relacionados com a língua, religião, folclore, cultura material, etc. e especialmente o seguinte:

1) Qual a percentagem dos povos da Nigéria que fala o iorubá? 2) Tem-se o iorubá conservado puro ou tem sofrido deformações por contatos culturais (com outras línguas vizinhas?) 3) Qual a extensão da literatura escrita (em Lagos, por exemplo) – a existência de livros de leitura em língua nagô? 4) Até que ponto as culturas religiosas se conservaram puras até hoje? 5) Os mitos iorubás conservaram-se na tradição oral até os nossos dias? 6) Será possível avaliar se houve contaminação secundária na religião e folclore com os refluxos comerciais de Lagos com o Brasil? 7) Os contos populares do ciclo da tartaruga (awon) têm origem totêmica? 8) Conservam os negros da Nigéria a memória do tráfico de escravos para o Brasil? 9) Na hipótese afirmativa, houve alguma sobrevivência deste fato na tradição oral? 10) Desejaria ter informação da coletânea de contos, provérbios e adivinhas, existentes atualmente entre os negros da Nigéria. (ARR/BN, I-35, 15, 178, Rio de Janeiro, 17/8/1937. Grifos do autor).

Herskovits retornou em novembro do mesmo ano, afirmando que tais questionamentos já haviam sido, em boa medida, estudados pelas pesquisas antropológicas realizadas nas universidades americanas. Conforme nos ensina Stocking, a Antropologia já se encontrava bem estabelecida nos Estados Unidos em 1935, enquanto, no Brasil, ainda não havia um único Departamento de Antropologia nas recém-criadas universidades.

O próprio Herskovits respondeu aos questionamentos elaborados por Arthur Ramos.

Eu posso responder muitas de suas perguntas a partir de minha experiência de campo na Nigéria. O iorubá (nagô) é falado pelo grande número de povos que habita a porção sudoeste da atual colônia britânica da Nigéria. Qual é o número exato dos falantes de iorubá, eu não sei, mas não seria difícil obtê-lo nos relatórios censitários. Naturalmente, todas as línguas e todos os povos estão em contato com seus vizinhos, duvido, portanto, que o iorubá possa ser mais ou menos “puro” que qualquer outra língua. Certamente, ela não foi afetada pelo contato com os europeus de um modo perceptível. O que está escrito em nagô o foi sob influência europeia, e por iorubanos “educados”. A religião continua praticamente isenta de influência europeia, ainda que, é claro, vários indivíduos nativos tenham sido convertidos ao cristianismo. A mitologia iorubá está tão viva como sempre esteve; você pode encontrar numerosos contos populares na coleção Frobenius no volume X (eu acho) da sua obra completa. (...). Duvido que o contato com o Brasil tenha afetado a cultura iorubana, mas os iorubás certamente conhecem o tráfico de escravos feito pelos portugueses, no entanto não sei o quanto eles conhecem do Brasil. Se os contos da tartaruga são ou não, originariamente, totêmicos, também não posso lhe dizer, mas acho que problemas desse tipo são praticamente impossíveis de serem solucionados. (AAR/BN, I-35, 31, 1439, Illinois, 14/11/1937).

Arthur Ramos compreendeu, naquele instante, a necessidade de se aprofundar no campo da Antropologia. Para tanto, manifestou o desejo de realizar uma viagem de estudos aos Estados Unidos. Em maio de 1938, escreveu a Herskovits:

Sinto a necessidade inadiável de me pôr em contato direto com universitários americanos, e especialmente, com a Universidade de Northwestern e a de Chicago, no sentido de unificar os esforços metodológicos para os estudos de raça e de cultura no Novo Mundo (AAR/BN, I-35, 15, 180, Rio de Janeiro, 30/05/1938).

Em 20 de junho de 1938, Herskovits expressou a satisfação que teria em recebê-lo na Northwestern e mencionou a possibilidade de obter financiamento via a Fundação Guggenheim.

Pouco mais de um ano depois, Arthur Ramos foi convidado pelo Dr. Lynn Smith, chefe do Departamento de Sociologia da Universidade da Louisiana, para lecionar um curso sobre raças e relações das raças e culturas, que aconteceria no período de 9 de setembro de 1940 a 25 de janeiro de 1941.

Às vésperas da viagem, o alagoano escreveu a Herskovits manifestando o interesse de permanecer nos Estados Unidos e realizar estudos na Universidade de Northwestern. Sobre isso, dizia Ramos:

o meu curso sobre Raças e Culturas no Brasil na Universidade da Louisiana durará de 9 de setembro a 31 de Janeiro. Pretendo seguir logo depois imediatamente para o norte e visitar Chicago e Evanston, com o fim especial de conhecer a universidade de Chicago e a Northwestern University onde terei o prazer de conhecê-lo pessoalmente. Antecipadamente lhe agradeço quaisquer arranjos ou facilidades para uma estadia de três meses de estudos em sua Universidade. Obtive da Guggenheim Foundation apenas 25% da quantia destinada aos fellowships para estudiosos do Brasil, em vista do estipêndio que vou receber da Louisiana State University (AAR/BN, I-35, 15, 185, Rio de Janeiro, 1/8/1940).

Em 8 de setembro de 1940, Herskovits saudou a chegada de Ramos aos Estados Unidos. Em seguida, convidou-o para dirigir um seminário sobre raças e povos do Brasil na University of Northwestern.

Ramos já havia começado seu curso na Louisiana. Suas primeiras impressões foram descritas em carta dirigida a Herskovits apenas um mês após sua chegada. Nela, declarou estar apreciando a estadia e que pretendia estudar os negros da região.

Não só os estudantes como (os) professores estão muito interessados por tudo quanto tenho dito sobre os problemas de raças e de culturas no Brasil. Tenho aproveitado as horas vagas para estudar e observar a vida do negro nas plantações da Louisiana e em outros atos da sua vida social, do ponto de vista antropológico e sociológico, e será excelente trocarmos depois nossas impressões (AAR/BN, I-35, 15, 186, Louisiana, 17/9/1940)<sup>2</sup>.

---

2 Conforme salienta Olívia Maria da Cunha, “Ramos preferiu manter o silêncio, ainda que seus

Além das aulas na Louisiana State University, Arthur Ramos, durante sua estadia nos Estados Unidos, proferiu conferências nas universidades de Stanford, Yale, Howard, California, Berkeley, Utah etc. Além disso, a Northwestern University (Illinois) nomeou-o *Honorary Research Associate in Anthropology*. Antônio Sérgio Guimarães lembra-nos que

além do Leste, Arthur Ramos aproveitou a sua estadia nos Estados Unidos, para outros contatos profissionais importantes no Meio-Oeste. O primeiro desses contatos foi com Stuart Chapin, do Departamento de Sociologia da University of Minnesota, feito com a intermediação primeira de Lynn Smith (GUIMARÃES, 2004, p.185).

Em Chicago, Arthur Ramos participou do congresso da American Association of Physical Anthropologists, realizado entre os dias 7 e 8 de abril de 1941. De Chicago, seguiu para Nova Iorque.

Em carta de 11 de abril de 1941, Herskovits traçara um roteiro para o alagoano a partir de Nova Iorque. Vejamos o percurso sugerido:

Depois de instalado em seu hotel, sugiro que vá à Universidade Columbia, Departamento de Antropologia, e se apresente a Linton. Lá você saberá quando o Dr. Boas estará presente e a melhor maneira de encontrá-lo.

Ruth Benedict, Klineberg e Herzog deverão estar no mesmo prédio e qualquer um deles poderá lhe pôr em contato com o Dr. Elsie Clews Parsons, Herald Courlander, Du Bois, Kerdiner e Margaret Mead.

No Museu Americano de História Natural, você poderá procurar Dr. Wissler, lá também estão vários excelentes arqueólogos, particularmente N. C. Nelson e George Valliant, e a assistente de Wissler, senhorita Bella Weitzner, a quem você deveria procurar se Wissler não estiver, será igualmente muito útil.

No Social Science Research Council, 230 Park Avenue, em Nova Iorque, você encontrará Donald Young e Moseley, ambos os quais você encontrou aqui. O escritório da Fundação Guggenheim, tal como o da S.S.R.C., é muito próximo do seu hotel, e lá você poderá procurar o Sr. Moe. (AAR/BN, I-35,31, 1454, Illinois, 11/4/1941).

Continuando a carta, Herskovits expandiu o roteiro para outras cidades as quais Ramos planejava visitar:

Na Filadélfia, você encontrará o University Museum, importante pelos seus materiais africanos e pela significativa efetivação de antropólogos. Na Universidade da Pennsylvania, você encontrará A. I. Hallowell, cujo trabalho de campo das relações entre personalidade e cultura é excelente; Frank Speck, o especialista em Índia, e Hans Wierschhoff, o especialista em África. No museu propriamente, você deveria contactar J. Alden, especialista em arqueologia da América Central.

Em Washington, obviamente você será cuidado pelo povo da Universidade

---

interlocutores lhe pedissem comentários e até pesquisas sobre a 'situação dos negros no Sul'. Ramos, ao contrário, referiu-se vagamente a aspectos ligados ao 'folclore negro na Louisiana' para abordar o 'problema das raças' no Brasil. Ramos passou alguns meses de sua estada nos EUA numa típica cidade do Sul sob o Jim Crow, entretanto não mencionou a existência de linchamentos, *high schools e colleges* segregados. Nem assinalou a permanente tensão racial em Chicago, a timidez dos campi liberais e supostamente dessegregados nas cidades do Norte" (CUNHA, 1999, p.89).

Howard, como você disse; no Departamento de Estado, Pattee, e na Biblioteca do Congresso, Hanke se encarregarão de fazer com que você encontre todo mundo. Será muito bem recebido, estou certo, se você procurar Dr. Waldo G. Leland no American Council of Learned Societies. Tanto Hanke, quanto Pattee fariam isso com prazer. Quando você se encontrar com Thompon, chefe da Divisão de Cooperação Intelectual do Departamento de Estado, poderia perguntar a ele que trem tomará para Chicago para assistir à conferência em Evanston do S.S.R.C. Estou certo de que você achará que valerá a pena se, por acaso, vocês dois viessem no mesmo trem.

Acho também que você verá Concha Romero James em Washington (AAR/BN, I-35,31, 1454, Illinois, 11/04/1941).

O período de permanência de Arthur Ramos nos Estados Unidos resultou na sua participação em diversos eventos acadêmicos e inúmeros contatos estabelecidos. Porém, a intervenção mais importante aconteceu na Universidade de Northwestern, em Evanston, onde permaneceu em convívio diário com Herskovits. Conforme carta escrita pelo antropólogo americano, em 7 de fevereiro de 1941, o primeiro evento de Arthur Ramos na Northwestern University seria uma palestra intitulada *The race problem in Brasil* ministrada em 19 de abril daquele ano. A palestra abriria um evento, organizado pelos alunos, dedicado às relações inter-raciais. Durante sua estada na University of Northwestern, também ministrou um seminário sobre raças e povos do Brasil e participou de um seminário dirigido por Herskovits sobre aculturação.

O período que passou nos Estados Unidos transformou Arthur Ramos em um cientista social conhecedor das teorias antropológicas discutidas nas universidades americanas. Essa experiência também possibilitou que compartilhasse, com aquelas instituições, aspectos referentes à identidade africana no Brasil. De acordo com Guimarães,

Arthur Ramos chegou aos Estados Unidos como um especialista, um africanista brasileiro. A sua estadia em Evanston, no seminário sobre aculturação, dirigido por Herskovits, teve, na prática a função de introduzi-lo nas técnicas da moderna Antropologia Cultural, enquanto o curso ministrado na Louisiana e as suas conferências e palestras no exterior serviram aos fins de legitimação e fama (GUIMARÃES, 2004, p.185).

A experiência nos Estados Unidos transformou Ramos no mais importante antropólogo brasileiro dos anos de 1940, porém, a estadia naquele país avivou seu olhar para a desigualdade social baseada na cor da pele presente no cotidiano dos negros tanto na sociedade norte-americana quanto na brasileira. Voltou ao Brasil convencido da necessidade de erguer-se contra as injustiças político-sociais, fazendo uso de seu conhecimento. Naquele momento, tornou-se clara sua opção pela Antropologia Aplicada. Ramos transformou-se em um ativista da luta antirracista e pró-democrática.

A interlocução entre Ramos e Herskovits permanecia. Em setembro de 1941, o antropólogo americano desembarcou no Brasil com o objetivo de realizar estudos antropológicos sobre o negro brasileiro<sup>3</sup>. Sua viagem iniciara-se pelo Rio de Janeiro,

3 Os estudos realizados por Herskovits no Brasil resultaram em trabalhos relevantes para os

onde residiu por pouco mais de dois meses. Naquele período, desfrutou da companhia de Arthur Ramos e se inteirou do meio universitário e intelectual brasileiro. Seguiu para a Bahia em novembro de 1941, levando as cartas de apresentação escritas por Ramos. Ali permaneceu até maio de 1942, quando embarcou para Recife para quatro semanas de pesquisa. Em junho, retornou ao Rio. Seguiu, em julho, para Porto Alegre, onde realizou pesquisas sobre o batuque e o papel dos cultos aos antepassados nas relações familiares. Retornou aos Estados Unidos em agosto daquele ano.

Àquela época, Arthur Ramos distanciava-se da Antropologia Culturalista de Herskovits para dedicar-se à Antropologia Aplicada. Embora tenha se preocupado em apresentar o antropólogo americano para intelectuais brasileiros, capazes de auxiliá-lo em sua jornada no Brasil, a relação entre os dois não era, então, de grande proximidade. Conforme observa Marcos Chor Maio,

talvez resida justamente aí, a causa do possível “esfriamento” da sua relação com Herskovits, vez que Dr. Ramos já não é mais, de fato, um pesquisador, ou pelo menos, deixa de controlar fontes de informações etnográficas valiosas, como fizera antes da guerra. Enquanto o primeiro recusa a trilha da “antropologia aplicada” (...), o último imiscuir-se-á cada vez mais em assuntos puramente políticos. Sintomático do “esfriamento” de Ramos em relação a Herskovits não é apenas o longo intervalo sem correspondência entre agosto de 1945 e dezembro de 1947, mas o fato de que, em seu esforço para incluir a Antropologia brasileira no mundo democrático do pós-guerra, Arthur Ramos contará, em 1949, com o auxílio de um crítico feroz da posição “culturalista” de Herskovits, Franz Frazier, que o ajudará na definição da política a ser adotada pelo Departamento de Ciências Sociais da UNESCO com respeito ao racismo (MAIO, 1997).

A partir de 1943, as cartas trocadas entre os dois intelectuais ocorreram esporadicamente. Em 1943, Herskovits escreveu a Ramos a fim de comunicá-lo sobre a ideia de criar uma *Inter-American Society of negro studies*. A intenção era reunir, em torno de uma sociedade, estudiosos das Américas no campo dos Estudos do Negro, cujo presidente seria Herskovits. Entre as iniciativas do grupo estava a criação de uma revista chamada Afro-América, que deveria conter artigos em francês, português, espanhol (cujo editorial ficaria sob responsabilidade do professor Fernando Ortiz em Havana). Em 30 de julho de 1943, Ramos respondeu a chamada afirmando estar grato pela lembrança do seu nome e que a sociedade projetada teria sua total cooperação (AAR/BN, I-35,15,193, Carta a Herskovits, Rio de Janeiro, 30/6/1943). Infelizmente, o projeto não prosperou. Em 1944, a discussão entre os dois intelectuais girou em torno da tentativa de editar, em vão, no Brasil a obra *Acculturation*, de Herskovits, publicada em 1938.

Em maio de 1949, Arthur Ramos recebeu o convite para assumir a direção do

---

*Estudos Afro-Brasileiros*. Citemos alguns: HERSKOVITS, Melville. *Pesquisas Etnológicas na Bahia*. Salvador: Secretaria de Educação e Saúde, 1943; HERSKOVITS, Melville. *The negro in Bahia, Brazil: a problem in method*. *American Sociological Review*, 8: 394-402, 1943. HERSKOVITS, Melville. *Drums Drums and drummers in Afro-Brazilian cult life*. In: \_\_\_\_\_. *The New World Negro. Selected Papers in Afroamerican Studies*. Indiana (United States): Indiana University Press/Minerva Press, [1944]1969, p. 183-197.



Departamento de Ciências Sociais da Unesco. Convite aceito, no início de agosto, Ramos mudou-se para Paris. Herskovits cumprimentou-o pela conquista e desejou-lhe sucesso.

Ramos permaneceu por pouco mais de dois meses no comando do Departamento de Ciências Sociais da Unesco, pois que, surpreendentemente, faleceu na noite de 31 de outubro. No curto espaço de tempo em que esteve no comando do Departamento de Ciências Sociais, Arthur Ramos organizou um fórum para debater o estatuto científico do conceito de raça, publicou o documento *Perspectivas sobre o Departamento de Ciências Sociais*, na revista institucional Courier-Unesco, no qual expôs suas primeiras impressões acerca do órgão. No documento, Ramos expunha que “a Antropologia Cultural ainda não encontrou seu lugar no programa do Departamento”. (AAR/BN, I-36,29,12, Transcrição Luitgarde Barros. Ver BARROS, 2000, p. 145-146) e delineou um plano de trabalho que previa o incremento de pesquisas sociológicas e antropológicas desenvolvidas no Brasil com o objetivo principal de desvendar seu modelo de democracia racial como exemplo para o mundo.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Luitgarde O. C. **Arthur Ramos e as dinâmicas sociais do seu tempo**. Maceió: EdUFAL, 2000.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Minha adorável lavadeira: uma etnografia mínima em torno do Edifício Tupi. **Anais da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, n. 119, pp. 59-107, 1999.

FAILLACE, Vera Lúcia Miranda (org). **Arquivo Arthur Ramos: Inventário Analítico**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

GOMES, Angela de Castro. Em família: a correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freyre. In GOMES, Angela de Castro (org). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Comentários à correspondência entre Melville Herskovits e Arthur Ramos (1935-1941). In: PEIXOTO, Fernanda Arêas; PONTES, Heloisa; SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). **Antropologia, história, experiências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, pp. 169-198.

MAIO, Marcos Chor. Arthur Ramos e a militância na Unesco. **Anais da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, n. 119, pp. 29-34, 1999.

MARCUSSI, Alexandre A. Implicações atuais do debate entre Herskovits e Frazier sobre os africanismos. In XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo: ANPUH-SP, 2011.

RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro**. 1º vol: Etnografia religiosa. 5 ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2001.

SANSONE, Lívio. Estados Unidos e Brasil no Gantois: o poder e a origem transnacional dos estudos Afro-brasileiros, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.27, n.79, pp. 9-29, Junho, 2012.

## ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO: O VALOR DA CAPOEIRA

**Jefferson Pereira da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/  
UFRN  
Natal-RN

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL  
RELATIONS AND CITIZEN'S FORMATION:  
CAPOEIRA'S VALUE

**RESUMO:** De maneira geral, utilizando como referência os documentos norteadores e a legislação vigente, a finalidade da educação no Brasil é formar o cidadão. Esta formação cidadã encontra-se relacionada com valores específicos, como por exemplos, a capacidade do indivíduo em ser tolerante e o respeito às diversidades. Carregada de elementos que valorizam a cultura afro-brasileira, a capoeira – considerada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como ícone contemporâneo representante da identidade brasileira –, é uma das alternativas na qual as problemáticas que se referem à história e cultura afro-brasileira possa ser levada para a escola. Assim, é objetivo deste trabalho analisar como a prática da capoeira se insere na discussão em torno da seleção de conteúdo e do ensino das relações étnico-raciais, além de, relacionar possíveis objetos de valor que a capoeira carrega como o que é exigido pela legislação e documentos norteadores da educação brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capoeira; Relações Étnico-raciais; Lei 10.639/03.

**ABSTRACT:** In general, using as reference the documents guiding and the current legislation, the purpose of education in Brazil is to form the citizen. This citizen training is related to specific values, such as, for example, the individual's capacity to be tolerant and respect diversity. Full of elements that value Afro-Brazilian culture, capoeira – considered by the National Historical and Artistic Heritage Institute (IPHAN) as a contemporary icon representing the Brazilian identity – is one of the alternatives in which the problems concerning to Afro-Brazilian history and culture can be taken to school. Thus, this study aims to analyze how capoeira's practice is inserted in the discussion about the selection of content and the teaching of ethnic-racial relations, besides, to relate possible objects of value that capoeira carries as what is required by the legislation and guiding documents of Brazilian education.

**KEYWORDS:** Capoeira; Ethnic-racial relations; Law 10.639/03.

### 1 | INTRODUÇÃO

Muitos são os trabalhos que usam a capoeira como objeto de pesquisa no sentido de

pensar sua utilização e relevância nas escolas. No entanto, a maioria destes trabalhos a analisa como ferramenta voltada para o ensino, principalmente, através da disciplina escolar de Educação Física, tendo como objetivo central refletir sua contribuição junto aos alunos no desenvolvimento e na realização de atividades motoras. É o caso, por exemplo, dos seguintes trabalhos: SILVA, Paula Cristina da Costa. *O ensino-aprendizado da Capoeira nas aulas de Educação Física escolar*. UNICAMP: 2009 (Tese de Doutorado); SANTOS, Gilbert de Oliveira. *Da Capoeira e a Educação Física*. UNICAMP: 2005 (Dissertação de Mestrado); SILVA, Luciana Maria Fernandes. *O ensino da Capoeira na Educação Física Escolar: blog como apoio pedagógico*. UNESP: 2012 (Dissertação de Mestrado); e SILVA, Paula Cristina da Costa. *A Educação Física na roda de Capoeira: entre a tradição e a globalização*. UNICAMP: 2002 (Dissertação de Mestrado).

As justificativas que fazem a capoeira aparecer aqui são as seguintes: 1) parte de uma demanda social que, pensando especificamente na escola, a valorização da história e cultura afro-brasileira surge como uma tentativa para que se mantenha o aluno negro na instituição, já que este aluno se depara muitas vezes com um currículo que pouco valoriza a cultura negra de forma abrangente e positiva; 2) contribui para o cumprimento da legislação e das políticas públicas afirmativas, principalmente no que se refere a Lei de nº 10.639/2003, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira na Educação Básica; 3) além de trabalhar, com valores que fazem parte da aprendizagem histórica e da formação cidadã, assim como veremos posteriormente no decorrer do texto. Desse modo, estamos analisando a capoeira sob uma perspectiva para além do seu potencial nas atividades motoras, no caso, devido a sua trajetória histórica, complexidade cultural e das contribuições e possibilidades de abordagens que este tema é capaz.

Na primeira parte do texto, buscamos inserir a prática da capoeira dentro de uma discussão em torno da seleção de conteúdo e do ensino das relações étnico-raciais. Em um segundo momento, iremos relacionar possíveis objetos de valor que a capoeira carrega com o que é exigido pela legislação e documentos norteadores da educação brasileira, para que assim, possamos afirmar que a capoeira, além de ser um possível caminho para que se efetive nas salas de aula discussões em torno da problemática da história e da cultura afro-brasileira, é ainda uma importante ferramenta a ser utilizada para se trabalhar valores que são exigidos pelo Estado e que devem fazer parte da formação dos brasileiros.

## **2 | A CAPOEIRA E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

A capoeira, juntamente com outras práticas resultantes da experiência sociocultural entre africanos e seus descendentes no Brasil, assim como o samba,

faz parte – de acordo com o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) – de um conjunto de ícones contemporâneos considerados representativos da identidade brasileira. Entretanto, se a analisarmos desde o período colonial até os dias atuais – reconhecida em 2008 pelo IPHAN como patrimônio imaterial brasileiro e, mais recentemente, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como patrimônio cultural imaterial da humanidade (2014) –, perceberemos em sua trajetória que esta valorização não fora cogitada até, pelo menos, o primeiro quartel do século XX. Segundo Oliveira e Leal:

[...] durante a maior parte do século XIX até as três primeiras décadas do século XX, a capoeira sempre esteve associada ao mundo do crime. Poucas vezes ela foi compreendida como uma prática cultural pertinente à sociedade brasileira. Sua prática, contudo, iria experimentar uma outra significação a partir da década de 1930. Passaria de crime previsto no Código Penal para uma luta considerada genuinamente brasileira (OLIVEIRA; LEAL, 2009, p. 48).

Isso só aconteceu com a intensificação dos debates no Brasil no período do Estado Novo devido à busca em construir elementos caracterizadores da nacionalidade e identidade brasileira. Neste contexto, a valorização da cultura dos povos indígenas e africanos se fez presente, a partir da ideia de junção das três raças.

Este processo de valorização da cultura indígena e africana combatia a forma como, até então, o Brasil estava sendo lido: através da cartilha do darwinismo social. Afirmava-se que, do ponto de vista étnico, a existência de civilizações superiores e inferiores, a nacionalidade brasileira – devido a sua mescla de etnias – aparecia como uma espécie de elo fraco da corrente. Para os adeptos deste ideal, o quadro de inferioridade poderia ser superado, desde que o país conseguisse acelerar o seu processo de evolução, a partir de um processo de branqueamento da sociedade brasileira (VELLOSO, 2010).

A capoeira, enquanto prática que é fruto da vivência e experiência sociocultural dos africanos e seus descendentes no Brasil, ao longo do século XIX e primeiras décadas do século XX, foi fortemente combatida e o esforço em extingui-la intensificou-se, principalmente no período no qual a chamada *capoeiragem* esteve no Código Penal, entre 1890 e 1837. Mas ao longo dos discursos voltados e que dizem respeito às ações que envolvem a capoeira, propostas que alternavam entre a tolerância relativa e a perseguição rigorosa existiram ao longo da sua trajetória, como por exemplo, na valorização pelos serviços prestados à Guerra do Paraguai, à criminalização pós período imperial, esportização e, finalmente, patrimonialização desta prática (OLIVEIRA; LEAL, 2009).

Neste sentido, podemos afirmar que a representatividade que hoje parece ser consenso não foi pautada assim o tempo todo, e a valorização desta manifestação que hoje pode ser encontrada em todas as partes do mundo, foi alcançada às duras lutas e mobilizações, inclusive políticas.

As afirmações de que nossa identidade é mestiça, que brancos e negros viviam em harmonia e da possível existência de uma democracia racial escondiam o princípio da superioridade do branco com relação ao negro. O fato é que, devido à força que este ideal possuiu, o preconceito e o racismo contra a população afro-brasileira se perpetuou e continua atuante em nossa sociedade, sendo necessária a criação de políticas públicas de reparação como forma de buscar a valorização desta e, fazer também, com que cada dia mais eles sejam reconhecidos enquanto sujeitos atuantes na história nacional não apenas pelo viés da escravidão.

Uma dessas políticas públicas é a Lei de nº 10.639 – emenda da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96) – do ano de 2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros na Educação Básica. Em seu parágrafo segundo, a lei estabelece que: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003). Desse modo, cabe à disciplina de História uma atenção especial para a efetivação e cumprimento desta lei.

Optamos em especial pela Lei 10.639/03 por tratar diretamente de questões relacionadas ao ensino para as relações étnico-raciais, além de ser uma das maiores conquistas dentre um conjunto de demandas sociais que foram apresentadas pelos movimentos negros existentes no Brasil desde o século XIX, entre eles, os movimentos abolicionistas, irmandades religiosas, revoltas sociais, etc. A inserção da população negra no sistema educacional – mesmo em pequenos números inicialmente – a partir da década de 1930 também contribuiu com a discussão ao provocar indagações a respeito dos preconceitos e estereótipos que essa parte significativa da população sofria (CONCEIÇÃO, 2010).

Na segunda metade do século XX, pesquisadores e adeptos dos movimentos negros principalmente nas décadas de 1970 e 1980 alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos “afrocêtricos”, que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Ao longo da década de 1990, com os movimentos intensos em todo o Brasil, lutando em favor da afirmação da identidade negra, essas causas foram ganhando força e conseguiram, com muita luta, a promulgação da Lei nº 10.639/03 (PEREIRA; SILVA, 2012).

O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (hoje Movimento Negro Unificado – MVU), fundado em 1978, por exemplo, é um dos que mais se destacaram neste período. Contando com uma atuação em diversas frentes, desde blocos carnavalescos, grupos e oficinas de teatro, até a atuação em universidades por todo o Brasil. Graças à sua atuação, diversas conquistas foram alcançadas, como a criminalização do racismo como crime inafiançável (1988), o ingresso do tema Pluralidade Cultural nos PCN (2000), entre outras conquistas (SILVA, 2011).

Carregada de elementos que valorizam a cultura afro-brasileira – como por

exemplo, a musicalidade, que entre os instrumentos utilizados tem-se o berimbau e o atabaque, ambos instrumentos de percussão oriundos do continente africano –, a capoeira é uma das alternativas na qual as problemáticas que se referem à história e cultura afro-brasileira podem ser levadas para a escola.

Devido à complexidade que é a selecionar conteúdos – atividade esta que deve levar em consideração diferentes condicionantes, tais como, a legislação imposta pelo Estado, o Projeto Político Pedagógico (PPP), e as especificidades de cada turma na qual o professor atua –, a grande questão que permeia esta determinação é: qual África e qual Brasil negro devem ser ensinados aos alunos da Educação Básica nos estabelecimentos de ensino de níveis fundamental e médio?

Acreditamos ser esta uma pergunta cuja resposta varia de acordo com os contextos nos quais a questão é lançada, pois como já citado anteriormente, os critérios de seleção de conteúdos são múltiplos, e cabe ao docente diagnosticar qual a necessidade da turma que ele está ou do grupo com o qual ele esteja trabalhando. Para Kabengele Munanga, se o conteúdo mínimo a ser ensinado aos alunos da Educação Básica sobre a história da África e do negro no Brasil não for definido com clareza, os riscos de se mutilar e reduzir a África permanecerão, podendo a luta contra os preconceitos e o processo de construção da identidade negra no Brasil serem prejudicados (MUNANGA, 2013).

Para termos mais uma noção da relevância que a capoeira tem para com a nacionalidade brasileira acrescentaremos a seguinte informação. Uma das coisas que fizeram com que a capoeira tenha se tornado patrimônio cultural imaterial brasileiro – para além da sua importância enquanto elemento formador da identidade do Brasil –, foi a amplitude e extensão que esta prática alcançou com relação ao mundo. Na certidão que insere a roda de capoeira no Livro de Registro das Formas de Expressão do IPHAN é mencionado que “A capoeira é uma manifestação cultural presente hoje em todo o território brasileiro e em mais de 150 países, com variações regionais e locais [...]” (IPHAN, 2008).

Esta característica faz da capoeira uma importante representante da brasilidade no exterior. Constantemente, motivados para conhecer e vivenciar esta prática no país de origem, turistas estrangeiros visitam o Brasil para participar de eventos que reúnem centenas de pessoas e ter contato direto com Mestres, Contramestres, Professores, Instrutores e outros capoeiristas em geral.

Atualmente, a discussão em torno da seleção dos conteúdos que devem se fazer presentes na Educação Básica brasileira tem gerado acalorados debates, principalmente após a apresentação, no mês de setembro de 2015, de uma primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). No caso da disciplina de História, e mais especificamente, sobre os assuntos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, cabem aqui algumas observações.

As principais críticas e considerações sobre a primeira versão da BNCC podem ser encontradas na nota lançada e assinada pelo GT de História da África da ANPUH

Brasil e da Associação Brasileira de Estudos Africanos (ABE-ÁFRICA). A nota aponta entre outras coisas: que os conteúdos relativos ao campo de conhecimento tratado – no caso, História da África –, a complexidade das organizações sociais, culturais, políticas e africanas não são contempladas; “os conhecimentos apresentados por uma historiografia contemporânea internacional, inclusive africana e brasileira sobre África” foram desconsiderados; e que a atual versão da Base promove uma visão reducionista da História da África, pois exclui algumas temporalidades ao privilegiar os processos históricos localizados entre os séculos XVI e XIX (GT HISTÓRIA DA ÁFRICA/ANPUH, 2016).

A réplica a esta nota veio por meio de um texto escrito por Itamar Freitas e Margarida Dias de Oliveira, dois dos doze profissionais que fazem parte da equipe responsável pela produção da BNCC. Ressaltamos aqui, que todas as críticas e considerações que a nota assinada pelo GT de História da África e pela ABE-ÁFRICA foram comentadas e respondidas pelos autores. O que colocamos em destaque neste texto é o chamamento direcionado aos pesquisadores especialistas da área de História da África, para que passem a contribuir de forma direta na elaboração e construção da BNCC, como por exemplo, dando algum parecer sobre: a qualidade do material didático que chega às escolas referente à história e cultura afro-Brasileira; as possibilidades de periodização desta história africana; a forma na qual estes conteúdos devem ser abordados; ou ainda a respeito de qual(is) África(s) concentraria(m) a mais significativa experiência para a formação de brasileiros?

O que estamos defendendo neste trabalho é que um dos caminhos possíveis para que o ensino da história e cultura afro-brasileira, conteúdo obrigatório e que deve ser trabalhado em sala de aula, seja problematizado no ambiente escolar é através do estudo da capoeira. Não cabe a nós, sozinhos, estabelecermos quais são os únicos trajetos que devem ser percorridos pelo docente para que os estudos da África e dos afro-brasileiros se concretizem na escola. Acreditamos ser mais adequado apontar possibilidades, até porque, são diversos os ambientes, condições e, principalmente, o público no qual o professor lida diariamente.

### **3 | VOCÊ NÃO SABE O VALOR QUE A CAPOEIRA TEM...**

A frase que nomeia este tópico é um trecho da música “Você não sabe o valor que a capoeira tem”, escrita e gravada por Antônio de Menezes (Mestre Burguês, natural de Sergipe e atual presidente do Grupo de Capoeira Muzenza), e que é bastante cantada nas rodas de capoeira. Ao longo da letra percebemos a exaltação da capoeira como uma prática que é capaz de mudar a vida das pessoas – “A Capoeira me ajudou / Ela me fez ser na vida / Hoje quem eu sou / Tu não sabe o valor” –, e de ajudá-las nos momentos de dificuldade – “Se é pra falar de amor / Ela que me conquistou / Ela me botou nos braços / E me tirou do chão / Tu não sabe o valor”. Neste sentido, a capoeira é mais do que a movimentação, é, digamos, “um estilo de vida”.

Antes de nos concentrarmos nos valores específicos que o trabalho com a capoeira é capaz de engendrar no ensino de História, faz-se necessário uma apresentação a respeito do que tanto em nível mundial, quanto em nível nacional, é pensado e esperado da sociedade e da educação, para que posteriormente possamos apontar alguns dos valores exigidos pelo Estado e que a capoeira é capaz de auxiliar no aprendizado. Em prol da realização de tal tarefa, tomaremos como referência o que aponta a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), a Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo a Organização das Nações Unidas, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos elaborada em 1948, é papel da educação:

[...] visar à plena expansão da personalidade humana e ao esforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...] (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Art. 26).

A carta constitucional em vigor no Brasil, promulgada em 1988, contém princípios que se assemelham aos apresentados anteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, como por exemplo, a adoção do caráter de Estado democrático de direito (GATTI JÚNIOR, 2010). Em seu Art. 3 está incluso entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, Art. 3).

No que se refere especificamente à educação, a Constituição em seu Art. 205 nos aponta que “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Seguindo a mesma linha dos documentos mencionados anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 por meio da Lei nº 9.394, em seu Art. 22 menciona que:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, Art. 22).

Pelo que verificamos ao longo dos documentos mencionados, podemos afirmar – o que também já se tornou princípio entre os pesquisadores e professores em geral – que: a finalidade da educação no Brasil é formar o cidadão. Para além disso, esta formação cidadã encontra-se relacionada com valores específicos: a capacidade do



indivíduo em ser tolerante; respeitar as diversidades, sem preconceitos com relação à origem, raça, religião, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; ser justo e solidário; etc.

Em sua tese de doutorado, Margarida Dias de Oliveira – utilizando como referência Emília Viotti da Costa no que diz respeito à relação sociedade/escola –, dá ênfase ao “caráter intrinsecamente educativo da História”. Segundo a autora, é esse caráter que dirige o trabalho do professor de História, uma vez que, essa discussão é definidora, a partir da relação entre a sociedade e a escola, “[...] do que todo cidadão tem o direito e o dever de saber sobre História para entender seu mundo, ler sua realidade e nela atuar” (OLIVEIRA, 2003, p. 188).

Neste sentido, cabe a disciplina de História um importante papel, o de contribuir de forma direta com a formação cidadã. Segundo Freitas, os valores fazem parte da aprendizagem histórica, quer queiramos ou não, pois eles constituem uma parte do nosso cotidiano, estão postos. E mais, “esse valor é também conteúdo histórico” (2016, p. 109).

Mas tratando especificamente da prática da capoeira e sua utilização em sala de aula, quais os valores relacionados à formação cidadã exigidos pelo Estado brasileiro que podem ser problematizados a partir do estudo da capoeira nas escolas? É em busca de responder a esta problemática que nos dedicaremos agora. Para isso, mencionaremos as contribuições que a capoeira pode ofertar quanto ao aprendizado de dois dos valores citados anteriormente: 1) tolerância e 2) respeito às diversidades.

A tolerância relaciona-se com o ato de aceitar, de suportar ou de compreender, mesmo sem aprovar, certos comportamentos, posicionamentos ou decisões de outras pessoas. Este valor complementa e faz com que o respeito às diversidades se faça presente, por isso, optamos por trabalhar com eles de maneira conjunta.

Ensinar o valor de respeitar as diversidades, sem preconceitos com relação à origem, raça, religião, sexo e idade ainda é uma tarefa complicada em nossa sociedade, pois, a todo o momento somos avaliados e colocados em determinadas abstrações que nos obrigam a trabalhar com estes princípios. Assim como nos lembra Itamar Freitas, os valores “funcionam como parâmetros empregados pela nossa faculdade de julgar” (2016, p. 109). Ou seja, os transportes de locomoção que utilizamos, as roupas que vestimos, os lugares religiosos (ou não) que frequentamos, as pessoas com quem andamos, enfim, são formas de enunciar ou objetos de estudo das outras pessoas.

Na capoeira, o respeito à diversidade é trabalhado de forma intensa. Ao historicizar esta prática pode-se perceber que, pelo menos, desde a segunda metade do século XIX, pessoas de diferentes origens, sexo, cor e raça praticaram a capoeira. Como exemplos, podemos citar o famoso capoeira paraense Cabralzinho e as capoeiras Jerônima e Maria Izabel.

Francisco Xavier da Veiga Cabral, o Cabralzinho, foi um conhecido capoeira que participou ativamente e com destaque na história social e política paraense desde as últimas décadas do regime monárquico e que atuou também como redator dos

periódicos *O cosmopolita* e *O patriota*, no qual contestava ferrenhamente os ideais tradicionais da monarquia e dos governos conservadores. Jerônima e Maria Izabel são exemplos de mulheres que ao longo do século XIX foram enquadradas em crimes que costumeiramente os capoeiras homens eram ajustados (OLIVEIRA; LEAL, 2009).

Segundo Carlos Eugênio Líbano Soares (1998), nas primeiras décadas do século XIX, era a chamada “capoeira escrava” que predominava. Esta denominação foi motivada pelo fato de que até aquele momento, a prática da capoeira estava, ainda, restrita aos escravos africanos e afro-brasileiros.

Outra forma de percebermos que o valor da diversidade faz parte do cotidiano da prática da capoeira é através de entrevistas que mestres e alunos de capoeira deram à Manoj Geeverghese no ano de 2012. Um mestre identificado com a letra “A” relata que: “a pessoa que adentra no universo da capoeira, ele começa a ter ideais de igualdade, a pensar uma sociedade mais justa e menos é... preconceituosa” (MESTRE “A”, apud GEEVERGHESE, 2013, p. 81).

Em outra entrevista, um aluno identificado com a letra “B” considera que a capoeira traz a questão de: “conviver com a diversidade, de você trabalhar com a pluralidade mesmo, tanto que na hora do treino você tem pessoas das mais diferentes formas, você tem criança, você tem velho, tem mulher, homem, preto, branco” (ALUNO “B”, apud GEEVERGHESE, 2013, p. 81).

Através do trabalho com músicas cantadas nas rodas de capoeira, tal como vimos no início deste tópico, também é possível perceber o elemento do respeito a diversidade. Semelhante ao depoimento do aluno identificado com a letra “B” da entrevista anterior, a música “Quem vem lá sou eu”, escrita e gravada pelo Mestre Suassuna (fundador e presidente do Grupo Cordão de Ouro, que conta com academias em todos os continentes do mundo) apresenta a seguinte estrofe: “Pega derruba e levanta ligeiro / só entra na roda quem é mandingueiro / capoeira é pra homem, menino e mulher / pra entrar nessa roda tem que ter axé”. Ou seja, qualquer pessoa pode entrar na roda de capoeira, não importa seu gênero, cor, ou lugar social, a única exigência é a energia e a vontade (o axé).

#### 4 | CONCLUSÃO

Ao longo do texto, vimos que o estudo da prática da capoeira nos ambientes escolares pode originar uma série de discussões que são exigidas pelo Estado, seja através da Constituição, seja na legislação específica referente à educação no Brasil (no nosso caso, LDB e Lei nº 10.639/03 com o ensino da história e cultura afro-brasileira), e que permeiam o dia a dia da sociedade, como a questão relacionada ao combate à discriminação racial.

Atentamos ainda para o fato de que a capoeira é uma importante ferramenta no trabalho com valores a serem aprendidos pelos alunos e que são fundamentais para a formação do cidadão brasileiro, em especial os valores da tolerância e do respeito às

diversidades, de todos os tipos.

Concordamos com Freitas quando ele afirma que:

Estados que regem interesses entre grupos sociais de forma democrática conservam o seu conjunto de valores, normatizando o seu emprego e indicando os responsáveis por seu cultivo. É para esse rol de valores que devemos dirigir nossa atenção (FREITAS, 2016, p. 111).

Por isso, reiteramos a afirmativa de que este é um dos caminhos possíveis para se trabalhar com a história e cultura afro-brasileira e com os valores nas salas de aula, pois diversos são os valores, e mais diversos ainda são alunos, ambientes, situações, contextos e demandas com as quais o professor deve lidar diariamente no seu ofício.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Coleção Explorando o Ensino: História (Ensino Fundamental)**. 21. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010. p. 131 – 158.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Sobre a crítica dos pesquisadores de História da África à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Disponível em: <<http://didaticadahistoria.com/2016/03/06/sobre-a-critica-dos-pesquisadores-de-historia-da-africa-a-base-nacional-curricular-comum-bncc/>>. Acesso em 29/03/2016.

FREITAS, Itamar. Valores como objeto da aprendizagem histórica. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton [orgs.]. **Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. p. 107 – 116.

GATTI JÚNIOR, Décio. Demandas sociais, formação de cidadãos e ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Coleção Explorando o Ensino: História (Ensino Fundamental)**. 21. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010. p. 105 – 130.

GEEVERGHESE, Manoj. **O valor educativo da capoeira**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

GT HISTÓRIA DA ÁFRICA/ANPUH. **NOTA DO GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH BRASIL E DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS AFRICANOS (ABE-ÁFRICA) SOBRE A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associação-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>. Acesso em 27/03/2016.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (orgs). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 21 – 34.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, Identidade e Gênero: ensaios sobre a história social da Capoeira no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)**. Tese de Doutorado. UFPE: Recife, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PEREIRA, Márcia M.; SILVA, Maurício. **Percurso da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos**. Linguagens & Cidadania, v. 01, p. 01-12, 2012.

SILVA, Ana Célia Da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Porque mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava no Rio de Janeiro (1808-1850)**. 1998. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

VELLOSO, Monica Pimenta. O modernismo e a questão nacional. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org). **O Brasil Republicano**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 351-386.

## ESMERALDINAS, CREMILDAS E LOURDES: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NO MOVIMENTO QUILOMBOLA NO RIO ANDIRÁ, FRONTEIRA AMAZONAS/PARÁ (2005-2016)

### **João Marinho da Rocha**

Professor de História da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, Campus Parintins. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA/UFAM. jmrocha.hist@hotmail.com

### **Marilene Correa da Silva Freitas**

Professora do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA/UFAM.

### INTRODUÇÃO

Esta comunicação é parte dos estudos para compor tese de doutorado sobre os processos de constituição da Identidade e territorialidades quilombolas no Rio Andirá. Trazemos aqui uma reflexão acerca do protagonismo de mulheres quilombolas no movimento por diferenciação étnico-racial. Baseado em arquivos de fontes orais, identificamos, descrevemos e analisamos as ações sociais e políticas de três mulheres inseridas nesse processo. As três trajetórias e experiências que conectadas a cenários, sujeitos e interesses variados, puderam tecer relações de poder, no e, a partir do Rio Andirá.

Tais comunidades quilombolas conseguiram nesse movimento, etnicizar e politizar memórias dos velhos e com isso, construir, juntos aos demais sujeitos sociais

de seis comunidades do Rio Andirá, narrativas sobre si. Criando e acionando memórias que ligou tais comunidades as experiências dos mundos do trabalho, (re)desenhando práticas socioculturais, capazes de indicar fronteiras étnicas e demarcar territórios simbólicos de pertencimentos que lhes garantem diferenciação frente as demais comunidades do município do Baixo Amazonas.

Neste exercício, julgamos iluminar para o conhecimento das táticas desenvolvidas por tais movimentos sociais contemporâneos na Amazônia, palco de diversas querelas e lutas sociais por direitos de existências de povos e comunidades tradicionais como ocorreu/ocorre na Fronteira Amazonas/Pará.

Não dá mais para ler a presença negra na Amazônia apenas pelo viés da quantidade numérica, pois, “aplicado à Amazônia, todo procedimento em busca do conhecimento torna-se plural” (FREITAS, 2012, p.39). Em nossas pesquisas buscamos não somente considerar os dados estáticos em si, mas também os múltiplos significados da presença negra. Nesse sentido, estamos interessados em perceber como a presença negra se articularam aos espaços e mundo amazônicos e aqui construir novos espaços de liberdades e territorialidades específicas.

As práticas socioculturais e memórias contemporâneas de tais comunidades, acabam esticando os seus presentes, e nisso reconstruindo os seus passados. É nessa “viagem das memórias” que intentamos conhecer um pouco das histórias desses sujeitos, até pouco tempo classificados como pretos do matupiri, e agora são (re)classificados como quilombolas do Rio Andirá, fato que segundo Lourdes, significa que terão “*Outros Valores...*” (ROCHA E FREITAS, 2016). Tal assertiva é uma projeção futura, onde a liderança esperançosa antecipa mais respeito, tanto por parte do Estado, como dos seus vizinhos.

## PROTAGONISMOS FEMININO NO MOVIMENTO QUILOMBOLA NO ANDIRÁ

Nos primeiros anos deste século XXI, as comunidades negras rurais do Matupiri, entraram em diálogo e influências intensas com as experiências das outras partes do país asseveradas acima. Especialmente do Oeste Paraense, onde são intensas, há cerca de quarenta anos, as lutas política das comunidades mocambeiras contemporâneas (AZEVEDO, 2002; ACEVEDO, & CASTRO, 1998; FUNES, 1995). Assim sendo Santarém, Alenquer, Óbidos, Oriximiná também iniciaram seus processos de:

[...] luta por reconhecimento, a luta foi o seguinte, começou em 2005, quando teve a primeira pesquisa aqui dentro da comunidade. Veio uma professora, uma pesquisadora por nome Ana Felícia, ela veio pesquisar aqui porque ela viu no histórico que existia negro no Amazonas, e a onde ela foi indicada, foi no Andirá. Ai, ela chegou aqui, conversou com o pessoal que foram contando que a gente tinha sangue de negro, porque o nosso princípio tinha vindo da África. Ai, foi que começou a ter o levantamento da procura dos negros né. Ai, chegou à conclusão que hoje nós somos reconhecido. Essa luta foi muito grande, tá sendo até hoje muito grande essa luta. (Maria de Lourdes, agricultora, 53 anos. Presidente da Federação Quilombola (2012-2016). Entrevista realizada em 2015. Santa Tereza do Matupiri.).

Essas comunidades até então, como indica as narrativas de Lourdes, não se viam como sujeitos detentores de direitos ao seu território tradicionalmente ocupado onde pudessem continuar suas culturas e modos de vida, cada vez mais afetados pela chegada da pecuária no Andirá, a partir da década de 1980.

A partir de diálogos profundos com “agentes externos” e com aquele contexto nacional e regional de luta por reconhecimento dos territórios tradicionalmente ocupados por comunidades negras rurais ter chegado nas cabeceiras do Matupiri, através de agentes externos, iniciou-se ali um processo de estruturação da sua luta pelo reconhecimento do território.

Nós fundamos uma federação pra nós, (...), pra fazer o mapeamento todinho da área. Passamos três meses fazendo isso pra gente adquirir os conhecimentos que as pessoas antigas fizeram pra nós conversando conosco. Depois fizemos o resumo, onde tiramos as partes principais. (Maria Cremilda, 59 anos Presidente da Federação Quilombola, 2009-2011. Entrevista realizada em 2015 na cidade de

Houve imediatamente a tentativa, por meio das lideranças comunitárias recém constituídas, de (re)construir uma memória de origem “comum”, relacionada ao cativo. Uma memória pautada nas narrativas dos velhos e velhas das comunidades que são os guardiões das memórias o passado da escravidão na Amazônia (FUNES, 1995). Percebe-se, no Andirá, que o processo de (re) construção dessa memória do cativo partiu de uma dada situação social atual de reivindicantes como grupo Ético-racial, ligado àquele passado do cativo. Foram as condições de conflitos e necessidades do presente que deram suportes para

Uma construção da nova identidade quilombola através de filhos e netos, por meio da recuperação das narrativas de seus pais e avós, mas desenvolvendo agora, novas interpretações. Nisso, muitas práticas culturais como origem no tempo do cativo, [...] foram transformadas em capital simbólico para a afirmação da Identidade quilombola. (MATTOS, 2006, p.110).

Como apontou anteriormente a presidente da Federação, Maria Cremilda, no processo de “sair pelas demais comunidades” para entrevistar os mais velhos, a fim de compor uma memória do cativo, a Federação como órgão criado para encampar a luta, terminou por elaborar sua síntese histórica da presença negra no Andirá.

Para Maria Amélia dos Santos Castro, (Presidente da Federação entre anos 2012 e 2016, em entrevista realizada em 2015), *“é uma honra muito grande, o reconhecimento como remanescente, porque nós temos agora outros valores diferentes, vamos ser tratado diferente como era no princípio”*. Segundo afirma, *“nossos pais nossos avós não foram escravos de senzala, foram escravos do trabalho que se haviam aqui de servir, de escada pros fazendeiros, pras pessoas que vinha vender mercadoria, os que regateavam por aqui. Eles se matavam tirando madeira pra troca com rancho”*. Maria Amélia continua a refletir acenando para o futuro: *“hoje a vai ser diferente né! Hoje já tá sendo, já tamo de olho aberto, não é mais aquele olho fechado que antigamente existia”*.

Esmeraldina por sua vez denuncia as relações conflituosas ocorridas entre os moradores de sua comunidade “Trindade” com seus vizinhos fazendeiros, seus jagunços e algumas lideranças religiosas. Relações especialmente tensas até o certificado “de palmares” em 2013 e no contexto de mapeamentos das memórias dos *“antigos”* e no caso de Trindade, da arregimentação de pessoas moradoras das cabeceiras para descerem para aumentar aquela comunidade que, aliás, é construída no bojo do movimento quilombolas. Nas palavras de Luiz Carlos Rodrigues de Castro, *“é de onde vem a Força”*. Essa força emana especialmente da Família Freitas, os *“Filhos da Cristina”*, um dos muitos filhos de Manuel Benedito da Costa. Questão abordada também pela liderança Maria de Lourdes de Castro, presidente da Federação das Comunidades Quilombolas de Barreirinha (2012-2014 e 2014-2016).

Ao tratar da Genealogia dos quilombos do Andirá, aponta onde estão os descendentes de cada um dos “antigos”, indicando para as comunidades atuais. Nisso, “*A Cristina, filha de Benedito Rodrigues, os filhos, netos formaram a comunidade de Trindade*”. Deste quilombo emergem as vozes de outra personagem protagonista:

Eu sou Esmeraldina, esposa dele (Luiz Carlos), quero dizer que lá na cabeceira do chapeleiro quem manda é o pastor. Ele leva a madeira para Parintins, Barreirinha [...]. Eles vendem terrenos. São da Igreja Pentecostal. *Eu enfrentei eles!* Esse home chamou lá os dois caras com espingarda. Ele falou: ‘vim aqui pra ti dizer pra não cortar nenhum pedaço do pau’. Então, quem manda lá é o pastor! [...]. Ele disse: ‘Olha! Esses pretos estão acabando com a terra de vocês (referindo-se aos caras que estavam com ele)’. Naquele momento fui ameaçada! E ele insistia dizendo: ‘Quem manda é o pastor! Aliás, esse Jander Carneiro, ele ameaçou meu marido, o Luís Carlos. Quando ele disse que meu marido ia preso, eu disse: ‘Eu vou contigo’. E esse Jander dizia: ‘Esse negócio de quilombola é pra destruir a nossa vida. Temos que ficar do lado dos fazendeiros, porque, o que esses morenos vão dar pra gente?’”. (Esmeraldina de Castro. In: Fascículo “**Quilombolas do Rio Andirá, Barreirinha/AM**”, p. 03. Projeto “Mapeamento social como instrumento e gestão territorial contra o desmatamento e a devastação. Processos de capacitação de povos e comunidades tradicionais. Nova cartografia social da Amazônia, 2014)

Nesse movimento de politização da memória ancestral para requerer acesso a direitos, as comunidades remanescentes da Amazônia, independentes de terem nascidos para além das cachoeiras do rio trombetas ou nas cabeceiras do matupiri, rio Andirá, intentam na verdade, encontrar-se com suas origens africanas. Tal fato, ainda se faz presente na memória dos remanescentes de quilombolas, nas histórias narradas pelos mais velhos, quando se referem aos seus antepassados.

As comunidades passaram a se articular em torno de elementos que os unissem na busca de acessar seus direitos. Para isso acionam os mais variados elementos e entidades externas. Essa questão legal se consolidou quando o decreto nº 4.887, de 20/11/2003 regulamentou que a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto-identificação da própria comunidade”. Tais comunidade, por sua vez, passam a ser compreendidas também como “grupos étnicos-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Por esse entendimento, o tradicional antes de aparecer como referência histórica remota, como aliás sempre o fizeram as pesquisas estritamente históricas sobre a questão da presença negra na Amazônia, aparece como reivindicação contemporânea e como expectativa de direito involucrada em formas de auto definição coletiva. Tradição nesse contexto de reivindicação étnica como a que ocorreu/ocorre no rio Andirá, nada tem a ver com permanência e mais se atém a processos reais e agentes sociais que transformam dialeticamente suas práticas, indicando a existência de comunidades dinâmicas, orientadas por princípios em constantes transformações, alterando-se a cada vez que são acionados (ALMEIDA, 2012, p. 6).



## Ainda sobre a trajetória da comunidade durante o processo final da busca por reconhecimento étnico, Amélia indica alguns conflitos e superações

Olha, quando eu não sabia eu procurar saber! Porque diziam assim, quando nós ‘tava” se organizando pra ser reconhecido muitas pessoas diziam assim: - vocês não vão ser reconhecidos, porque o prefeito não vai assinar, porque o presidente do meio ambiente não assinou! [...]. Quando o Dr. Júlio Junior veio aqui do Ministério Público Federal, eu perguntei[...] e ele: - Não, o município não resolve nada do problema de vocês. O que vem resolver o problema de vocês é a fundação Palmares. [...]. O pessoal ficam preocupado porque que não passa por Barreirinha! Porque remanescente como nós não eles, é por isso que venham procurá nós. (Maria Amélia dos Santos Castro. Op cit).

Nesse movimento de luta pelo reconhecimento o “tradicional” como operativo foi aparentemente deslocado no discurso oficial, afastando-se do passado e tornando-se cada vez mais próximo de demandas do presente, onde

[...] o fator identitário e todos os outros fatores a ele subjacentes, que levam as pessoas a se agruparem sob uma mesma expressão coletiva, a declararem seu pertencimento a um povo ou a um grupo, a afirmarem uma territorialidade específica e a encaminharem organizadamente demandas face ao Estado, exigindo o reconhecimento de suas formas intrínsecas de acesso à terra [...] (ALMEIDA, 2008, p. 29 - 30).

Tais indicativos apontam como o movimento quilombola construído no Andirá para acessar direitos esteve ligado aos processos externos que lhes deram devidos suportes para a constituição da nova Identificação Étnica no Andirá. Quando Cremilda informa: “*Depois fizemos o resumo, onde tiramos as partes principais*”, está apontando para as sínteses históricas construídas pela Federação. Tais narrativas, giram em torno das trajetórias de um grupo de negros ex-escravos de procedência Angolana, trazidos para os mundos do trabalho no Pará, e que por inúmeras circunstâncias, teriam chegado ao Rio Andirá no final do século XIX e ali, constituíram suas redes de relações com os povos indígenas Sateré-Mawé e demais sujeitos sociais presentes naquele rio.

Grupo constituído por homens e mulheres, no entanto, as narrativas oficializadas pela Federação das Organizações Quilombolas de Barreirinha, elegeram um homem para ser o pai fundador em trono do qual giram sua construção do território. Rianciaro (2016) chega a nominar Manuel Benedito da Costa como “pai do território”.

Meu nome é Benedito Pereira de Castro. Tenho 91 anos [...]. Meu pai, Pedro Rodrigues de Costa [...]. Papai contava que meu avô veio da Angola, da África, como escravo dos portugueses. Meu avô por parte de pai era Benedito Rodrigues da Costa que veio nos navios africanos para servir os portugueses Ele tinha três irmãos e uma irmã, a tia Maria e mais dois irmãos: o tio Francisco e tio João que partiram para lugares ignorado, até hoje ninguém sabe pra onde [...]. Então, sendo o primeiro negro a chegar e permanecer na comunidade do matupiri, rio Andirá, vovô parou numa casa de festa e ali conheceu uma mulher indígena, viúva, seu nome era Gerônima, filha da indígena Júlia Sateré [...]. (In: Fascículo “Quilombolas do rio

É acerca dessa questão das “histórias invisíveis” (DEL PRIORY, 2010) de mulheres “antigas” (a Indígena Gerônima Sateré e a negra Maria Tereza), e as atuais, protagonistas dos últimos quinze anos (Esmeraldinas, Cremildas e Amélias), que nos propomos a refletir neste texto. Pois, assim fazendo, identificamos as presença e ações significativas de inúmeras mulheres, que desde o final do século XIX, vem construindo formas de existências nas relações com os demais sujeitos, no entanto, sempre referenciadas, a partir de homens, nas narrativas oficializadas pela Federação.

## **REODENANDO OLHARES. HISTÓRIA ORAL E GÊNERO NO MOVIMENTO QUILOMBOLA, CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Ao que parece, o que esteve/está em jogo no movimento quilombola do Rio ANDIRÁ quando organiza suas “sínteses históricas”, pelas lideranças quilombolas, que aliás, são mulheres (Cremilda e Amélia), as quais trazemos neste texto, é a questão da “linguagem referente”. Dito de outra forma, de que é o sujeito autorizado a falar, ou aparecer na história como protagonista, seja sempre um sujeito masculino. No entanto, este, ao ser legitimado como enunciante, desbancou as múltiplas histórias invisíveis das mulheres, suas esposas inclusive (Geronima e Maria Tereza).

Nesse processo de busca e redefinição de olhares e questões sobre as fontes as mulheres como objeto de estudo. É importante saber e notar as inúmeras plataformas onde as mulheres podem existir (fontes documentais e arquivos, discursos e fragmentos de vidas, fontes literárias e impressas, História Oral, dentre outras.).

As mulheres são encontradas ‘nas margens’ junto com outros grupos como os escravos, os índios, os judeus e cristãos-novos, os e as homossexuais [...]. A partir desses *restos de discurso*, de Fragmentos de vidas é que o historiador consegue, então, perceber as formas de racionalidade que modelavam as práticas e as atividades, as relações sociais entre mulheres e homens. [...]. (DEL PRIORY, Mary, 2010, p. 227). [*Grifos Nossos*]

Esmeraldinas, Cremildas e Lourdes parecem ser, aparentemente, frutos desses restos dos discursos. No entanto, passam, com suas ações e protagonismos a reelaboram para si narrativas positivas, nas quais suas ações são potencializadas. O acesso a suas memórias e trajetórias possibilitadas pela metodologia da História Oral (ALBERT, 2011), contribui para iluminação do movimento quilombola que hora se faz no Amazonas, procedimento que aliás, vem possibilitando respostas às recentes questões levantadas acerca da presença “das pessoas de cor” no Rio Andirá e das suas existências, ainda que não tenham sido percebidas por muito tempo pela historiografia Regional e Local. E nesse sentido, das “saídas das vozes silenciadas”, ainda encontram apoio nas discussões trazidas por Del Prior Priory quando diz que

Outra abordagem utilizada com êxito para ouvir a história vinda de baixo baseou-se na história Oral e na recuperação da memória feminina. Tornava-se então, indispensável reabilitar a subjetividade e introduzi-la na interpretação das fontes, ao nível do observado mas, também, do observador. A oralidade permitiu assim, resgatar a identidade e a vida daqueles que vivem no anonimato: donas de casa, solteironas, viúvas, empregadas, trabalhadoras, ou miseráveis. Quanto maior sua opressão, mais importante dar-lhe voz, pois contar sua história significa a possibilidade de reconstituição de suas identidades femininas. [...] *Há todo um contexto cultural e histórico que embasa, que irriga estas vozes do silêncio* [...]. (DEL PRIORY, Mary, 2010, p. 229-230). [Grifos Nossos]

Entra nesse cenário de incertezas e angústias epistemológicas, as contribuições da categoria Gênero para possibilitar alargamentos dos olhares sobre e para a mulheres. Analisando esse mesmo cenário dos estudos feministas “perdidos” em si sem muitas questões teóricas capazes de ir além das querelas homem x mulher. *“uma vez que o gênero foi definido como relativo ao contexto social e cultural, foi possível pensar em termos de diferentes sistemas de gênero e nas relações daqueles com outras categorias como raça, classe ou etnia, assim como em levar em conta a mudança”*. (SCOTT, 2011, p. 89). [Grifo nosso]

## CONSIDERAÇÕES

Tratar das memórias de mulheres envolvidas no movimento quilombola do Rio Andirá ao que parece, dialoga com este indicativo trazido por Gonçalves, (2006), sobre os possíveis avanços dos estudos das relações de gênero no Brasil, especialmente, a partir do Campo da História, ao escrever sobre História e Gênero. Identificar e compreender os processos e experiências políticas de mulheres no movimento quilombola, onde as lideranças são essencialmente mulheres, gestando uma equipe de quinze pessoas que compõe a Federação das Organizações das comunidades quilombolas de Barreirinha, criada em 2009. Desde de então, teve duas mulheres como suas “presidentas”, como se auto denominava Maria Amélia dos Santos Castro, a frente desse órgão por duas gestões (2011-2014) e (2014-2016), sendo antecedida por sua Prima Maria Cremilda Rodrigues Marinho (2009- 2011). Atualmente exerce o cargo de presidente Tarcísio de Castro.

Tais mulheres quilombolas do Rio Andirá, com suas ações políticas, como as “pesquisas feministas” indicam possibilidades e caminhos para “reavaliar o poder das mulheres”, principalmente aquelas que ao longo de cinco gerações vem protagonizando processos históricos e sociais no Leste do Amazonas. Suas trajetórias e experiências de vida e no movimento quilombola, portanto, contribuem para “superar o discurso miserabilista da opressão”. Nisso, tais pesquisas, ajudam a “subverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude dos seus papéis, e mesmo a coerência de sua ‘cultura’ e a existência dos seus poderes (...)”, (PERROT, 1988, p, 169-170). Analisamos as “filhas do Andirá” como sujeitas

que constroem sua história pautadas numa memória étnica que foi politizada e é cotidianamente atualizada e materializada no estabelecimento de certa identidade étnico-racial diferenciada que exige outras posturas por parte das comunidades.

Os estudos feitos a partir das fontes orais evidenciam e/ou favorecem a visualização de sujeitos e grupos sociais historicamente silenciados. Sendo, portanto, um contraponto as pesquisas que resultam no silêncio, por exemplo, sobre os negros no Amazonas. Assim como iluminam os lugares de onde esses atores sociais negros falam, agora, sobre seus processos de luta por reconhecimento, como é o caso das mulheres da associação quilombola de Barreirinha.

As memórias de lutas por reconhecimento dessas mulheres são trazidas neste texto à luz dos demais movimentos sociais e organizações que articularam acesso aos direitos a grupos étnicos como remanescentes quilombolas, estabelecidos nas leis do país a partir das últimas duas décadas do século XX. Com isso intentamos destacar os papéis dessas lideranças femininas, que estiveram à frente da federação quilombola do município de Barreirinha e aparecem como figuras centrais nas narrativas quilombolas do Matupiri.

É a partir desse universo de entrelaçamentos de memórias, locais e regionais, construídas sobre a sua ancestralidade, das práticas cotidianas e das manifestações socioculturais que os sujeitos do Matupiri indicam os elementos que devem compor a sua nova identificação étnica no Rio Andirá. Este novo contexto de emergências étnicas permite e exige para sua validação que as vozes da Amazônia possam construir suas próprias narrativas históricas que comporão o novo pensamento social da e sobre região, que aliás, vive em constante (re)construção.

## REFERENCIAS

ACEVEDO, Rosa & CASTRO, Edna. **Negros do trombetas**. Guardiões das matas e dos rios. Belém: UFPA, 1998.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias** / Alfredo Wagner Berno de Almeida. – Manaus: UEA Edições, 2011.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Mapeamento Social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação: processos de capacitação de povos e comunidades tradicionais: **quilombolas do rio Andirá**: Santa Tereza do Matupiri, São Pedro, Trindade, Boa Fé e Ituquara/Barreirinha-Amazonas, 4/coordenação do projeto, Alfredo Wagner Berno de Almeida; equipe de pesquisa, Maria Magela Mafra de Andrade Ranciaro...[et al]. – Manaus:UEA, 2014.

Amélia, Maria. **Trilhas percorridas por uma militante quilombola**: vida, luta e resistência; Maria Mafra de Andrade Ranciaro, Org; Alfredo Wagner Berno de Almeida, ed.; RJ: casa 8, 2016 7. ARRUTI, José Maurício. Mocambo. Antropologia e História do processo de formação quilombola-Bauru, SP:EDUSC,2006.

AZEVEDO, Idaliana Marinho de (org.). **PUXIRUM**. Memórias dos negros do oeste paraense. Belém: IAP, 2002.

DEL PRIORY, Mary. História das Mulheres: As vozes do Silêncio. In: Freitas, Marcos Cesar (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. 6 ed, 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010.

DEL PRIORY, Mery. História das Mulheres: As vozes do Silêncio. IN: FREITAS, Marcos Cesar (org.) **Historiografia brasileira em Perspectiva**. 6.ed., 2ª reimpressão- SP: Contexto, 2010.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. Os Amazonidas contam sua História: territórios, povos e populações tradicionais. IN: **Amazônia: território, povos tradicionais e ambiente**. Elenise Scherer, José Aldemir de Oliveira (Orgs.). – Manaus. EDUA, 2009.

FUNES, A. Eurípedes. **Nasci nas Matas, nunca tive senhor. História e memória dos mocambos do Baixo Amazonas**. Tese de doutoramento em História da FFLCH/USP, São Paulo, 1995.

FUNES, Eurípedes. **“Nasci nas matas, nunca tive senhor”** - História e Memória dos mocambos do Baixo Amazonas. Tese de doutorado em História, USP, 1995.

MATTOS, Hebe. “Remanescentes das comunidades dos quilombos”: memória do cativo e políticas de reparação no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p.104-111. Dezembro/fevereiro 2005-2006.

MATTOS, Izilda Maria. História das Mulheres e Gênero: usos e perspectivas. IN: **Olhares Feministas / Hildete Pereira de Melo, Adriana Piscitelli, Sônia Weidner Maluf, Vera Lucia Puga (organizadoras)**. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.510 p. – (Coleção Educação para Todos; v. 10.

MATTOS, MARIA IZILDA S. de. **Por uma História da Mulher**. Bauru, SP:EDUSC, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom & HOLANDA, Fabiola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo, Contexto, 2011.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos**. Identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV. 2002.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**. Operários, mulheres e prisioneiros. Tradução Denise Bottmam. RJ:Paz e Terra, 1988.

RANCIARO, Maria Magela Mafra de Andrade. **Andirá: memórias do cotidiano e representações sociais**. – Manaus: EDUA, 2004. (Série Amazônia: terra e homem).

SAMPAIO, Patrícia (Org.). **O fim do silêncio** – presença negra na Amazônia. Belém: Açaí/CNPq, 298 p., 2011.

SOCOTT, Joan. História das mulheres. IN: BURKE, Peter.(org). **A escrita da História: Novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. IN: **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia/** Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (orgs.). - Rio de Janeiro: Campus, 1997.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Denise Pereira:** Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Especialista em História, Arte e Cultura, Bacharel em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cursando Pós-Graduação Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora nas Faculdade Integradas dos Campos Gerais (CESCAGE) e Coordenadora de Pós-Graduação.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-455-9

