

Heraldo Márcio Galvão Júnior
Bruno Silva
Organizadores

DO LOCAL AO GLOBAL

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E A PESQUISA NA
AMAZÔNIA



FTT

UNIFESSPA | PROPIT

Organizadores

Heraldo Márcio Galvão Júnior

Bruno Silva

DO LOCAL AO GLOBAL: perspectivas para o Ensino de História e a pesquisa na Amazônia

Conselho Editorial Científico

Prof. Dr. Anderson Roberti dos Reis (UFMT)

Prof. Dr. André Furtado (UNIFESSPA)

Prof. Dr. André Dionei Fonseca (UFMS)

Profa. Dra. Andréa Helena Puydinger De Fazio (UNIMONTES)

Profa. Dra. Anna Carolina de Abreu Coelho (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)

Profa. Dra. Cristina Ferreira (FURB)

Prof. Dr. Daniel Brasil Justi (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Eduardo de Melo Salgueiro (UNIFESSPA)

Profa. Dra. Fabíula Sevilha de Souza (UFRN)

Profa. Mestra. María Fernanda Galindo (UNIVERSIDAD VERACRUZANA - MÉXICO)

Prof. Dr. Heraldo Márcio Galvão Júnior (UNIFESSPA)

Profa. Dra. Hevelly Acruche (UFJF)

Prof. Dr. José Carlos Vilardaga (UNIFESP)

Profa. Dra. Juliana Vasco Acosta (Universidad de Antioquia - Medellín - Colômbia)

Profa. Dra. Karla Leandro Rascke (UNIFESSPA)

Prof. Ms. Laecio Rocha de Sena (UNIFESSPA)

Profa. Dra. Lucelia Cardoso Cavalcante Rabelo (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Luis Guilherme Assis Kalil (UFRRJ)

Prof. Dr. Luiz Estevam de Oliveira Fernandes (UFOP)

Prof. Dra. Maria Clara Sales Carneiro Sampaio (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Thiago Alves Dias (UPE)

Prof. Dr. Valter Lenine Fernandes (IFSul/UFRGS)

Prof. Dr. Victor Hugo Abril (UFRPE)

Pareceristas e revisores por pares
Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Dr. Anderson Roberti dos Reis (UFMT)	Mestra. María Fernanda Galindo (UNIVERSIDAD VERACRUZANA - MÉXICO)
Dr. André Furtado (UNIFESSPA)	
Dr. Andrey Minin Martin (UFMS)	Dr. Heraldo Márcio Galvão Júnior (UNIFESSPA)
Dr. André Dione Fonseca (UFMS)	
Dra. Andréa Helena Puydinger De Fazio (UNIMONTES)	Dra. Hevelly Acruche (UFJF)
Dra. Anna Carolina de Abreu Coelho (UNIFESSPA)	Prof. Dr. João Antônio Fonseca Lacerda Lima (RUMA-UFPA)
Dr. Caio Affonso Leone (UFF)	Dr. José Carlos Vilar daga (UNIFESP)
Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)	Dra. Juliana Vasco Acosta (Universidad de Antioquia - Medellín - Colômbia)
Dra. Cristiana Costa da Rocha (UESPI)	Dra. Karla Leandro Rascke (UNIFESSPA)
Dra. Cristina Ferreira (FURB)	Dr. Laécio Rocha de Sena (UNIFESSPA)
Dr. Daniel Brasil Justi (UNIFESSPA)	Dra. Lucelia Cardoso Cavalcante Rabelo (UNIFESSPA)
Dr. David Junior de Souza Silva (UNIFAP)	Dr. Luis Guilherme Assis Kalil (UFRRJ)
Dr. Eduardo de Melo Salgueiro (UNIFESSPA)	Dr. Luiz Estevam de Oliveira Fernandes (UFOP)
Dr. Evander Ruthieri da Silva (UNILA)	Dr. Marcus Vinicius Reis (UNIFESSPA)
Dr. Everton Vieira Barbosa (UFF)	Dra. Maria Clara Sales Carneiro Sampaio (UNIFESSPA)
Dra. Fabíula Sevilha de Souza (UFRN)	
Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)	Dr. Raimundo Moreira das Neves Neto (IFPA/CRMB)
Dr. George Leonardo Seabra Coelho (UFT)	Dr. Thiago Alves Dias (UPE)
Dr. Geovanni Gomes Cabral (UNIFESSPA)	Dra. Valéria Moreira Coelho (UNIFESSPA)
Dra. Janaína Helfenstein (Colégio Evangélico Martin Luther)	Dr. Valter Lenine Fernandes (IFSul/UFRGS)
Dra. Jeannie da Silva Menezes (UFRPE)	Dr. Victor Hugo Abril (UFRPE)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Do local ao global [livro eletrônico] :
perspectivas para o ensino de história e a
pesquisa na Amazônia / organização Heraldo
Márcio Galvão Júnior, Bruno Silva. --
1. ed. -- Catanduva, SP : Ed. dos Autores,
2022.
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-00-55026-9

1. Educação - Amazônia 2. História -
Estudo e ensino I. Júnior, Heraldo Márcio
Galvão. II. Silva, Bruno.

22-133105

CDD-370.11709811

Índices para catálogo sistemático:

1. Amazônia : Educação 370.11709811

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Sumário

PREFÁCIO	9
MIGRANTES ESCRAVIZADOS NA AMAZÔNIA: UM OLHAR SOB O VIÉS ÉTNICO-RACIAL.....	10
<i>Ádyson Lucas dos Santos Oliveira e Cristiana Costa da Rocha</i>	
A HISTÓRIA LOCAL E AMBIENTAL DE MARABÁ: O USO DE FOTOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA...20	
<i>Aline Barros dos Reis e Carlo Guimarães Monti</i>	
A ECONOMIA DA AMAZÔNIA E A CRISE DE MEADOS DO SÉCULO XVIII NO IMPÉRIO PORTUGUÊS: NOTAS DE PESQUISA	26
<i>André José Santos Pompeu</i>	
“DAQUI UNS 5 ANOS CODÓ TÁ GRANDE”: MODO DE VIDA E TRABALHO COM A INSTALAÇÃO DE AGROINDÚSTRIAS EM CODÓ-MA.....	33
<i>Brenda Maria Vieira Mendes e Cristiana Costa da Rocha</i>	
CIRCUITOS DA TRADUÇÃO: A EDITORA ALFRED A. KNOPF E A TRADUÇÃO DE LITERATURA BRASILEIRA DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (C. 1942)	40
<i>Caio Affonso Leone</i>	
FONTES DOCUMENTAIS SOBRE AS DISPUTAS AGRÁRIAS NO PARÁ: SUPORTE PARA TRABALHAR O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL	47
<i>Camila M. Caetano Souza</i>	
DOCUMENTOS ESCRITOS COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	53
<i>Carlo Guimarães Monti e Carolina Ferreira Barbosa</i>	
IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA, QUE AMÉRICA ESTAMOS CONSTRUINDO?	59
<i>Chrislaine Janaina Damasceno</i>	
O RIO JAUAPERI POR JOÃO BARBOSA RODRIGUES (1883): A FLORESTA, OS INDÍGENAS E O VIVER NOS SERTÕES AMAZÔNICOS.....	66
<i>Francivaldo Alves Nunes</i>	

FONTE EM SALA DE AULA: PROBLEMA DE TERRAS NO PARÁ (1975-1982)	77
<i>Gislaine Ribeiro Rodrigues</i>	
PERCURSOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: IDENTIDADES, SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.	83
<i>Haroldo de Vasconcelos Bentes e Jones da Silva Gomes</i>	
ESCRAVIZAÇÃO SILENCIOSA: RELAÇÕES ESCRAVISTAS NO TRABALHO DOMÉSTICO (BARRAS-PI, 1990- 2015)	92
<i>Iramaira de Oliveira Torres e Cristiana Costa da Rocha</i>	
COTIDIANO E HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES DO CABOCLO NA CULTURA POPULAR	103
<i>Jane Cunha Pinto</i>	
O 1º BISPO DO PARÁ E A INSTALAÇÃO DO BISPADO NASCENTE (1719-1724).....	113
<i>João Antônio Fonseca Lacerda Lima</i>	
DIVERSIDADE ÉTNICA NA EDUCAÇÃO: ENTRE A NORMA E A PRÁTICA ESCOLAR.	122
<i>José Paulo Lopes Monteiro</i>	
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O JOGO IMAGÉTICO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA	130
<i>José Rodrigues de Carvalho</i>	
TEMPOS DO LUTO, LUTOS DO TEMPO: IMPRESSÕES SOBRE “MINHA MÃE SE MATOU SEM DIZER ADEUS” (2010), DE EVANDRO AFFONSO FERREIRA.....	139
<i>Juliano Lima</i>	
HISTÓRIA E FOTOGRAFIA: REFLEXÕES E METODOLOGIAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL	146
<i>Lamarck Souza Alcântara Araújo</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	152
<i>Leni Barbosa Feitosa</i>	

CIRCUITOS COMPLEXOS: RECORTES, EDIÇÕES E RESGATES ENTRE NIETZCHE E LIMA BARRETO	158
<i>Lucas de Carvalho Cheibub</i>	
QUINCAS BORBA: AS TRADUÇÕES DA OBRA MACHADIANA E AS HISTÓRIAS QUE ELAS PODEM NOS CONTAR.....	168
<i>Maria Fernanda Guimarães</i>	
OS ESCRITOS E A ESTADIA DE RICHARD F. BURTON NO BRASIL (1865-1869).....	178
<i>Martin Pezzini Bachmann</i>	
POLÍTICA E ESTÉTICA NO PENSAMENTO DE JACQUES RANCIÈRE	187
<i>Maximiliano Gonçalves da Costa</i>	
ESPOLIAÇÃO DE TERRAS E ESCRAVIZAÇÃO DE TRABALHADORES: O CASO DA EMPRESA COMVAP (1979-1990)	195
<i>Rebeca Barros Passos e Cristiana Costa da Rocha</i>	
O TEMPO DA MEMKĀMTAIHOXÀ: DESAFIOS PERMANENTES DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR AKRĀTIKATĒJĒ	204
<i>Ribamar Ribeiro Junior</i>	
ENSINO DE HISTÓRIA NAS MÍDIAS DIGITAIS E ACESSIBILIDADE: O USO DE PODCAST COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA.	210
<i>Sebastiana Valéria dos Santos Moraes e Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo</i>	
MULHERES DE BARRO: HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PARAUAPEBAS-PA...216	
<i>Silvio Henrique Ferreira Vilhena e Carlo Guimarães Monti</i>	
REFLEXÕES SOBRE A TEORIA DO RECONHECIMENTO, IDENTIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA EM RELAÇÃO AOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL.....	223
<i>Tatiana Adas Gallo e Andrea Coelho Lastória</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES	231

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	231
-------------------------------------	-----

PREFÁCIO

A Semana de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Xinguara, chegou à sua quarta edição entre os dias 01 e 03 de setembro de 2021. O evento já se consolidou na agenda dos docentes da UNIFESSPA e de diferentes instituições de Ensino Superior e do Ensino Básico; tem sido marcante para as experiências dos discentes dos diferentes níveis educacionais.

Esta versão do evento, para nossa alegria, contou com algumas novidades muito importantes. Ampliamos o escopo, agregando a ela o I Simpósio Internacional de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido; o tema escolhido é arrojado e aberto a boas discussões: Do local ao global: perspectivas para o Ensino de História e a pesquisa na Amazônia. O objetivo geral foi alcançar os (as) graduandos (as) dos cursos de História e afins; pós-graduandos (as) em História e relacionados e os colegas docentes do Ensino Básico e seus estudantes. Realizado na forma remota, o propósito maior foi o encontro de pesquisadores(as)/professores(as)/estudantes para debatermos temáticas relacionadas à Pesquisa Histórica e ao Ensino de História na região amazônica.

Tivemos o prazer de receber diversos pesquisadores de renome. O Prof. Dr. Serge Gruzinski – École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)/Musée du Quai Branly/Paris –, refletiu em sua Conferência de Abertura sobre o local e o global pela perspectiva de um latinoamericanista europeu; o professor Dr. Ricardo Rezende Figueira e a professora Dra. Idelma Santiago da Silva, em Mesa Redonda, debateram com a comunidade sobre os ciclos da escravidão ilegal na Amazônia e sobre a história de/com mulheres do campo no sul e sudeste do Pará; e, para fechar com chave de ouro, a professora Dra. Ana Pizarro, da Universidade de Santiago do Chile, explanou sobre História e Pluralidade nas “Amazônias”. Entretanto, os renomes da historiografia atual não pararam por aí.

Eles e elas estiveram presentes entre os três minicursos oferecidos e os 13 Simpósios Temáticos que receberam cerca de 150 trabalhos. Todos os proponentes e apresentadores foram fundamentais! Dentre eles, foram selecionados 27 para serem publicados em forma de capítulo na presente obra, organizada por nós, coordenadores gerais do Simpósio. Todavia, os responsáveis pelo sucesso do evento não se resumem a duas ou três pessoas, obviamente. Os professores da Faculdade de História do IETU e os discentes monitores foram muito atuantes nas diversas fases e nos meses que a organização de um evento desta magnitude exigiram.

A todos os envolvidos direta e indiretamente no evento, nossos mais sinceros agradecimentos!

Heraldo Márcio Galvão Júnior & Bruno Silva

Faculdade de História do IETU

Xinguara, UNIFESSPA, 2022.

MIGRANTES ESCRAVIZADOS NA AMAZÔNIA: UM OLHAR SOB O VIÉS ÉTNICO-RACIAL

Ádyson Lucas dos Santos Oliveira¹ e Cristiana Costa da Rocha²

INTRODUÇÃO

As denúncias de escravidão contemporânea no Estado brasileiro datam desde a década de 1970, pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, desvelando o mito de que com a abolição da escravatura em 1888, o Brasil, estruturalmente, deixou de seguir um modelo escravocrata para a geração de renda. Pelo contrário, as relações de trabalho, apesar de uma mudança institucional para o “trabalho livre”, após a crise do trabalho escravo, seguiram mantendo relações não capitalistas para a produção capitalista de bens (MARTINS, 1979), ou seja, seguiram-se mantendo novas formas de dominação e exploração do trabalho a fim de manter a produção em larga escala, sem a garantia de direitos básicos, configurando-se, assim, em trabalho escravo.

Somente em 1995 que o Estado brasileiro reconhece ser um país escravocrata, após denúncia à Organização dos Estados Americanos – OEA. No ano de 2003, ocorreram mudanças no artigo 149 do Código Penal³, existente desde 1940, buscando deixar evidente a definição de trabalho escravo como sendo toda forma de trabalho degradante que compromete a liberdade do sujeito, cuja pena pode ser de dois a oito anos de reclusão, e multa, além de pena correspondente à violência, mas, apesar disso, novas formas de exploração do trabalho seguem sendo aplicadas.

A questão do trabalho forçado, ou trabalho análogo à escravidão (nomenclatura aceita pela legislação brasileira) está na pauta de organizações internacionais, em particular a Organização Internacional do Trabalho – OIT, cujas convenções o Brasil é signatário desde o contexto da sua formação e tem atraído esforços e interesses de diferentes áreas do conhecimento. No campo da História, os pesquisadores têm a contribuir ao possibilitar um olhar de forma mais abrangente, considerando as dimensões estudadas pelas outras áreas, mas também com a variável “tempo”. Trata-se de um fenômeno recente da história social do Brasil que ganhou repercussão nas últimas três décadas do século XX e atinge todos os continentes. Naquele contexto, o Brasil chegou a ter meio milhão de trabalhadores em regime de peonagem, em particular na Amazônia.

A realidade da escravidão contemporânea se inscreve numa das tantas faces cruéis do capitalismo agrário. São faces do caráter profundamente contraditório do capitalismo, cujos efeitos se reproduzem historicamente. No caso do Piauí, o trabalho escravo contemporâneo vivenciou um processo de invisibilidade reforçada pela ausência de fiscalização por parte dos órgãos responsáveis. Em grande parte das autuações ocorridas em pesquisa realizada pelo projeto Rede de Ação Integrada para Combater a Escravidão - RAICE, conduzida pelo Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán – CDVDH/CB e CPT, foi evidenciado que o Piauí concentra áreas com maior vulnerabilidade ao trabalho escravo, como

¹ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID); e Voluntário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). E-mail: adysonl6810@gmail.com;

² Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense; Professora Adjunta III do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: cristianacrocha@gmail.com.

³ Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto:

Pena - reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência.

a região dos Cerrados (carvoaria e atividades do agronegócio relacionado particularmente à soja), região do Litoral (com a cadeia produtiva da cera de carnaúba), e a região dos Cocais⁴ que possui a população empobrecida com histórico de migração e escravização em outras regiões do país (RAICE, 2016).

A situação em que vivem os trabalhadores e trabalhadoras, principalmente do meio rural, aponta para um contexto comum de pobreza, desemprego e sem garantia de direitos básicos. Nesse sentido, o presente artigo visa discutir, à luz da documentação acessada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Ministério da Cidadania e Subsecretaria de Inspeção do Trabalho – SIT, o perfil étnico-racial da população piauiense vulnerável à migração para o trabalho escravo em outras regiões do país – em parte da região da Amazônia, no Sul e Sudeste do Pará. Trata-se de um aspecto fundamental no processo de construção da identidade da pessoa negra no Brasil, que possibilita ainda compreender a dinâmica dessas populações enquanto maioria negra, chances de mobilidade social e espacial, cultura política, luta por direitos, dentre outros, como do sistema a que são submetidas em um país profundamente desigual. Tratamos de trabalhadores migrantes que em circunstâncias específicas do trabalho, foram reconhecidos como escravizados, em ações de fiscalização e autuação, ou se reconheceram como tal.

CONTEXTO COMUM: POBREZA E MISÉRIA NO CAMPO

O contexto rural brasileiro é composto por inúmeras contradições – conflitos por terra, escravização e genocídio –, sendo um reflexo da invasão do capitalismo ao campo brasileiro que promove processos de grilagem de terras, deixando-as concentradas nas mãos de poucos, seja através de incentivos governamentais, bem como pela apropriação indevida. Esses fatores ocasionam tensões que geram uma situação de “fronteira”, benéfica ao sistema, pois permite os utilizar formas de acumulação primitiva para reprodução ampliada e garantia de renda acima da taxa média de lucros (MARTINS, 1997).

As zonas rurais do país têm um contexto comum de extrema pobreza, reflexo do desemprego e da falta de políticas públicas que garantam, de fato, o incentivo a agricultura familiar tendo a produção de bens de consumo para além da subsistência das famílias, que chega a ser insuficiente em alguns casos. O Piauí é um dos estados brasileiros que historicamente tem um alto grau de vulnerabilidade social, principalmente as zonas rurais, que passaram por um processo de invisibilidade pelos sucessivos governos. Como aponta os índices de vulnerabilidade social do Ipea (2015)⁵, o Piauí entre 2000 e 2010 obteve pouca ou nenhuma prosperidade social, ou seja, pouco se avançou na superação da vulnerabilidade da população – principalmente a região Norte do estado, que vai concentrar os piores indicadores e terá a maioria dos migrantes para a Amazônia. Isso resulta na continuidade de um processo de exploração da mão de obra, onde os trabalhadores e trabalhadoras são submetidos, na sua maioria, a condições degradantes de trabalho.

⁴ O território dos cocais do Piauí abrange uma área de 17.780,40 Km² e é composto por 22 municípios: Barras, Batalha, Brasileira, Campo Largo do Piauí, Esperantina, Joaquim Pires, Joca Marques, Lagoa de São Francisco, Luzilândia, Madeiro, Matias Olímpio, Milton Brandão, Morro do Chapéu do Piauí, Pedro II, Piracuruca, Piripiri, Porto, São João da Fronteira, São João do Arraial, São José do Divino, Domingos Mourão e Nossa Senhora dos Remédios (RAICE, 2015).

⁵ O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), construído a partir de indicadores do Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH) no Brasil, procura dar destaque a diferentes situações indicativas de exclusão e vulnerabilidade social no território brasileiro, numa perspectiva que vai além da identificação da pobreza entendida apenas como insuficiência de recursos monetários.

O estado do Piauí possui uma das produções agrícolas mais ricas do país, tendo um total de 10.009.858 de hectares de estabelecimentos agropecuários, correspondente a área de 245,6 mil estabelecimentos no estado, no entanto, somente 21,30% do valor total das produções são oriundas da agricultura familiar (CENSO AGROPECUÁRIO, 2017), diferentemente do ano de 2006, em que havia a predominância de estabelecimentos da agricultura familiar havendo um pouco mais de 220 mil estabelecimentos. Apesar dos dados apresentados, o Estado concentra altas taxas de pobreza e insegurança alimentar.

Em relação a situação de insegurança alimentar, Sterdile e Carvalho afirmam:

A fome e a desnutrição que atingem milhões de seres humanos sempre foram ao longo da história da humanidade um dos problemas socioeconômicos mais graves da organização das sociedades. Sua ocorrência tem sido formalmente explicada como devida a diversos fatores, como: [...] b) disputa e perda dos territórios mais férteis aptos para a produção de alimentos; [...]. (2012, p.37)

Na contemporaneidade, o fator apresentado por Sterdile & Carvalho continua sendo uma realidade para a população do campo, pois há a permanência de processos de expulsão dos trabalhadores das terras, fruto das contradições impostas pelo capitalismo agrário, ou seja, a fome e a desnutrição é inerente ao sistema vigente – resultado das relações sociais e de produção que os homens estabelecem entre si (CASTRO, 1950, **apud STERDILE e CARVALHO, 2012**) –, onde que os trabalhadores, por conta da situação de insegurança alimentar que ele e a família se encontram, subordinam-se a condições de trabalho que perpetuam a sua situação de penúria e que não asseguram o acesso a alimentação.⁶

Quadro 1: Área dos estabelecimentos agropecuários no Brasil - 2017

ÁREA DOS ESTABELECEMENTOS - BRASIL – 2017	
ÁREA (ha)	ESTABELECEMENTO (%)
MENOS DE 1	12
DE 1 A 10	38,2
DE 10 A 50	31,3
DE 50 A 100	7,8
DE 100 A 500	7,2
DE 500 A 10.000	2
MAIS DE 10.000	0
PRODUTOR SEM ÁREA	1,5

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2017. Adaptado.

O quadro acima evidencia a política de concentração de terras nas mãos de poucos que deixa os trabalhadores e trabalhadoras rurais sem condições básicas para sobreviver, tendo em vista que o seu sustento é oriundo da produção agrária. O Brasil é o segundo país com maior

⁶ É nesse cenário de enfrentamento à falta de políticas públicas de aplicação efetiva que garantam o acesso à alimentação de qualidade, contrapondo também o conceito de Segurança Alimentar – que passa a ser apropriado pelo capital internacional para garantir o lucro das transnacionais –, que vai surgir o conceito de Soberania Alimentar: conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, para garantir que, em cada local, se produzam os alimentos necessários para a sobrevivência da população que ali vive, sendo esses alimentos nutritivos à saúde da população – conceito construído entre os movimentos sociais e com a população do campo.

concentração de terras do mundo, perdendo apenas para o Paraguai. Com isso “[...] estima-se que cerca de 5 milhões de camponeses pobres não tenham acesso à terra. A população rural do Brasil é de 30 milhões de pessoas e mais da metade é composta de pobres e miseráveis. A renda média do trabalhador rural é de 80% do salário-mínimo⁷” (GODEIRO, 2015, p. 11). Denota também que devido a esse processo que ocorre no espaço rural brasileiro, torna-se necessário os processos migratórios para muitos trabalhadores, principalmente da região dos cocais, para irem em busca de outras formas de obtenção de renda que garanta, minimamente, sobreviverem por mais um período ao retornarem para o seu local de origem.

Ainda sobre a situação de fome, gerada pela falta de terras para produção agrícola, Sterdile e Carvalho (2012) apontam que apesar do direito à alimentação ser um direito de todos os seres humanos, independentemente de sua condição social, de cor da pele, etnia, local de moradia, crença religiosa, gênero ou idade,

[...] na atual fase do capitalismo globalizado, esse direito fundamental da sobrevivência dos seres humanos vem sendo sistematicamente violado pelo controle que as grandes empresas transnacionais têm sobre o mercado de alimentos, subordinando o acesso aos alimentos às condições do lucro e da acumulação. [...] Como há uma elevada concentração da renda, em praticamente todas as sociedades, e mais gravemente nos países do hemisfério sul, as populações pobres, majoritárias, que vivem nesses países, sofrem as consequências da falta de acesso aos alimentos. (STERDILE e CARVALHO, 2012, p.38)

Essa situação que o capitalismo impõe, exigindo também que as populações de todo o mundo mudem seus hábitos alimentares e adaptem-se ao que é exigido pelas transnacionais “[...] se transforma em mais pobreza, fome e migração das populações” (STERDILE e CARVALHO, 2012. P.40).

Só no Piauí, em 2017, de acordo com o censo agropecuário, havia 670.321 pessoas envolvidas em atividades agropecuárias, desse montante, 551.230 pessoas tinham grau de parentesco com o produtor. Isso foi demonstrando que

Para além das evidências do papel fundamental da agricultura familiar no desenvolvimento social e no crescimento do país – como a sua contribuição para criação de empregos, geração e distribuição de renda e diminuição do êxodo rural –, de um modo geral o resultado da pesquisa reafirma a forte concentração agrária. (RAICE, 2015, p.09)

Além disso, aponta para a situação de sujeição ao trabalho análogo ao de escravo de forma velada, pois em certo grau, o aspecto familiar favorece a manutenção das redes de exploração e, possivelmente, ao trabalho escravo (RAICE, 2015).

Toda essa situação de pobreza e falta de políticas públicas para atender essa população rural, resulta na falta de perspectiva de um futuro melhor, dessa forma, empurrando os trabalhadores e trabalhadoras para condições de trabalhos desgastantes e para processos migratórios em busca de emprego em outras regiões do país.

Nesse cenário, torna-se importante para a manutenção dessas redes de exploração a figura dos “gatos”⁸, como são comumente chamados os aliciadores. Muitas vezes são pessoas que já passaram pelos processos de migração e conhecem a realidade das relações de trabalho desses locais, então, voltando para seus locais de origem e, “valendo-se da condição de parentela na medida em que tentam negar o conflito que se mescla com práticas coercitivas,

⁷ Valor do salário-mínimo em outubro de 2014: R\$ 724,00.

⁸ Empreiteiro contratado para desfloramento, feitura e conservação de pastos e cercas ou outros serviços para os fazendeiros, como o aliciamento de trabalhadores para o trabalho escravo, e empresas agropecuária na Amazônia. Geralmente anda armado e são acusados de uma série de crimes, inclusive homicídio.

constroem estratégias de arregimentação de parentes, vizinhos e antigos companheiros de jornada” (ROCHA, 2017, p. 152).

Para além de fatores sociais, econômicos, alcoolismo para muitos, ausência de perspectivas de trabalho e de remuneração no seu lugar de origem, como afirma Figueira (2004). Segundo o autor, “talvez esse retorno ao local de tantos sofrimentos revelasse um modelo de pensamento, fruto de experiências autoritárias e paternalistas” (pg. 71), que garantem o sucesso nas empreitadas, que enganam os trabalhadores com falsas promessas, aliado ao sonho de “encontrar, apesar dos pistoleiros, um gato “bom” e uma fazenda “tranquila”, que lhe desse alguma remuneração, onde pudesse escolher quanto tempo ficar e a hora de ir embora.” (pg. 61)

A maioria dos migrantes são pessoas do gênero masculino, na faixa dos 15 aos 29 anos de idade e que estão nesta situação por uma condição histórica das suas famílias que, ao longo das gerações, continua a perpetuação da situação de pobreza. Figueira (2004), durante sua pesquisa relata que

Em todo caso, não se viaja ou se emigra apenas porque se quer, mas também porque se é obrigado. A migração é temporária ou não, individual, familiar ou coletiva; é consequência de uma ação política governamental deliberada e de longa duração ou pode ser ocasionada por fatos imprevistos e fulminantes. (FIGUEIRA, 2004, p. 101-102)

Apesar da pouca idade e falta de experiência, embarcam nessas viagens para além da sua região de origem, em busca de relações de trabalho que gerem renda para sua sobrevivência e da sua família, sendo esse um projeto que é construído por toda a família, pois enquanto os homens migram em busca de trabalho nos confins do país, suas famílias, principalmente as mulheres, crianças e idosos, permanecem no lote executando outros tipos de trabalho para a complementação dessa renda (ROCHA, 2015).

No Piauí, a região dos cocais, em particular a cidade de Barras, na região Norte do estado, é um polo aglutinador de mão de obra de pessoas dispostas a migrarem para outras regiões, no intuito de saírem das relações de trabalho com patrões locais e irem em busca de melhores condições de salários. E a Amazônia, que é o principal destino, torna-se o seu local de escravização por seguirem uma “tradição” que se origina ainda no ano de 1940, no governo de Getúlio Vargas, que implantou um programa para colonização daquela região; e que tem seu auge nos governos da ditadura militar que facilitaram a ocupação de terras pelos latifundiários.

Segundo Figueira (2004), os trabalhadores rurais atraídos por algum motivo, empreendem viagens para além da sua cidade, buscando superar uma situação de penúria e fome, mas esse sonho, segundo Rocha (2015), passa pelo sonho do assalariamento, mas acaba sendo atropelado pela realidade da escravidão por dívida, caráter profundamente contraditório do capitalismo, cujo efeitos se reproduzem historicamente.

O Piauí, inclusive, é considerado uma ponte de passagem em busca do Eldorado⁹, pois “cada vez mais é perceptível a diminuição das possibilidades de sobrevivência dessas famílias pobres nos seus lugares de origem, de modo que elas passaram a depender cada vez mais do trabalho temporário em outras regiões do país.” (ROCHA, 2012, p. 04)

A POPULAÇÃO NEGRA E A AMAZÔNIA: A ESCRAVIDÃO QUE NÃO ACABOU

As migrações tornaram-se parte do cotidiano das populações rurais brasileiras, onde que suas vidas passaram a girar em torno dos períodos de safra e os períodos de entressafra, quando

⁹ Trata-se de uma representação historicamente construída sobre a região da Amazônia.

os trabalhadores retornam aos seus locais de origem após um período de exploração extrema, tendo sido enganados pelos aliciadores e não terem acesso a nenhuma das promessas feitas, restando-lhes apenas a pouca dignidade após as humilhações sofridas.

Essa situação é o reflexo histórico das relações de trabalho nos marcos do sistema capitalista que manteve, apesar de ser profundamente contraditório à sua natureza, regimes de trabalhos não capitalistas – escravidão. Essa foi uma realidade nos países da América, que seguiram mantendo relações escravistas, e que apesar de ser uma relação de produção historicamente atrasada, foi considerada como uma relação capitalista de produção, devido ao fato de produzir mais-valia, mas que só era possível essa “anomalia” por existir em alguns pontos individuais do sistema capitalista e em outros não (MARX 1857-1858, apud VAN DER LINDEN, 2016, pg. 13).

A realidade da escravidão contemporânea vai se inserindo numa das tantas faces cruéis do capitalismo agrário. Essa situação, no Piauí, vai sendo reforçada pelos processos de invisibilidade, marcada pela ausência dos órgãos de fiscalização responsáveis pelo combate ao trabalho escravo, sendo esse um dos motivos pelo qual a população que vive nos municípios que compõem a região dos Cocais, serem os mais atingidos com as táticas de arregimentação, enganados, devido a sua situação de pobreza e falta de escolaridade, em muitos casos, e conseguindo convencê-los a fornecer a sua força de trabalho, mas havendo por trás das promessas um regime de trabalho retrógrado, mas que produz lucro aos que o impulsionam.

Quadro 2: Trabalhadores rurais resgatados do Trabalho Escravo – Piauí (1996-2010)

TRABALHADORES RURAIS RESGATADOS (PI)								
ANO	1996	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nº de resgatados	83	38	55	88	171	129	11	20

Fonte: Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT) / Ministério da Economia. Adaptado.

O quadro acima evidencia a existência do regime de escravização de pessoas, detectados pelo Grupo Móvel de Fiscalização e com base no programa de seguro-desemprego. A situação do estado do Piauí demonstra a ainda frágil rede de combate à exploração, devido à escassez de recursos humanos e financeiros para fiscalizações em larga escala. Sendo assim, o regime de escravidão continua a se multiplicar e a trazer consigo consequências não somente políticas, mas também psicológicas (à população rural) e institucionais, uma vez que o Estado brasileiro não se liberta de uma visão negativa em relação ao combate as formas de exploração, principalmente ao que estabelece a resolução nº 105/1959 da OIT, a qual o Brasil é signatário¹⁰.

A situação da população empobrecida tanto no Piauí, como em todo o Brasil, aponta para outro agravante: o público-alvo dos aliciadores tem a maioria negra. A população brasileira consiste em 60% de pessoas negras e o Piauí, por sua vez, ocupa a posição entre os estados com maioria negra, compreendendo um total de 80,8% (PNAD,2019). Isso expressa o aumento em relação à pesquisa de 2012, reforçando a predominância de pessoas negras nas zonas rurais do estado.

A população negra que historicamente concentra o exercício de atividades em condições degradantes, sendo um reflexo do período colonial, onde que o negro era visto como um ser subalterno, “sem alma”, sujeito sem direito a nada.

¹⁰ Convenção consolidada no Decreto Nº 10.088/2019 (revogado Decreto Legislativo Nº 20/1966) e versa sobre a supressão do trabalho forçado ou obrigatório e a não recorrer ao mesmo sob forma alguma.

Moura (1977), analisando a substituição sistemática da força de trabalho indígena pela do negro, defendeu que houve mudanças que não foram somente étnicas, mas social também; além do firmamento do *plantation* e o desenvolvimento de mecanismos econômicos coloniais. Ele afirma que

O trabalho passou a ser sinônimo de trabalho escravo e o trabalho escravo passou a ser sinônimo de trabalho executado por negro. Fundiu-se, assim, a imagem do negro à do escravo, ao semovente, fato que determinou durante a colonização e posteriormente uma visão deformada do negro que passou a ser enfocada a partir dos valores escravistas. (MOURA, 1977, p. 99)

Mesmo com a “abolição” da escravatura, com a Lei Áurea, os estereótipos impostos aos negros não mudaram – o “trabalho manual infamante e imagem do negro deformada e infamada por praticá-lo, transformou-se em uma racionalização que até hoje perdura em todo o extenso território e em quase todos os grupos sociais da América Latina” (MOURA, 1977, p. 99) – e, conseqüentemente, não houve políticas de reparação para que a população negra pudesse se reestabelecer e construir suas vidas. As portas das fábricas, e outros locais de trabalhos, foram fechadas para os negros e negras que se encontravam em situações paupérrimas devido a séculos de exploração. Além disso, outra parte foi expulsa das fazendas onde trabalhavam em condições de escravidão sem qualquer direito, nem mesmo de reivindicação de terras, que foi dificultada, propositalmente, pela Lei de Terras de 1850, que determinava parâmetros e normas sobre a posse, manutenção, uso e comercialização de terras. Dessa forma foram expulsos sem qualquer tipo de reparação que pudesse minimizar o sofrimento que passaram.

Essa situação vai culminar no que Ianni (1970) aponta após o processo de abolição que, combinada com o processo de imigração, resultaram na instalação e no remanejamento do mercado de trabalho, onde que os negros e negras – quando a procura de ocupações foi maior que a oferta, ou quando esta foi seletiva – ficaram em último lugar, sendo eles a formarem, em sua maioria, um contingente de reserva.

Nos processos que resultaram na escravidão de negros e negras, o racismo, segundo Silva (2016, p.26), ao retomar o pensamento de Marx, foi uma “justificativa ideológica para a escravidão, o sequestro o tráfico e a superexploração de negros”. Reforçando isso, Eric Williams em “Capitalismo e Escravidão” (1944), afirma que o racismo brotou das raízes do capitalismo:

O aspecto físico dos homens, seu cabelo, sua cor e a dentição, suas características ‘subumanas’ tão alardeadas, foram apenas racionalizações posteriores [ao projeto da escravidão] utilizados para justificar um fato econômico simples: as colônias precisavam de mão de obra e empregou o trabalhador Negro, porque era ela a mais barata e melhor. (WILLIAMS, 1944, p.30, apud SILVA, 2016, p.26)

Nesse sentido percebe-se que, assim como hoje, os processos de escravização dos negros e negras são parte integrantes, não somente de uma estrutura de discriminação racial – que como apresenta Silva (2016), foi uma construção posterior à escravização dos negros e negras –, mas parte de uma razão econômica, pois os negros e negras que se encontram na situação de empobrecidos e, com isso, são a mão de obra mais barata e mais suscetíveis à trabalhos que mais a frente podem ser percebidos, ou não, como de escravidão.

Contudo, obviamente, o racismo passou a se transformar em “peça fundamental do sistema, na medida em que passou a ser utilizado para aumentar os lucros da burguesia [capitalistas] através do rebaixamento de salários e da imposição de condições miseráveis de vida a amplos setores da população” (SILVA, 2016, p. 27).

É a população negra a maioria que vive em situação de pobreza no campo brasileiro, sendo os migrantes para as demais regiões do país submetidos a situações de trabalho escravo e é essa população que, por um conjunto de fatores – dentre eles a identificação histórica do tipo de trabalho que geralmente desenvolviam desde o período colonial –, se encontra no meio rural. Devido a invasão maciça de terras pelo capitalismo e a necessidade de sobreviver, vão procurar estabelecer relações de trabalho com os latifundiários, surgindo a principal relação de trabalho entre eles que é o arrendamento¹¹, que não garante a produção mínima para a sobrevivência do trabalhador e de sua família, já que o “dono” da terra fica com a maior parte, assim, não permitindo-os prosperar socialmente, estando submissos sempre àquela situação.

Essa relação de trabalho é um dos principais fatores que garantem o sucesso dos gatos na arregimentação de trabalhadores para o trabalho escravo na Amazônia.

Em 2018, a ONG Repórter Brasil, com base em dados obtidos da Subsecretaria de Inspeção do Trabalho – SIT, evidenciou um crescimento em relação aos números de resgatados, onde que entre 2016 e 2018, “pretos e pardos representam 82% dos 2,4 mil trabalhadores que receberam seguro-desemprego após resgate”. Entre os negros resgatados (em condição de trabalho escravo, identificada pelo Grupo Móvel de Fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE) estão principalmente homens (91%), jovens de 15 a 29 anos (40%) e nascidos em estados do Nordeste (46%). Além disso, só em junho de 2021 o Piauí contava com mais 1.636 famílias, beneficiárias do programa Bolsa Família, com integrantes resgatados do trabalho escravo.

Nesse cenário, há uma atenção especial para a região dos Cocais no Piauí devido ao seu alto grau de vulnerabilidade social, em especial a cidade de Barras que passa a funcionar como o principal polo aglutinador de mão de obra que migrará para outros estados, reafirmando o que aponta o relatório final do Raice (2015), onde que os municípios localizados na região dos cocais somam um número maior de trabalhadores resgatados no período de 2003 a 2014, de acordo com o MTE.

Só entre 1996 e os anos de 2004 a 2010, foram registrados, através do seguro-desemprego e que puderam ser encontrados pelo grupo móvel de fiscalização, após denúncia, um total de 595 trabalhadores piauienses em situação de escravidão (ver quadro 2). E que os trabalhadores resgatados do Piauí incluídos no Seguro-Desemprego, essencialmente migrantes, foram resgatados fora da região de origem. Também pode-se afirmar que a maioria desses trabalhadores são negros, tendo em vista a superioridade de negros e negras, ou seja, a composição social nas zonas rurais do estado.

Um dos agravantes, que está na raiz do sistema capitalista, e atinge, não somente os negros e negras, mas todas as camadas da classe trabalhadora, é a forma mais radical de alienação dos trabalhadores e trabalhadoras que é a *reificação*, pois há “a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas” (BOTTOMORE, 1983, p.6, apud SILVA, 2016, p. 132), sendo uma definição mais próxima do significado de escravidão e que apresenta, ainda, nuances semelhantes aos processos de escravidão contemporânea, mas a alienação dos trabalhadores é um facilitador nos processos de arregimentação para o trabalho escravo na Amazônia.

¹¹ Arrendamento rural é uma espécie de contrato entre o proprietário da terra e o trabalhador (a) rural, pelo qual ele (proprietário) cede a outra, por tempo determinado ou não, o uso e gozo do imóvel rural, geralmente uma pequena parte, com o objetivo de serem exercidas atividades de exploração agrícola – atividade mais comum –, pecuária, agroindustrial, extrativa ou mista, mediante retribuição. No caso de trabalhadores em situação de pobreza extrema, que a atividade mais comum é a produção agrícola, o “aluguel” pelo uso da terra é cobrado através do confisco da metade, e as vezes mais, do que foi produzido na terra.

Nesse sentido, conclui-se que embora a população negra não represente alvo específico do sistema de trabalho escravo em contexto contemporâneo, visto que a seleção dos trabalhadores se dá pela sua capacidade física, os trabalhadores comumente submetidos ao sistema integram uma população empobrecida que concentra uma maioria de negros e negras do país, portanto, mais vulneráveis ao sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Piauí historicamente é uma região de alto grau de vulnerabilidade social, principalmente as zonas rurais que sempre passaram por um processo de invisibilidade dos sucessivos governos. Isso resulta na continuidade de um processo de exploração da mão de obra, onde que os trabalhadores e trabalhadoras são submetidos a condições desgastantes. É o caso dos trabalhadores e trabalhadoras das regiões litorâneas, que o trabalho escravo está estritamente relacionado ao ciclo da palha da carnaúba.

Por ser um estado secularmente marcado pelas contendas entre patrões-proprietários e trabalhadores rurais, em tempos mais recentes levadas à decisão do poder judiciário, há evidências de permanência de resquícios do mandonismo local que dificulta o acesso à terra pelo trabalhador rural e maiores perspectivas econômicas para a pequena agricultura. E, diante de um quadro de extrema pobreza, a migração se apresenta como uma forte alternativa de sobrevivência (RAICE, 2015).

A Amazônia, em particular as regiões sul e sudeste do Pará, é um dos principais destino dos migrantes pobres dos Estados do Nordeste – acentuada na ditadura militar –, e se torna também o seu local de cativeiro, pois ao chegar aos estados, para onde são levados pelos gatos, são colocados para trabalhar nas fazendas e lhes é colocado à realidade do trabalho que foram designados. A casa para viverem, torna-se um barracão feito de lona; a comida e as ferramentas para trabalho, que antes eram garantidas pelo empregador, agora tornam-se dívidas para o empregado que nunca consegue pagá-la; e a tão sonhada carteira assinada, torna-se, na realidade, servidão por dívida, por jornada exaustiva e/ou cerceamento de liberdade. E o Piauí é o que mais oferece mão de obra que se tornará escrava no “Eldorado”, tendo principalmente a população de Barras e Porto, que grande parte foi beneficiada com áreas de assentamento nas décadas de 1980 e 1990.

Historicamente a população negra é a mais vulnerável e obrigada a se inserir nos processos de migração para outros estados, tendo em vista uma situação de invisibilidade e de exploração dos negros e negras desde o período colonial, até os dias atuais. Com isso, são os mais sujeitos a serem submetido ao trabalho escravo (82% dos resgatados).

Essa situação é reforçada pela não aceitação da população negra enquanto negra, que foi mergulhada no “ideal de branqueamento”, procurando, dentro dos seus iguais, se diferenciar por ter a pele mais clara, como relata Silva (2016) – que anteriormente foi debatido por Ianni (1970)¹² e por Moura (1988)¹³ –, que traz como exemplo o Censo do ano de 1980, no qual as pessoas puderam se autodefinir, e surgiram, nesse momento, 136 cores que os não-brancos se atribuíram, para não serem “iguais” aos negros, por conta dessa herança de escravização e racismo, facilitando, dessa forma, as redes de discriminação e exploração.

¹² Octavio Ianni trabalha sobre a ideologia do branqueamento no Capítulo 5 (A ideologia do negro e do mulato) da primeira parte do seu livro intitulado “Raças e classes sociais no Brasil”.

¹³ Clóvis Moura também discute sobre a ideologia implantada, onde que os negros, procuram “através de simbolismos de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior”. (MOURA, 1988, p. 63)

Para além de um reflexo da política de invasão de terras pelo capitalismo, a extrema pobreza que vive hoje a população do campo, negra, é causada pela negligência dos governos, estadual e federal, que dão sustentação aos processos de expulsão do camponês da sua terra e, aos poucos que restam, não aplicam políticas públicas de incentivo à agricultura familiar, políticas públicas de operação de crédito ao pequeno produtor que, sem isso, o que lhes resta é a prática da agricultura de subsistência, sem a garantia de renda para a manutenção da sua família nas demais esferas da vida cotidiana, sendo assim, empurrados para os processos migratórios.

Um dos fatores mais agravantes que permitem a perpetuação da pobreza e da submissão à trabalhos degradantes é a falta de perspectivas, principalmente entre os jovens, causada pela falta de acesso à educação. Devido a situação de suas famílias, os jovens são colocados, desde muito novos, para a realização de trabalhos na roça, para que se tenha a possibilidade de aumento dos dividendos da família. Isso retira os filhos e filhas dos trabalhadores das salas de aula, pois, sem qualquer incentivo governamental capaz de garantir sua permanência na escola e que a família não passe fome, define também que o melhor para a sua vida é continuar a trabalhar e os estudos ficam em segundo plano, ou são totalmente descartados.

Segundo Figueira (2004, p. 30/31), “a migração traz consigo consequências sociais, econômicas, psicológicas e políticas”. Essa é a realidade que atinge a população negra do campo brasileiro, nesse sentido, torna-se ainda mais necessário o aprofundamento na temática racial, para que os negros e negras, já excluídos de todos os espaços de estudo e de melhores condições de trabalho, possam ter visibilidade e serem ouvidos, enquanto sujeitos que vêm tendo seus direitos negligenciados pelos governos e a sua liberdade cerceada pelo capitalismo agrário, na figura dos grandes latifundiários, promotores de políticas que agridem e destroem o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação – SAGI**. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/vis/data3/data-explorer.php#>. Acesso: 09. Fev. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Perfil Territorial Cocais – PI**. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_161_Cocais%20-%20PI.pdf. Acesso: 06.ago.2021.

CDVDH, CPT. **Entre Idas e Vindas: novas dinâmicas de migração para o trabalho escravo**. 1ª ed. São Paulo: Urutu-Branco, 2017.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. **Pisando fora da própria sombra: a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 48ª ed. Recife (PE): Global Editora, 2003.

GODEIRO, Nazareno. **Riqueza e pobreza no campo brasileiro: a luta contra o agronegócio no século 21**. São Paulo: Sundermann, 2015.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3ª ed., revisada. São Paulo: Brasiliense, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Agropecuário 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/resultados-censo-agro-2017.html>. Acesso: 12. Mar. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=27258&t=sobre>. Acesso: 11. Set. 2020.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Índice de Vulnerabilidade Social**. Brasília: Ipea, 2015. Disponível em:

https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=357. Acesso: 11. Nov. 2020.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 9ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Fronteira**: a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MOURA, Clóvis. **O negro**: de bom escravo a mau cidadão?. 1ª ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

_____. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

REPORTER BRASIL. Negros ainda são vítimas de escravidão, aponta estudo. Repórter Brasil 13. maio 2010. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2010/05/negros-ainda-sao-vitimas-de-escravidao-aponta-estudo/>. Acesso: 12. Ago. 2021.

REPORTER BRASIL. Negros são 82% dos resgatados do trabalho escravo no Brasil. Repórter Brasil 20. nov. 2019. In: <https://reporterbrasil.org.br/2019/11/negros-sao-82-dos-resgatados-do-trabalho-escravo-no-brasil/>. Acesso: 12. Ago. 2021.

ROCHA, C.C. **A vida da Lei, A Lei da Vida**: conflitos pela terra, família e trabalho escravo no tempo presente. 2015. 250f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói (RJ), 2015. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1751.pdf>. Acesso: 01. set. 2020.

_____. Os Retornados: reflexões sobre condições sociais e sobrevivência de trabalhadores rurais migrantes escravizados no tempo presente. **Revista Brasileira de História**, vol. 32, n. 64, São Paulo, 2012.

_____. Um “gato” como parente: relações de parentesco, aliciamento e escravização de trabalhadores rurais no tempo presente. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende (org); GALVÃO, Edna Maria (org); PRADO, Adonia Antunes (org). **Trabalho escravo contemporâneo**: estudos sobre ações e atores. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

_____. *Relatório Final –Raice*. CPT/CDVDH, 2016.

SILVA, Wilson Honório da. **O mito da democracia racial**: Um debate marxista sobre raça, classe e identidade. 1ª ed. São Paulo: Sundermann, 2016.

SIT – Subsecretaria de Inspeção do Trabalho. Portal da Inspeção do Trabalho. Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/#>. Acesso: 06. Ago. 2021.

STERDILE, João Pedro; CARVALHO, Horacio Martins de. (2012) Soberania Alimentar. **Alimentação Saudável: um direito de todos**, v. 13, p. 37-3, 2015.

VAN DER LINDEN, Marcel. **O conceito marxiano de proletariado**: uma crítica. *Sociologia & Antropologia*: Rio de Janeiro, v.06.01:87-110, abril, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/hZgw6xBpY3SyQwCjXDdtNGm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 07. Set. 2021.

A HISTÓRIA LOCAL E AMBIENTAL DE MARABÁ: O USO DE FOTOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Aline Barros dos Reis e Carlo Guimarães Monti (Orientador)

INTRODUÇÃO

O ensino de história até pouco tempo preocupava-se com a formação nacionalista valorizando tradições e os aspectos gerais da história brasileira. Esquecendo assim as vivências de cada localidade, suas especificidades em questões culturais, sociais e políticas.

Nesse sentido, após as reformas educacionais no final da década de 90 iniciaram-se transformações no ensino que colocaram em pauta o estudo da história regional e local no currículo de história. Além disso, podemos visualizar também uma abertura quanto aos temas (feminismo, meio ambiente, movimentos sociais e entre outros) e as fontes (músicas, imagens, filmes, literatura e entre outros) para o ensino de história.

Por isso, como primeiro ponto pretende-se analisar o que é a história local? Utilizando das ideias dos autores Luís Reznik, Miriam Bianca Amaral Ribeiro e Carlos Henrique de Carvalho, que retratam de forma objetiva e clara a história local e as formas de trabalhá-la na pesquisa e no ensino de história. A história local não pode anular a história geral, o ideal é que ocorram conexões entre as duas, ou seja, não podem ser trabalhadas isoladamente.

Nessa perspectiva, pensar a prática do ensino para história local é importante para professores e alunos possam perceber o seu espaço e as vivências do seu local. Por isso, irei retratar imagens da cidade de Marabá e suas transformações urbanas devido ao crescimento econômico, questões políticas e culturais.

Apresentando fotografias da Fundação Casa da Cultura de Marabá (FCCM), para trabalhar sob a perspectiva da história ambiental proposta por Wesley Oliveira Kettle em seu texto, comenta que os professores deveriam trabalhar o espaço as mudanças que ocorrem devido ao desenvolvimento, observando os possíveis impactos que podem acontecer.

Com isso, a autora Circe Bittencourt retrata alguns pontos sobre a história regional e local, ressaltando também o uso de diferentes fontes para o ensino de história. E a autora Selva Guimarães Fonseca direciona como trabalhar as fotografias no ensino de história.

Diante disso, será realizada uma discussão sobre história regional e local ressaltando a sua importância para o ensino de história. E como proposta de trabalho no ensino de história será apontada uma estratégia utilizando fotografias da inauguração da primeira ponte em Marabá, contextualizando com a história ambiental em específico os impactos sofridos com uma construção desse porte pensando na terceira ponte que estão com o projeto aprovado para construção.

1 - DISCUSSÃO SOBRE A HISTÓRIA LOCAL, ENSINO DE HISTÓRIA PARA O MEIO AMBIENTE

A história passou por um processo de formação inicial nacionalista que considerava os fatos gerais no Brasil. “A nação foi, durante os últimos duzentos anos, um elemento central em nossos sistemas de representação cultural” (REZNIK, 2008, p. 02). Nesse sentido, na pesquisa e no ensino atentava-se em construir uma história nacionalista de fatos e eventos considerados importantes para o desenvolvimento formativo do passado.

Entretanto, o movimento historiográfico provocado pela 3ª geração da Escola dos Annales, possibilitou a abertura de novas fronteiras interpretativas, ampliando o campo das fontes documentais, destacando a análise da realidade local, sem perder de vista, é claro, o conjunto da sociedade. (CARVALHO, 2007). Analisar essas singularidades na história nos auxilia na compreensão de questões locais relacionadas a temas maiores.

Nesses termos, podemos, então, sublinhamos que a ênfase sobre a história local não se opõe à história global. O recorte sobre história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva em função das particularidades que se queira determinar, no âmbito do espaço social e temporal escolhido (CARVALHO, 2007, p. 54).

A importância do estudo regional perpassa vários conceitos e um deles é o espaço, “A reflexão sobre o espaço é imprescindível para os estudos da história da região ou da história local, insistem os geógrafos. E um dos conceitos fundamentais atualmente trabalhados por eles é o de lugar.” (BITTENCOURT, 2009, p. 171). Desse modo, observa-se a interdisciplinaridade para abordagem da história local, pois, “Cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções.” (BITTENCOURT, 2009, p. 171).

Por isso, “A história local não deve ser projetada como um valor superior para a admiração e valorização da pequena pátria – no estilo “eu me ufano da minha terra” –, mas como a “costura” de um retalho dos processos de identificação do sujeito.” (REZNIK, 2008, p. 03). Observando assim que é importante abordar a história local com atenção para conecta-la a história global.

Diante disso, é relevante refletir sobre o uso da história local no ensino de história, uma vez que, éramos até pouco tempo reféns de um currículo fechado de acordo com as intenções políticas decorrentes da década de 60.

É preciso que se reafirme que essa defesa da valorização da realidade do aluno como ponto importante do enfrentamento às imposições ditadas pela ditadura militar foi fundamental para aglutinar os professores da área de humanas e pautar a reconstrução de sua intervenção na escola (PEREIRA, 2011, p. 04).

Essa autora ressalta a importância do estudo das questões locais e essa reestruturação no ensino, mas na condição de não ocorrer particularização da história. “Estudava-se o geral e distante e contra isso se insurgiram os que defendiam que nosso aluno deve estudar o mundo que o cerca, sem ignorar seu cotidiano, seu tempo e seu espaço.” (PEREIRA, 2011, p. 04). Ou seja, o aluno precisa visualizar as suas vivências locais sem esquecer-se das questões globais na qual está envolvido.

Pois, “Nessa lógica, a criança da escola rural não precisaria estudar o resto do mundo e sim, ‘seu mundo rural’. Sabemos bem que esse localismo impede que o aluno entenda não só o mundo como um todo, como também seu mundo mais próximo.” (PEREIRA, 2011, p. 04). Por isso, tanto na pesquisa histórica como no ensino é necessário dispensar essa atenção para realizar um trabalho com enfoque em questões regionais e locais.

Após esses direcionamentos e cuidados quanto à história local, como pensar na história do município para a sala de aula, no momento os materiais didáticos são poucos, e escritos por moradores da cidade. E no geral demonstram a história de datas e eventos que valorizam os agentes históricos fundadores da cidade, suas conquistas econômicas, sociais e alguma tradição cultural.

O que estuda e se ensina sobre os municípios raramente ultrapassa a reverência aos fundadores da cidade, as listas de prefeitos em sequência cronológica, as secretarias e os secretários municipais, a extensão e os marcos do território. Em geral, cumprem-se os rituais do mandonismo local no cotidiano das salas de aula, reforçados pelos eventos extraclasse como desfiles nas datas de fundação do município (PEREIRA, 2011, p. 05).

Outro ponto importante é relação da universidade com esses temas, atualmente está sendo trabalhada para algumas formações a história regional e local. No entanto, as relações da universidade com as escolas básicas ainda detém poucas iniciativas. “Porém, as relações ainda distantes, entre a universidade e a escola, em vários aspectos, contribuem para a manutenção de uma visão conservadora do local e do regional em sala de aula.” (PEREIRA, 2011, p. 07).

Com isso, ressalta-se a importância de ensinar através da história local não só nas universidades, mas também na educação básica. Pois compreender a história do município reside na compreensão do seu cotidiano e as relações dessas vivências com a história global.

O regional deve ser considerado sempre como singular e parte do geral. Para compreender as contradições que observamos no lugar onde vivemos, não podemos ignorar que, hoje, mais que em qualquer outro período da história da humanidade, o mundo é o lugar onde vivemos. Não compreenderemos nosso município ou nosso estado sem entender quais as relações estes universos estabelecem com o resto do mundo. (PEREIRA, 2011, p. 10).

Nesse sentido, outro assunto em questão é a história ambiental para o ensino de história e dentro do tema de história local. Essa parte pode ser abordada pensando nos impactos ambientais proporcionados pela ação dos homens no que tange ao desenvolvimento econômico e social que transforma o meio ambiente. A natureza é identificada como espaço de exploração para obtenção de lucro, sendo justificativa de investimentos no progresso e avanço tecnológico. (KETTLE, 2017).

Essas questões ambientais são recentes poucos professores tiveram contato com a história ambiental. Mas é uma pauta crescente devido à escassez de recursos e os problemas ambientais identificados por causa da poluição advinda dessa era industrial. “Nesse sentido, apresenta-se o desafio de não apenas incorporar a perspectiva ambiental às aulas de história, mas também estarmos atentos às questões locais que merecem ser problematizadas em relação ao meio ambiente.” (KETTLE, 2017, p. 65). Ou seja, pensar a natureza como agente histórico para a história local.

2 - PROPOSTA DE ENSINO – HISTÓRIA AMBIENTAL NA CIDADE DE MARABÁ IDEIAS LOCAIS

A História regional e local de Marabá cidade que nasceu e cresceu em torno dos rios Itacaiunas e Tocantins foram por muito tempo utilizados para o transporte de mercadorias e pessoas nas embarcações, desse modo, podemos destacar os impactos ambientais ocasionados com a construção de pontes sobre o rio Itacaiúnas que conecta o bairro cidade nova aos bairros da Marabá pioneira e da Nova Marabá. A primeira ponte foi inaugurada em 1981 e antes dela tínhamos os barcos que faziam esses transportes entre os núcleos.

Nesse sentido, atualmente também passamos por um processo do projeto de construção de uma terceira ponte sobre o rio Itacaiunas que seria do bairro Novo Horizonte ao bairro da Nova Marabá, uma vez que, já ocorreu uma duplicação da primeira ponte e com o crescimento exponencial da cidade foi importante.

A proposta é que a abordagem dessa temática no ensino poderá ser realizada no 6º ano do ensino fundamental II, na história da cidade e das vivências de cada aluno. Outro ponto, são os materiais que podem ser utilizados para a execução dessa proposta, por isso, foi selecionado algumas fotografias do dia da inauguração da ponte sobre o rio Itacaiunas.

O uso de fotografias para o ensino auxilia o aluno a ter percepções visuais importantes, percebendo que podemos extrair várias informações da mesma, “[...] uma fotografia é fruto de determinadas intenções, visões de mundo, de um determinado contexto e condições técnicas de produção.” (FONSECA, 2009, p. 189). Construindo assim conhecimentos a partir da seleção realizada pelos professores, “As fotografias ilustram o que a sociedade local quis perenizar de si mesma, edificando imagens que nos abrem veredas de um passado atualizado pelas percepções do tempo presente.” (REZNIK, 2008, p. 03).

O objetivo principal seria refletir sobre os impactos ambientais ocasionados pela construção de pontes em Marabá, para auxiliar o aluno na compreensão da dinâmica e transformação do meio ambiente no município de Marabá.

Por isso, nessa proposta serão utilizadas fotografias extraídas do arquivo da Fundação Casa da Cultura de Marabá (FCCM) projetando em slides ou cartazes com as fotografias reveladas.

Imagem 01 – Inauguração da primeira ponte em Marabá-PA - 1981



Fonte: Jorge Salame - Fundação Casa da Cultura de Marabá.

Essa primeira foto retrata a ponte livre, com a maioria dos pedestres nas laterais destinado aos ciclistas.

Imagem 02 - Inauguração da primeira ponte em Marabá-PA - 1981



Fonte: Jorge Salame - Fundação Casa da Cultura de Marabá.

Nessa fotografia os pedestres estão participando da inauguração, podemos ver uma diversidade de pessoas como crianças, adolescentes e adultos, e expressões de alegria frente a esse evento.

Imagem 03 - Inauguração da primeira ponte em Marabá-PA - 1981



Fonte: Jorge Salame - Fundação Casa da Cultura de Marabá.

Podemos perceber que foi realizada uma caminhada até a fita de inauguração, fazendo parte do cerimonial, podemos perceber que a partir desse momento a população irá passar por uma mudança significativa.

Imagem 04 - Inauguração da primeira ponte em Marabá-PA - 1981



Fonte: Jorge Salame - Fundação Casa da Cultura de Marabá.

Visualizamos nessa foto políticos e pessoas influentes em Marabá, que oficialmente faziam a abertura da circulação na ponte.

Após a contextualização do assunto da aula realizar perguntas aos alunos que os levem a analisar e refletir sobre as fotografias, pensando em como acontecia à travessia do rio antes da ponte e o que gerou a construção dessa ponte, isto é, os impactos ambientais.

Possíveis perguntas para os alunos: Quais as suas impressões sobre as fotografias? Se ele sabe em que momento essas fotos foram tiradas? Quem está participando desse momento, são todas as pessoas da cidade? Vocês conheciam essa parte da história da cidade? Já passaram alguma vez na ponte a pé ou de veículo automotor? Tinham noção de algum impacto causado pela construção da ponte?

Em 1981 ocorreu a inauguração da primeira ponte sobre o rio, resultado da vinda dos grandes projetos iniciados desde a década de 60 para Marabá. Dessa forma, ocorreram impactos ambientais causados por essa construção, contaminação do solo e da água, desmatamento, perda do potencial do rio. Procurando relacionar essa história com a construção de uma terceira ponte sobre o mesmo rio.

Os impactos negativos gerados de uma construção de ponte são: Alterações das propriedades físicas e biológicas do solo, alteração na forma de uso do solo, perdas de solo por erosão, alteração de relevo, alteração da qualidade do ar e na qualidade da água.

A avaliação ocorrerá durante o desenvolvimento das aulas nas discussões e reflexões realizadas, e com o direcionamento para o aluno escrever e/ou desenhar uma história em quadrinhos sobre o que ele compreende como impacto ambiental na construção de pontes.

CONSIDERAÇÕES

A partir desse ensaio compreende-se que a história regional e local tornou-se um campo de análise relevante para o ensino e a pesquisa histórica. Possibilitando assim perceber as transformações ocorridas em diferentes espaços, com os diversos sujeitos, ou seja, a singularidade das questões locais que devem ser analisadas em conjunto com o global.

Em virtude disso, a compreensão do significado e importância da abordagem regional e local nos leva a ter atenção tanto com o ensino de história quanto com a pesquisa histórica. Pois, não devemos esquecer as conexões da história local com a história global.

Dessa maneira, apresentou-se uma proposta de ensino com tema regional e local através de análise de fotografias para a temática ambiental na cidade de Marabá. Aulas direcionadas para o ensino fundamental II, procurando despertar o interesse dos alunos quanto aos impactos ambientais na construção de pontes sobre o rio Itacaiúnas.

Portanto, propôs-se uma abordagem reflexiva sobre a história regional e local e seus usos para o ensino de história. Usando fotografias como fonte para ensinar uma história local e ambiental do município de Marabá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. Editora Cortez: São Paulo, 2009.

CARVALHO, Carlos Henrique de. A história local e regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais. **Cadernos de História da Educação**, n. 6, jan./dez. 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

KETTLE, Wesley Oliveira. A Perspectiva ambiental e o Ensino de História na Amazônia: Experiências no município de Ananindeua. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.6, vol.4, jan/dez. 2017.

MONTI, Carlo Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender usos de fontes e o Ensino de História**. Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

REZNIK, Luís. **História local: pesquisa, ensino e narrativa**. 2008. Disponível em: <http://www.institutocidadeviva.org.br/historiasdomedioparaiba/cms/wp-content/uploads/2008/11/historia_local_reznik.pdf> Acesso em: 25/01/2021.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. A história local e regional na sala de aula do ensino fundamental. **XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, São Paulo, 2011.

A ECONOMIA DA AMAZÔNIA E A CRISE DE MEADOS DO SÉCULO XVIII NO IMPÉRIO PORTUGUÊS: NOTAS DE PESQUISA

André José Santos Pompeu*

Introdução

O presente trabalho é, em grande medida, devedor das reflexões de Antônio Carlos Jucá de Sampaio, a respeito do cenário econômico, no império português, quando Sebastião José de Carvalho e Melo (Conde de Oeiras e, futuramente, Marquês de Pombal) assumiu a primazia do governo, em nome do monarca d. José I. Segundo José Luís Cardoso (2006), apesar de Carvalho e Melo já integrar o gabinete de d. José I desde 1750, quando José sucede seu pai, d. João V, vai ser apenas durante o terremoto de Lisboa, em 1755, que Carvalho e Melo vai concentrar amplos poderes sobre a administração portuguesa, em seus mais variados níveis, se tornando uma espécie de “Primeiro-ministro”.

Ora, se pensarmos na devastação provocada pelo terremoto, realmente estamos lidando com um ambiente de crise, uma crise que não se restringia apenas ao centro político do império em Lisboa. Recorrendo novamente a José Luís Cardoso (2006), temos notícias de que o terremoto foi de tanta magnitude que destruiu boa parte dos armazéns onde os produtos ultramarinos estavam alojados, além da destruição que se seguiu, com os maremotos e incêndios na capital. As casas comerciais foram destruídas, a Casa dos Contos também encontrou o seu fim, no que muito da documentação contábil do reino se perdeu. Já não se sabia

* Doutor em História pela Universidade Federal do Pará, professor da Faculdade de História, do Campus Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará.

os montantes perdidos, os devedores, credores etc. Um verdadeiro caos econômico estaria instaurado bem no centro do império.

Dentro dessa ótica parece plausível imaginar uma desarticulação econômica, a partir do centro do império, exatamente no mundo em que Pombal se instalava, junto com as suas políticas econômicas. Na verdade, parte da historiografia encontrou em Pombal apenas medidas reativas a conjuntura maior em que ele estava inserido (Maxwell, 1996). Uma conjuntura de crise econômica do império. Mas, então, se estamos tratando de uma conjuntura mais alargada de crise, não podemos, simplesmente, eleger o terremoto como estopim dessa crise, na verdade, o cenário pintado pela historiografia parece ser um pouco mais trágico do que isso.

Para entender a pretensa crise, precisamos ter em mente, como alertava Antônio Carlos Jucá de Sampaio (2015, p. 33), o lugar de destaque que o Estado do Brasil tinha no âmbito da economia portuguesa. O Brasil, em meados do século XVIII, já era o responsável pela maior fatia da economia do império. Aqui, nesse ponto, pode ficar a dúvida se estamos nos referindo apenas ao Estado do Brasil, ou ao território que compreenderia o moderno Estado do Brasil, o que acabaria por incluir quase todas as possessões americanas de Portugal. Sobre essa questão, se fizermos um comparativo entre os volumes negociados e as arrecadações advindas tanto do Estado do Grão-Pará, quanto do Estado do Brasil, vai ser possível verificar que realmente o Estado do Brasil mantinha uma economia bem mais dinâmica, com volumes expressivamente mais significativos que o Grão-Pará e Maranhão. Mas, no conjunto do império português, é inegável a participação da economia da Amazônia, que encontrou um bom crescimento a partir do século XVIII. Portanto, mesmo que não seja possível comparar as exportações de drogas do sertão com a mineração do ouro, a Amazônia teve papel importante no volume negociado por Portugal.

Principais produtos do Império português

O primeiro dos produtos que precisam ser listados, e que muito contribuía para a economia lusitana, no século XVIII, era o ouro. As primeiras minas auríferas, nas Gerais, foram encontradas no final do século XVII, ainda sob o reinado de d. Pedro II. No entanto, o fausto do ouro brasileiro só seria sentido no século XVIII – sobretudo, durante o reinado de d. João V. Nos informa Sampaio, baseado nos dados de Michel Morineau, que a redução da chegada do ouro brasileiro em Portugal, começou na segunda metade do XVIII, exatamente no mesmo período em que d. José I governava o reino (Sampaio, 2015, p. 34).

Mas apesar da queda na entrada do metal em Portugal, Morineau também demonstra que a cunhagem de moedas no Rio de Janeiro não vivenciou a mesma experiência. Na verdade, a cunhagem só tende a cair, de modo considerável, a partir de 1765. O que segundo Sampaio seria explicado pelos demais caminhos que o ouro poderia tomar, como o descaminho, contrabando e a circulação interna (Sampaio, 2015, p. 35). Ainda segundo Sampaio, mesmo em Portugal a retração da entrada do ouro brasileiro não foi sentida de maneira ríspida, pois coincidiu com um momento de retração da importação de artigos ingleses, o que mantinha parte do ouro circulando na própria península (Sampaio, 2015, p. 35).

Já com relação ao açúcar, outro gênero que desde o século XVI era exportado do Brasil e fazia relativo sucesso no mercado Atlântico, Sampaio nos informa que até meados da década de 1760, o açúcar manteve uma estagnação na quantidade de arrobas exportadas. Na verdade, o autor nos informa que houve um decréscimo na produção de açúcar na região do Rio de Janeiro, mas que outras importantes áreas produtoras, como Bahia e Pernambuco, mantiveram as suas produções estáveis (Sampaio, 2015, p. 36). Apesar de estarmos falando do volume de produção e exportação, precisamos ter em mente que ao longo desses sessenta anos houve

oscilações de preço por arroba, o que em alguns momentos fez cair o lucro relativo ao açúcar, mesmo que houvesse um equilíbrio nas quantidades exportadas.

Com relação ao tabaco, Sampaio nos apresenta uma tendência de crescimento bem tímida com relação as exportações. No entanto, essas exportações precisam ser matizadas, pois, se inicialmente mais de 91% do tabaco era enviado diretamente para Portugal, em meados do século XVIII esse percentual caiu para pouco mais de 64%. Ou seja, a quantidade de produto exportado teve uma ligeira alta – com algumas oscilações entre os anos – mas, em contrapartida, a chegada em Portugal diminuiu. Dessa forma, precisamos entender que esse tabaco acabou ganhando outras rotas, como o comércio direto com a África, onde era largamente utilizado na compra de escravos que acabavam reenviados ao Estado do Brasil (Sampaio, 2015, p. 36).

Por fim, um último dado apresentado por Sampaio diz respeito a Carreira da Índia. Sabemos que no século XVII, Portugal perdeu vários territórios asiáticos e que pelo passou por um processo de atlantização (Alencastro, 2000), levando os seus principais investimento para o Atlântico. Essa mudança de perspectiva acabou reduzindo as viagens da Carreira da Índia, que enfrentou um forte declínio ao longo do século XVII. Com o desenvolvimento da economia brasileira na primeira metade do século XVIII, impulsionada pelo ouro das Gerais e o comércio de escravos na África, a Carreira da Índia recobrou parte do seu vigor, intermediando a chegada de tecidos asiáticos que eram trocados por escravos na África, enquanto entrava em contato com o ouro brasileiro. Dessa forma, Sampaio nos indica que até a década de 1760 houve um crescimento significativo de embarcações realizando a Carreira da Índia, o que atestaria um novo vigor nessa importante rota da economia portuguesa (Sampaio, 2015, p. 37).

Como é perceptível nos apontamentos de Sampaio apresentados até aqui, não parece haver uma crise econômica no império português em meados do século XVIII. Na verdade, o que podemos perceber é um redirecionamento de alguns produtos, que antes eram absorvidos por Lisboa, mas que acabaram entrando em outras rotas de comércio. Situação que por si só, não indica um ambiente de crise econômico, ainda mais se pensarmos que essas rotas de comércio ainda dizem respeito ao império e os seus domínios ultramarinos. Em alguma medida, o lucro circulava entre agentes portugueses dentro dessas redes imperiais.

Sem dúvida quando salientamos esse caráter imperial das rotas comerciais, estamos ignorando o contrabando e o descaminho, os quais, certamente existiam, como já demonstraram autores como Paulo Cavalcante de Oliveira Júnior (2002), Antônio Carlos Jucá de Sampaio (2003) e Fabio Kuhn (2017), mesmo que cada um dos autores o tenha feito sob uma ótica interpretativa diferente. De fato, sobre o contrabando e o descaminho, seria quase impossível indicar quem seriam os beneficiados. Mas, fato é que, o cenário demonstrado até, pelo menos, a década de 1760, não parece ser de intensa crise econômica no império português, com o Marquês de Pombal agindo, reativamente, com a intenção de contornar essas agruras. Na verdade, à primeira vista, parece que a economia portuguesa estava estagnada, o que, não necessariamente, quer dizer que vivia em uma crise.

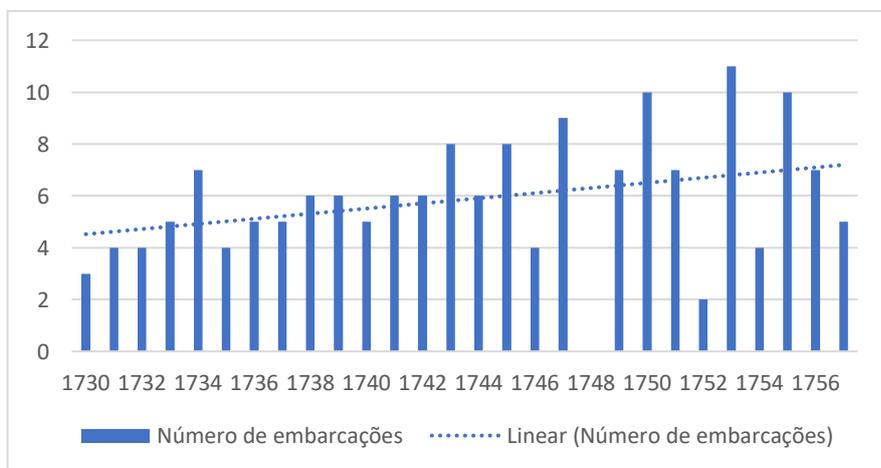
Como já mencionei anteriormente, apesar dos volumes negociados entre a Amazônia portuguesa e o Estado do Brasil guardarem significativas diferenças, o Estado do Grão-Pará contribuiu bastante para o comércio atlântico português. De modo que, precisamos pensar como a Amazônia portuguesa estava se comportando frente a essa pretensa crise, que estaria se instalando na economia portuguesa. Da mesma forma que vislumbramos alguns dos principais produtos exportados pelo Brasil, vamos conhecer os principais produtos exportados pela Amazônia portuguesa, dentro do conjunto da economia portuguesa.

Apesar de autores como Manuel Nunes Dias terem vaticinado que a economia amazônica era, praticamente, inexistente antes das reformas implementadas por Sebastião José de Carvalho e Melo (Dias, 1971, p. 125), uma renovação historiográfica iniciada desde os primeiros anos do século XXI vem discutindo o quanto foi dinâmica a economia dessa região da América portuguesa desde o século XVII. Autores como Rafael Chamboleyron (2010) já demonstraram que diversas atividades foram perpetradas em território amazônico, desde a criação de gado, plantação de tabaco, produção de açúcar e, principal, a coleta das drogas do sertão.

É quase unânime entre a historiografia que a economia amazônica, durante o período colonial, se centrou na economia das drogas do sertão. Sejam aquelas coletadas, como o cravo, sejam aquelas que além de coletadas também foram cultivadas pelos colonos, como foi o caso do cacau. Não existem dúvidas, por exemplo, que o cacau foi de longe, o gênero mais exportado pelo porto de Belém, além de ter sido o mais negociado no comércio atlântico, reafirmando o papel central das drogas do sertão na economia do império português. Não é intenção desse texto entrar nos meandros que envolvem o desenvolvimento da economia das drogas do sertão, seja na Amazônia, ou mesmo no mercado europeu. Como o objetivo desse texto é verificar a ideia de crise da economia do império português, podemos verificar o movimento de exportação dos principais produtos que perfazem as drogas do sertão, com a intenção de confirmar ou refutar se, de fato, havia uma crise instalada.

Antes de falar dos produtos, propriamente ditos, um outro dado possível de análise diz respeito ao movimento das embarcações que visitaram o porto de Belém. Ora, estamos lidando com um comércio prático através da exportação de gêneros naturais através do porto da cidade do Pará, logo, quanto maior o movimento de navios no porto, mais significativo era o volume de produtos embarcados. Lembrando, ainda, que estamos lidando com um momento da história da Amazônia onde reinava um exclusivismo a respeito das embarcações poderiam atracar em Belém, de modo que podemos indicar que os navios que chegavam e partiam eram portugueses – ou seja, não vamos lidar aqui com questões que possam envolver o descaminho e o contrabando.

Gráfico 1 – Quantidade de embarcações que transitaram no porto de Belém (1730-1757)



“Ofício do Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Rio Negro, João Pereira Caldas, para o Secretário de Estado de Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, enviando os mapas dos gêneros exportados daquele Estado desde 1756 até 1777”. 31/08/1778. *AHU*, Avulsos do Pará, Cx. 80, doc. 6627.

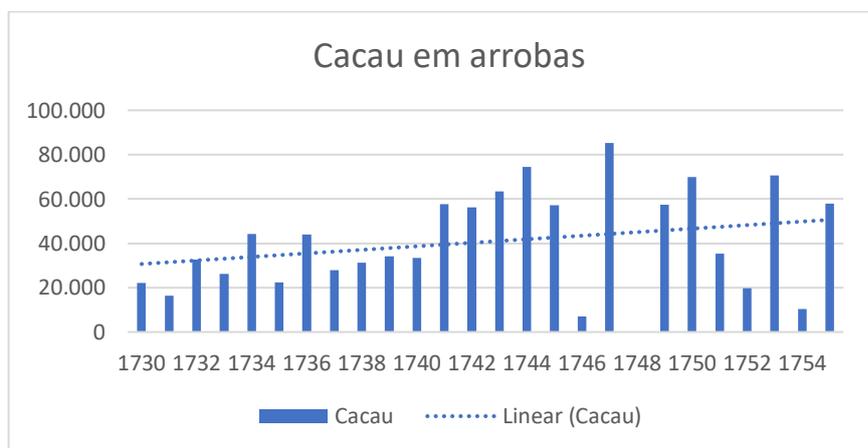
Através do gráfico 1 podemos ter noção que, em primeiro lugar, na primeira metade do século XVIII, nunca houve mais do que 12 embarcações fazendo a Carreira da Amazônia. Além

disso, a linha de tendência das embarcações demonstra um crescimento ao longo do período analisado. Como mencionei anteriormente, existe uma relação entre o aumento do volume exportado e a quantidade de embarcações que visitavam o porto de Belém. Mas devemos fazer uma ressalva, de que em muitos casos, essas embarcações que ano após ano vinham até o porto de Belém embarcar os gêneros do sertão, tinham diferentes tonelagens. Isso quer dizer que, em um ano poderiam vir 3 naus, e no ano seguinte 2 naus e um iate, o que interferia diretamente na quantidade de produtos que poderiam ser exportados. Além disso, no final do período, estamos lidando com a presença da Companhia de Comércio, que formaria uma esquadra de embarcações de grande tonelagem para embarcar os gêneros amazônicos. Por fim, como se percebe, em 1748 não houve frota, o que pode ser explicado pela intensa epidemia de varíola que assolava o Grão-Pará e desarticulava a economia local (Vieira Jr, 2017).

Pois bem, entrando de fato nos gêneros que compõe as drogas do sertão, e que são inúmeros, indo desde produtos de origem animal, vegetal e natural, optei por escolher apenas dois, o cacau e a salsaparrilha. O cacau foi o “carro-chefe” da economia amazônica durante todo o período colonial. Sendo, disparado, o gênero que mais saiu do porto de Belém, além de ter sido, largamente, utilizado como moeda da terra, devido ao seu estimado valor. O cacau era encontrado tanto nas margens de diversos rios da Amazônia, com certa preponderância no Cabo do Norte, Solimões, Madeira e as fronteiras com o mundo hispânico. Além destes, era possível se plantar o cacau em diversas sesmarias, como já demonstraram Rafael Chambouleyron e Karl Arenz (2021).

O cacau era a amêndoa, presente dentro do fruto do cacaueiro. Essas amêndoas eram secadas e utilizadas para diversas finalidades, mas, principalmente, na confecção de vários tipos de bebidas, da qual a mais famosa era o chocolate, amplamente consumido tanto no mundo hispânico, quanto no restante da Europa, de modo que o cacau o cacau amazônico, apesar de ter uma qualidade, ligeiramente inferior do que o de outras partes da América, sempre encontrava entrada no mercado Atlântico.

Gráfico 2 – Volume de cacau exportado pelo porto de Belém, em arrobas (1730-1755)



“Ofício do Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Rio Negro, João Pereira Caldas, para o Secretário de Estado de Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, enviando os mapas dos gêneros exportados daquele Estado desde 1756 até 1777”. 31/08/1778. AHU, Avulsos do Pará, Cx. 80, doc. 6627.

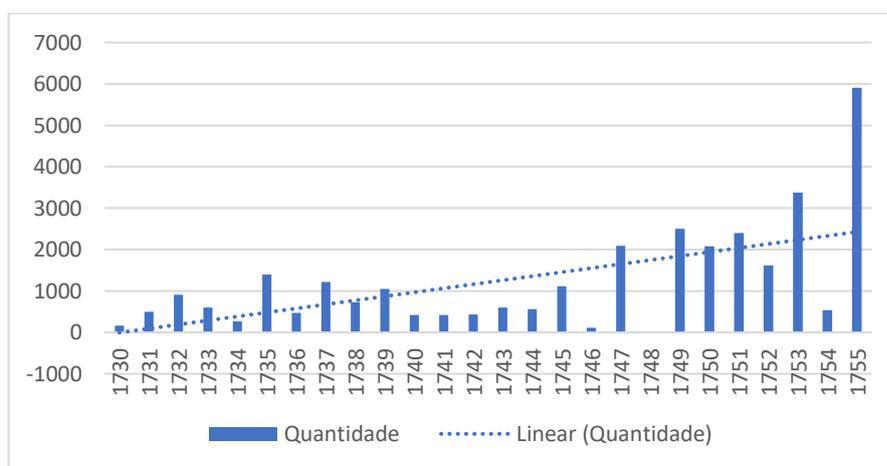
O gráfico 2 nos permite visualizar o movimento de exportação do cacau, em arrobas, ao longo de vinte e cinco anos. O máximo registrado, em um único ano, chegou próximo das 90 mil arrobas, o que é uma quantidade considerável, em se tratando de um gênero que era coletado nas margens dos rios. Como mencionei anteriormente, o cacau foi o gênero mais exportado por

Belém, mesmo que dentro desse período tenha havido uma flutuação de preços por arroba, o cacau se manteve como o mais rentável entre as drogas do sertão.

Como também é perceptível no gráfico 2, a maior concentração de exportações está presente na década de 1740, quando existe uma oscilação de preços da arroba de cacau entre 1.500 e 2.00 réis a arroba¹⁴. Outro dado importante diz respeito aos anos das maiores quedas. Em 1748, como já relatei anteriormente, não houve frota, logo, não houve exportação. Em 1746 é um caso peculiar, pois os valores presentes nas cargas dos navios não coincidem com o apresentado no mapa de produção, mas não pretendo entrar em detalhes sobre essa questão no presente texto. Por fim, talvez o dado mais importante a respeito do gráfico 2, é de que ele apresenta ao longo dos 25 anos – e antes da Companhia de Comércio – uma tendência de alta. Mesmo antes da pretensa ação salvadora de Sebastião José de Carvalho e Melo, a tendência entre a exportação de cacau era o seu crescimento, e um crescimento até acentuado, ao compararmos os anos, o que não corrobora a visão da crise econômica.

O outro gênero pelo qual optei foi a salsaparrilha, que apesar de ter sido exportado em um volume, consideravelmente, menor, encontrou momentos em que o preço da sua arroba era o dobro do valor da arroba de cacau. Para que possamos entender o motivo da salsaparrilha ter sido exportada em menor quantidade, temos que salientar que diferente do cacau, que foi cultivado em vários locais, a salsaparrilha era, exclusivamente, coletada nas expedições das drogas do sertão. Além disso, enquanto o cacau era facilmente encontrado nas margens dos rios, pelos quais as expedições passavam, a salsaparrilha só se encontrava nas regiões de terra firme, a uma grande distância das margens dos rios, o que, invariavelmente, fazia com que os indígenas passassem longos períodos no sertão, em áreas com pouca alimentação. Por fim, enquanto o cacau era a amêndoa do fruto de uma árvore, a salsaparrilha era obtida através da raiz de uma planta, o que indicava a necessidade de os indígenas cavarem e, para completar o quadro, a planta era recheada de espinhos. O jesuíta João Daniel nos informa que, entre as drogas do sertão, era a salsaparrilha que os índios menos gostavam de coletar (Daniel, 2004, pp. 85-86).

Gráfico 3 – Volume exportado de salsaparrilha em arrobas (1730-1755)



“Ofício do Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Rio Negro, João Pereira Caldas, para o Secretário de Estado de Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, enviando os mapas dos gêneros exportados daquele Estado desde 1756 até 1777”. 31/08/1778. AHU, Avulsos do Pará, Cx. 80, doc. 6627.

¹⁴ “Ofício do Governador e Capitão-General do Estado do Grão-Pará e Rio Negro, João Pereira Caldas, para o Secretário de Estado de Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, enviando os mapas dos gêneros exportados daquele Estado desde 1756 até 1777”. 31/08/1778. AHU, Avulsos do Pará, Cx. 80, doc. 6627.

Através do gráfico 3, referente a salsaparrilha, podemos ter noção de que este gênero também passava por um movimento de aumento no seu volume de exportação, além de ter passado por um movimento de aumento no valor do preço da arroba. Como salientei anteriormente, a salsaparrilha tinha algumas dificuldades extras para ser obtida no sertão, o que está relacionado ao pouco volume exportado, se comparado com o cacau ou até mesmo outras drogas. No entanto, mesmo com as essas dificuldades, estamos diante de um movimento de evolução nas exportações.

O movimento de crescimento elevado, a partir do final da década de 1740, pode estar relacionado com uma maior racionalização na coleta desses produtos, ou mesmo, pode estar associada a demanda atlântica pelo produto, que fazia com que os preços subissem, e assim, conseqüentemente, levando os armadores de canoas a buscarem coletar e encher suas embarcações com o referido gênero. A salsaparrilha não é um gênero exclusivo do mundo amazônico, na verdade, essas raízes são provenientes de uma família de plantas e que podem ser encontradas em diferentes lugares, até mesmo no sul de Portugal. Mas mesmo com essa maior possibilidade de se encontrar a salsaparrilha em outras localidades, a salsa amazônica acabou encontrando bom preço no mercado atlântico, para o tratamento de inúmeras doenças e, como o gráfico demonstra, estava longe de ser uma atividade econômica em crise em meados do século XVIII.

Considerações finais

Se a economia do império português esteve centrada na América portuguesa durante o século XVIII, sobretudo atrelado ao Estado do Brasil, pudemos verificar, seguindo o argumento de Antônio Carlos Jucá de Sampaio, de que o cenário de crise parece pouco plausível. Prosseguindo o exercício de Sampaio, procurei buscar demonstrar como as drogas do sertão, principais produtos da Amazônia portuguesa e que contribuíam com o cenário econômico da América portuguesa, também não parecem demonstrar cenário de crise.

Precisamos ter em mente que estamos lidando aqui com volumes de arrobas negociadas, o que, sem dúvida, não é a totalidade nas relações mercantis, mas ainda assim, é um bom indicador da vitalidade de uma economia. Pelo menos, para o grupo de mercadores sedimentador na praça de Lisboa. De todo modo, se o caso do Estado do Brasil demonstrava estagnação nas exportações, quando olhamos para a Amazônia portuguesa – pelo menos dos dois gêneros apresentados – acabamos encontrando um movimento de crescimento. Indicando que durante o século XVIII a Amazônia foi ganhando maior papel diante do quadro geral da economia portuguesa. Mas o que mais nos interessa, que era verificar o quadro de crise no momento de ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo, os indícios demonstram que a crise – se havia uma – não tinha a intensidade que a historiografia queria fazer crer.

Não quero aqui diminuir a política econômica pombalina, que de fato foi inovadora, com uma série de elementos importantes para o império português, desde a criação das Companhias monopolistas, criação do Erário Régio e o fortalecimento de grupos mercantis. Além claro, de todo o impacto social e cultural que o período pombalino teve, mudanças que mesmo após a queda do ministro e a chegada da “Viradeira”, puderam se manter entre o mundo lusófono (Cardoso & Cunha, 2012). No entanto, no que diz respeito dessa pretensa crise econômica sob a qual Pombal emergia, com políticas reativas, no intuito de salvar a economia do império as evidências demonstram que parece ser uma afirmação infundada, principalmente, do ponto de vista das exportações que aqui foram apresentadas.

Bibliografia

CARDOSO, José Luís. “El terremoto de Lisboa de 1755 y la política de regulación económica del Marqués de Pombal”. In: *Historia y Política*, nº 16, 2006, pp. 209-236.

CHAMBOULEYRON, Rafael. *Povoamento, ocupação e agricultura na Amazônia colonial (1640-1706)*. Belém: Açai, 2010.

CHAMBOULEYRON, Rafael; ARENZ, Karl Heinz. “Amazonian Atlantic: Cacao, Colonial Expansion and Indigenous Labour in the Portuguese Amazon Region (Seventeenth and Eighteenth Centuries)”. In: *Journal of Latin American Studies*, Nº 53, 2021, pp.221–244.

DIAS, Manuel Nunes. *A Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão (1755-1778)*. São Paulo: EdUSP, 1971.

KUHN, Fabio. O contrabando de escravos na Colônia do Sacramento (1722-1777). In: *Tempo*, vol. 23, nº 3, 2017, pp. 444-463.

MAXWELL, Kenneth. *Marquês de Pombal: Paradoxo do iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

OLIVEIRA JÚNIOR, Paulo Cavalcante de. *Negócios de trapaça: caminhos e descaminhos na América portuguesa (1700-1750)*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. “A economia do Império português no período pombalino”. In: FALCON, Francisco; RODRIGUES, Cláudia (org.). *A “Época pombalina” no mundo luso-brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, pp. 31-57.

SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. *Na encruzilhada do império: hierarquias sociais e conjunturas econômicas no Rio de Janeiro (1650-1750)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

VIEIRA JÚNIOR, Antônio Otaviano. “‘Retórica da epidemia’: discursos, negociações e tensões políticas que orbitavam o uso da mão-de-obra indígena no Grão-Pará (1748-1750)”. In: *Anais de História do Além-Mar XVIII*, 2017, pp. 63-98.

“DAQUI UNS 5 ANOS CODÓ TÁ GRANDE”: MODO DE VIDA E TRABALHO COM A INSTALAÇÃO DE AGROINDÚSTRIAS EM CODÓ-MA.

Brenda Maria Vieira Mendes¹⁵ e Cristiana Costa da Rocha¹⁶

Introdução

O cenário Maranhense contemporâneo é marcado por um agravamento do contexto fundiário e social que influencia diretamente no modo de vida e trabalho da população, sobremaneira, contribui para o acirramento de conflitos no campo brasileiro. Codó, localizada na região dos cocais maranhenses, é uma das cidades do estado que concentra o maior número de injustiças no campo (CPT, 2014).

A primeira indústria em Codó surge no século XIX, no entanto, a entrada do capital privado no município ganha contornos mais fortes, mudando novamente a dinâmica da população, a partir da década de 1970 com a instalação do Grupo João Santos na região, ganhando expressividade quanto a indústria do cimento. Nas décadas posteriores, outras agroindústrias, se instalam como o Grupo FC – Oliveira, a Costa Pinto Agroindustrial, a Gessomar.

Reproduzindo a estrutura agrária do Brasil, o Maranhão tem em sua trajetória um histórico nítido de concentração fundiária, a maioria de suas terras mantêm-se nas mãos de um pequeno grupo de proprietários que ao longo dos anos mudaram de faceta, mas que

¹⁵ Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI. E-mail: breh.v.mendes@gmail.com

¹⁶ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense- UFF; Professora Adjunto III da Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da UESPI; Coordenadora do Núcleo de Documentação e Estudos em História, Sociedade e trabalho- NEHST. E-mail: cristianarocha@gmail.com.

essencialmente reproduzem a desigualdade. Pelas razões expostas, a História Agrária no Maranhão se traduz a história dos confrontos entre trabalhadores rurais (tidos como primitivos e fadados ao desaparecimento) e os ascendentes agentes sociais, representantes da modernidade e do desenvolvimento, afinados com os novos paradigmas do progresso, apregoados corriqueiramente pela tecnocracia estatal (PEDROSA, 2002, P.03).

O latifúndio tradicional maranhense adentra nos caminhos da modernização, mudando de faceta e legitimando a desigualdade, não apenas isso, mas o mesmo passa a está inserido em uma nova estrutura agrária, que inclui a aquisição de terras por outros grupos sociais capitalistas, os industriais entre eles. Nesse sentido, a Lei Sarney de Terras de 1969 instituída no governo José Sarney (1966-1970), tem grande relevância no instrumental legitimador das transferências de terras e concentração fundiária.

É possível notar que a Lei Sarney de Terras introduz a lógica do mercado e do capital no campo maranhense, remetendo as afirmações de Asselin (1982) sobre o intuito primordial da Lei que, segundo ele, é transferir o domínio público para o privado, entregando o território maranhense às empresas e fazendeiros de fora, mediante a criação de sociedades anônimas.

Observa-se que a influência dessas ações na região de Codó é notória, já que na década de 1970, ocorre a instalação da Itapecuru Agro Industrial, responsável pela fabricação de cimento, uma das primeiras instalações do Grupo João Santos no estado. Santos (1984) destaca que em Aldeias Altas, cidade próxima a Codó, a Costa Pinto responsável pelo fabrico de Álcool a partir da cana de açúcar, se fixa também por volta da década de 70, comprando terras de uma das famílias proeminentes do município. Nos últimos anos, a agroindústria realiza sua expansão para as áreas que englobam o município de Codó entrando em conflito com os sujeitos do campo que ocupam essas terras, com uso de trabalho escravo nas atividades laborais.

Outrossim, tanto na região que engloba a cidade de Codó quanto o próprio município encontra-se outros projetos capitalistas, que evidenciam em maior ou menor grau, a concentração fundiária, a ligação ao poder local, as mudanças, mesmo que pequenas, nas vivências no rural e também urbano. Logo, Santos (1984) assevera que, a partir da década de 60, os latifundiários endividados do que ela chama de cerrado maranhense, passam a vender suas terras a empresários, que chegam de todo canto do país, notoriamente os sulistas e os pernambucanos. Na região do Itapecuru, a predominância é dos advindos de Pernambuco que instalam agroindústrias. O presente trabalho tem como intuito discutir as mudanças no modo de vida e trabalho da população Codoense com a instalação de agroindústrias na região, atentando-se, sobretudo, para o aspecto rural da temática e para a correlação com a noção de progresso.

Assim, o uso da história social e da história oral se mostram imprescindíveis para ouvir as vozes desses sujeitos excluídos da história. Para atingir a realização dessa pesquisa foi utilizado a metodologia da história oral, evocando que “a história oral, entretanto, mostra outras narrativas que desempenham um papel singular, mas são menos reconhecidos” (PORTELLI, 2001, p.16). Desse modo, foram entrevistados trabalhadores da Itapecuru Agro Industrial que trabalharam na agroindústria entre 1970-2015 e que possuem vivências no meio rural a serem ressaltadas, bem como participaram do processo histórico de instalação da empresa.

Walter Benjamin em suas teses sobre o conceito de história já defendia o quanto o progresso pode ser nocivo para os sujeitos excluídos da história. Segundo o autor, faz-se necessário escrever a história a contrapelo a partir das ações dos sujeitos dominados do passado ao progresso destrutivo. A história quando é contada do ponto de vista dos vencidos transparece um bárbaro progresso capitalista e linear. O autor recusa esse progresso que se concentra apenas

nas descobertas técnicas, no desenvolvimento das forças produtivas e na dominação sobre a natureza.

É justamente o progresso recusado por Benjamin, baseado no avanço capitalista e na crença que tudo estava caminhando para uma melhoria, que o Maranhão das últimas cinco décadas vivencia, os grandes projetos econômicos incorporados integrando uma política nacional de avanço do agronegócio e a consequente instalação de agroindústrias pelo estado são a epitome desse ideário de avanço que perpassa a cabeça dos governantes e dos sujeitos comuns.

Segundo Linhares (1999) esse processo de modernização agrícola é impulsionado a partir da ditadura civil militar brasileira (1965-1985), uma vez que há a introdução de novos meios tecnológicos com vistas ao crescimento econômico. Logo, a produção agrícola foi colocada em contato com fontes de financiamento, máquinas, fertilizantes, agrotóxicos, ampliação de bens industriais, a geração de renda estava aconrada nas exportações – como a de soja -, beneficiando os interesses financeiros do grande capital multinacional. Assim, criou-se uma visão técnica do campo brasileiro, bem como uma tentativa de difusão de um novo modo de vida rural, esvaziando as lutas pela terra como temática nacional. A modernização sendo vista como superação dos atrasos.

Por exemplo, na década de 60 o próprio governador José Sarney já clamava de forma positiva esse desenvolvimento econômico e de entrada do capital no espaço rural maranhense, segundo ele “Seria fácil vender um estado excelentemente localizado do ponto de vista geoeconômico como o Maranhão, com suas terras reconhecidamente exuberantes [...] Não seria difícil conseguir que os olhos e as intenções de investidores se voltassem para o Maranhão” (SARNEY, p. 61 apud ALMEIDA, 2008, p.56). Nessa perspectiva, o governador do estado incentivava a venda do Maranhão para o investimento de indústrias e outros empreendimentos, facilitando a exploração de seus recursos humanos e econômicos.

Na década de 1970 a instalação da Itapecuru Agroindustrial S.A do grupo João Santos, popularmente conhecida como “Nassau” ou “Fábrica” pelos moradores de Codó, responsável pelo fabrico de cimento, adveio com essa crença de desenvolvimento, de forma expectante, como se pode notar nesse trecho de jornal que anuncia a chega da agroindústria na cidade:

O grupo João Santos consolida-se no cimento [...] No Maranhão o grupo constrói a Itapecuru Agro-Industrial S.A, com uma capacidade instalada da ordem de 200 mil toneladas/ano, devendo iniciar a produção de cimento no primeiro trimestre de 73. [...] No norte e nordeste o grupo João Santos produz hoje 1.250 mil toneladas de cimento Portland. [...] O grupo caminha para ser o segundo maior produto de cimento no Brasil (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1972, p.8).

Os elogios ao Grupo João Santos, que não se restringe apenas ao ramo da fabricação do cimento, são notados em diversos momentos nos jornais do seu estado de origem, Pernambuco. As matérias jornalísticas alegam o expressivo avanço positivo do grupo sobre o Nordeste, o crescimento do grupo em termos internacionais e os benefícios do mesmo para o setor de cimento e da construção civil, sempre destacando a capacidade de produção do grupo industrial que só parecia avançar rumo ao progresso.

O progresso visto como melhoria proporcionado por essas agroindústrias é notado não somente nos jornais do período e órgãos oficiais, mas também nas falas dos entrevistados com a história oral, tendo em conta que “ a entrevista, implicitamente, realça a autoridade do narrador e pode levantar questões sobre aspectos da experiência do relator a respeito dos quais ele nunca falou ou pensou seriamente” (PORTELLI, 2001, p.12). Assim, os trabalhadores que se empregaram na Itapecuru Agro Industrial entre 1974 a 2015 reforçam alguns desses discursos de avanço da modernização, como fica claro neste trecho de uma das entrevistas “

Codó cresceu mais através da Fábrica, quando a fábrica foi construída ali no Rio Novo, ela trouxe tanta produção para Codó” (JOÃO, 2021).

A fala acima é de João Silva, de 73 anos, migrante do Piauí para Codó e ex trabalhador da Itapecuru, ele continua sua narrativa explicando que na época a qual a Itapecuru foi instalada não havia outras agroindústrias expressivas em Codó, deixando evidente que a dita “ fábrica de cimento’ foi responsável pelo crescimento da cidade. Em outro momento da entrevista, João descreve como era a cidade no período que começou a trabalhar na empresa, logo que a mesma começou a funcionar na década de 1970, ele diz “ Codó nessa época era acanhado, não tinha o avanço que tem hoje [...] O avanço que tem hoje, a palavra avanço você sabe o que é [...] cresceu, avançou, tem mais prioridade “ (JOÃO, 2021).

Em ambos os trechos de entrevistas de João fica claro a associação do crescimento da cidade visto de forma positiva com o surgimento das agroindústrias na região. Para João, Codo cresceu e passou até mais prioridade, mais empregos, pois outros empreendimentos industriais foram fazendo parte da região. A própria condição de migrante do João emerge como um dos fatores preconizadores dessa necessidade de manter viva as ilusões de melhoria e ascensão social, solidificando o ideário de progresso. Afinal, o sujeito parece comparar sua realidade de antes em que não tinha nada com a atual que possui pelo menos o suficiente para suprir suas necessidades básicas, desse modo, o progresso parece assumir um viés positivo para o trabalhador.

O discurso do avanço presente nas falas de João e dos outros trabalhadores nos remete as afirmações de Thompson (2012) ao estudar a época da Revolução Industrial na Inglaterra do século XIX, o historiador critica a abordagem que prioriza a revolução industrial como um período apenas de desenvolvimento, já que por trás de ciclos econômicos existem também relações sociais que precisam ser estudadas. Diante disso, Thompson alerta para o fato de que “ o processo de industrialização precisa impor o sofrimento e a destruição se modos de vidas estimados e mais antigos z em qualquer contexto social concebível “ (THOMPSON, 2012, P.32)

Mesmo que as afirmações de Thompson (2012) sejam referentes ao caso da Inglaterra no século XIX, elas evocam a face oculta do progresso que não está escancarada nos discursos vistos até agora, o historiador nos lembra que ao invés de pensarmos antes nas indústrias é necessário lançar um olhar sobre as pessoas que dependiam dela. Assim, o aclamado progresso vem atrelado da destruição de modos de vidas e perpetuação de catástrofes. No caso da região de Codó, as assertivas do historiador inglês sobre o avanço que destrói modos de vidas, remetem ao que Antônio, de 82 anos, conta a respeito da época que a Itapecuru Agro Industrial foi instalada e sobre as ações da mesma contra os sujeitos do campo. O trabalhador afirma categoricamente:

Acho que por isso que essa firma faliu, porque ela judiou de muita gente [...] Pessoal que morava lá nos terrenos que ela se apossava, jogava tudim embora, botava tudinho pra correr, tinha gente que deixava porco, cachorro, gato, tudo ficava. Mandava tudinho tirar rápido, ir rápido para desocupar o terreno. (ANTÔNIO, 2021)

Nesse trecho da entrevista Antônio começa lembrando do fechamento das atividades da Itapecuru Agro Industrial por volta de 2017/10, o ex-trabalhador da “Fábrica de cimento” atribuir durante sua fala a falência da referida agroindústria a um castigo divino pelas ações que a mesma cometeu contra a gente comum. Segundo Antônio e João a agroindústria expulsou muitas pessoas de suas terras desde sua fase de instalação, a utilização de frases como “botava tudinho pra correr” nos mostra o choque provocado por esse processo de expropriação que pegava o trabalhador rural desprevenido, saindo as pressas e levando quase nada de seu modo de vida já construído naquele local. O próprio Antônio, que presenciou esse processo no

“interior” onde morava, continua a narrativa sobre a Itapecuru Agroindustrial em tom de indignação, concluindo que:

[...] desacatava nera, desacatava o povo, ela fez vantagem demais, fez vantagem demais. Porque eu conheço o terreno dela aí[...] pelo menos na Terra Nova, não sei se tu andou lá, pras bandas da terra nova, siô lá tinha morador, lá tinha morador porque pé de manga tu encontrava lá, sitio velho, tudo aquilo era de morador (ANTÔNIO, 2021)

Por meio da fala de Antônio pode se inferir que para ele “desacatar o povo” é agir de forma antagonista aos costumes já estabelecidos dos trabalhadores rurais nos seus locais, já que as terras em que os camponeses foram expulsos possuem um significado muito maior do que seu valor econômico. Como denota Levi (2000), em seu trabalho sobre as vivências dos moradores do vilarejo de Santena na Itália, são terras dotadas de uma herança imaterial que engloba toda a rede de solidariedade, estratégias de sobrevivência, a família e os usos que o trabalhador atribuir a elas. Assim, fica evidente que na narrativa de Antônio a expulsão das pessoas de sua terra é uma conduta que fere uma ética popular. A própria utilização da expressão “fez vantagem demais” já indica que para o senhor de 82 anos a Itapecuru Agro Industrial se apropriou de algo que ela não necessariamente precisava, rompeu costumes maiores, e lucrou com a situação.

Ademais, segundo os dois trabalhadores entrevistados a Itapecuru Agro Industrial expulsou sujeitos rurais de suas terras com o intuito de explorar as minas de calcário, presentes em quantidade significativa no município, as quais a Itapecuru Agro Industrial necessitava para o fabrico do cimento. No entanto, em casos como o da Costa Pinto Agro industrial notamos uma expropriação de camponeses com o propósito de expandir o plantio de cana de açúcar e, mais recentemente, eucalipto. Nesse contexto as atividades se alteram, mas o resultado final costumeiro é a expulsão de sujeitos rurais de suas terras.

Durante sua entrevista, Antônio conta sua experiência de quando foi transferido de setor na Itapecuru Agro Industrial e passou a trabalhar como vigia da empresa em contato direto com o campo, ele relata “Cada trecho tinha um vigia pra tomar de conta, e... receber renda. Porque muitos trabalham de roça, aí os vigias iam receber o foro e ia comprar coco dela” (ANTÔNIO, 2021). Constata-se que para as famílias de lavradores plantarem suas linhas roça nas terras sobre o domínio da empresa, eles precisavam pagar o foro.

Não obstante a cobrança de aluguel das terras, existe um monopólio da comercialização de coco babaçu, segundo Antônio na sua função de vigia, ele “eu comprava o coco, e outra não era pesado, era medido no litro, repara bem no tanto que ela enrolava o povo...era medido no litro, dois litão chapado par dar um quilo, olha aí” (ANTÔNIO, 2021). Perceba que os sujeitos do campo pagavam para poder fazer uso do recurso natural e segundo a narrativa de Antônio existia uma tentativa de lucrar por parte da empresa com essa atividade, posto que os camponeses terminavam pagando mais do que o preço equivalente.

De acordo com Santos (1984), o grupo industrial João Santos além de utilizar a área de babaçu, vai desmatando a floresta para transformar a palmeira em papel, e em lugar do babaçu, vai reflorestando a região com bambu. Segundo a autora na época que realizou sua pesquisa, o grupo desmatava diariamente em média 16 hectares de palmeira. Mendes (2016) em seu trabalho sobre as quebradeiras de coco babaçu em Codó-Ma, denota como a Itapecuru Agro Industrial realiza constantemente o trabalho de desmatamento das palmeiras, dificultando as quebradeiras de coco utilizarem o recurso natural, as palmeiras de coco babaçu ficam cada vez mais distantes. Essas práticas de desmatamento das palmeiras são vistas pelas quebradeiras de coco como a desorganização de seus modos de vidas, como verdadeiros crimes ambientais que desagregam a reprodução física e social desses povos tradicionais.

De acordo com Antônio na década de 80 a Itapecuru Agro industrial proibia os camponeses de utilizar suas terras como meio de produção. Ele relata: conta “não tirava coco, não tirava mateiro, não fazer roça, nem um talo, não é pra tirar um talo, porque é da empresa, era desse jeito” (ANTÔNIO, 2021). Essas proibições remetem ao trabalho de Thompson (1997) sobre a vigência da chamada “Lei negra” na Inglaterra do século XVIII, a mesma proibia os pobres a utilizar as florestas e bosques ingleses, aplicando até mesmo a pena de morte. Segundo o historiador:

Os direitos e reivindicações dos pobres, se sequer fossem examinados, recebiam uma compensação mais superficial, manchada de condescendência e envenenada de caridade. Muitíssimas vezes, eram simplesmente redefinidos como crimes: caça e pesca clandestina, roubo de lenha, invasão. (THOMPSON, 1997, p.325).

Assim, o trabalho para um sujeito como Antônio que se ver confrontado diante do capital, do estrangeiro, passa a assumir diversas significações, e esse mesmo trabalho se reproduz de formas diferentes dentro da agroindústria e da sociedade.

Nossos três trabalhadores entrevistados possuem uma origem em comum. Eles são sujeitos do campo, acostumados com o trabalho na roça, quebrando coco babaçu, realizando a caça, pescando, entre outras atividades que fazem parte do modo de vida rural. Quando as agroindústrias chegam, esses trabalhadores por diversas razões, seja por terem sido expulsos e sofrerem violência em suas terras, não terem a propriedade da terra e, principalmente, verem nessas empresas uma oportunidade de ganhar dinheiro e melhorar as condições de vida, são compelidos a entrar no mercado de trabalho das agroindústrias. A maioria dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, dissociados dos meios de produção e sem alternativa, percebem a empresa como sua única opção de renda imediata. Segundo Antônio: "Aí quando essa firma chegou... ai pronto...aí todo mundo... ela proibiu todo mundo de tirar o material [...] aí todos ficou...muitos ficou parado... aí uns foi indo pra lá... muitos ficou trabalhando lá (ANTÔNIO, 2021).

Antônio relata sobre as condições de trabalho que era submetido, quando trabalhava no setor de geologia atividade que exerceu até 1975, na perspectiva dele:

Esse meu amigo aqui, se fosse no tempo que ele se acidentou, fosse na gestão da federal, armaria pegava uma multa mais monstra do mundo, mais monstra do mundo, ela tinha pegado uma multa... porque nós trabalhávamos que nem escravo! Porque ser ver não tinha hora pra entrar, e aí tudo desarrumada, trabalhava em buraco, de 11 metros de fundura, levantando, carregando o material de uma gangorra [...]. Bota uma furquia aqui, outra aqui, e bota um pau aqui, e bota os paus pra gente ir puxando, e o caixão cheio de barro, naquele caixão, a corda quebrasse... o que tivesse lá embaixo ficasse só o osso. Pois é, o caixão cheio de barro, sobe aí dois enchia, e dois ficava lá pra puxar, se a corda quebrasse aqueles dois que tavam lá, só Deus levava, só Deus. (ANTÔNIO, 2021)

O próprio sujeito nesse trecho da entrevista reconhece e compara seu trabalho ao escravo, já que os horários de trabalho não eram estabelecidos corretamente, e com isso, muito provavelmente a jornada de trabalho era exaustiva. Ademais, é notório a situação precária que a extração do minério era executada, chama atenção a falta de segurança no trabalho. O entrevistado alerta para o perigo da corda que levava e trazia os trabalhadores e minério para baixo da mina se romper.

Ademais, cabe considerar a influência das agroindústrias no modo de vida desses sujeitos rurais no que diz respeito a maneira que eles organizam seu trabalho na roça e seu trabalho na agroindústria. Segundo Santos (1984) para os trabalhadores dessas agroindústrias da região de Codó sobrava pouco tempo para que eles fizessem suas roças, sendo compelidos

a estabelecer sua roça de tamanho menor e, muitas vezes, em cima dos morros, uma vez que todo o espaço já tinha sido apropriado pelos domínios das Agroindústrias.

Antônio foi demitido da Itapecuru Agro Industrial por plantar algumas linhas de roça, a empresa proibia os trabalhadores de realizar o plantio. A atitude do trabalhador é interpretada como uma indisciplina pela agroindústria, afinal, o tempo de trabalho que o mesmo utilizaria para as atividades da agroindústria está sendo empregado para a roça. A lógica camponesa gradualmente é suprimida pelos empreendimentos capitalistas. De acordo com Santos (1984) ao entrevistar técnicos das agroindústrias da região dos cocais, muitos deles entendiam o ato de plantar roça pelos trabalhadores como uma indisciplina e, mais do que isso, um desinteresse dos mesmos em se aperfeiçoar no trabalho, isto é, como uma forma de desviar seu foco do emprego.

Com isso, as discussões de Thompson (1998) ganham sentido, segundo o historiador nas sociedades camponesas a separação do entre “trabalho” e “vida” era menor, posto que os trabalhadores cuidavam do suas necessidades básicas. No entanto, com o crescente surgimento das indústrias, o tempo transforma-se em tempo em dinheiro para o empregador, sendo assim, “o que não predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo e sim o gasta” (THOMPSON, 1998, p.272). Dessa forma, não há tempo para ser desperdiçado dentro das fábricas, uma nova disciplina do tempo é imposta durante a revolução industrial, por meio dos relógios, sinos, supervisão do trabalho, multas.

Considerações finais

Diante de tudo que foi exposto, é possível perceber que apesar de muitas dessas agroindústrias gerarem emprego para as populações moradoras e o discurso do progresso ser o mais evidenciado quando o nome desses empreendimentos é anunciado, existe um lado oculto em que a miséria, o expurgo de sujeitos do campo, e a deterioração do meio ambiente emergem como os principais agentes. Nota-se que o histórico agrário maranhense que o próprio estado é o principal legitimador das desigualdades, a implementação da Ley Sarney de Terras na década de 1960 no Maranhão surge como um marco importante para a instalação dessas agroindústrias, bem como para a legitimação da concentração fundiária e a venda facilitada de terras do domínio público para o privado. Nas décadas posteriores o estado do Maranhão é visto como rico, mas o povo era pobre, a desigualdade socioeconômica torna-se a principal característica do estado, que não tinha nada de novo.

Pelo discurso dos trabalhadores é possível perceber que as agroindústrias exercem forte poder na mentalidade desses sujeitos, que preconizam o discurso do progresso em suas falas, colocando a instalação de agroindústrias como responsáveis pelo crescimento de toda uma região. No entanto, ao mesmo tempo que esse discurso é percebido em seus relatos, verifica-se que muitos desses trabalhadores expressam as condições degradantes de trabalho que são submetidos, e denotam essas condições como parte de sua rotina normal, não vendo em muitos casos as explorações. Assim, as agroindústrias impõem novas realidades para o camponês.

Fontes

CABRAL, Diogo. **A batida do tambor contra a tropa do trator – da resistência do povo de queimadas, quilombo de Codó-Ma, contra o Grupo Costa Pinto**. CPT. 2014. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/artigos/2074-a-batida-do-tambor- contra-a-tropa-do-trator-da-resistencia-do-povo-de-queimadas-quilombo-de-codo-ma-contra- ogrupo-costa-pinto>. Acesso em: 03/04/2021.

CÓDIGO PENAL. Brasília: Senado Federal, Coordenações de edições técnicas, 2017. P.60. COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo** – Brasil. Goiânia, 1986-2018. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil>; Acesso em:10/02/2021.

CIMENTO. **Diário de Pernambuco**. Recife. 6 de setembro de 1972. Disponível em: Acesso: 06/02/2020.

InSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Maranhão, Codó. Brasil. Disponível em: <http://goo.gl/uY6izA>. Acesso em: 18/07/2019. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censos Agropecuários de 1970,1975,1980,1985, 1995/1996 e 2006**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/acervo>>. Acesso em: 18/07/2019

SANTOS, Antônio. **Entrevista concedida a Brenda Maria Vieira Mendes**. Codó (MA), 20 de agosto de 2021.

SILVA, José. **Entrevista concedida a Brenda Maria Vieira Mendes**. Codó (MA), 20 de agosto de 2021

Bibliografia

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MOURÃO, Laís. **Questões Agrárias no Maranhão contemporâneo**. Manaus: UEA Edições, 1976.

ALMEIDA, Desni Lopes. **O campo e a política: a participação do campesinato na política maranhense**. Monografia (graduação), Curso de História, Universidade Estadual do Maranhão. São Luis, 2008.

ASSELIN, Victor. **Grilagem: Corrupção e violência em terras do Carajás**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1982.

COSTA, Wagner Cabral. **Do “Maranhão Novo” ao “Novo Tempo”: a trajetória da oligarquia Sarney no Maranhão**. 2006, p. 01-33 Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/cabral2.pdf>. Acesso em: 12/05/2021.

DAVIS, Mike. **Ecologia do Medo: Los Angeles e a fabricação de um desastre**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.14-64.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte século XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LINHARES, Maria Yedda Leite. **Terra prometida: uma história da questão agrária no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. p. 182-205.

MACHADO, João Batista. **Codó histórias do fundo do baú**. Codó: FACT/UEMA, 1999. MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, Marluze. **Palmeiras em chamas: os trabalhadores rurais e as empresas agroindústrias do cerrado maranhense**. Caritas Brasileira Regional de São Luís. São Luís, 1984.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Senhores e caçadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CIRCUITOS DA TRADUÇÃO: A EDITORA ALFRED A. KNOFF E A TRADUÇÃO DE LITERATURA BRASILEIRA DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (C. 1942)

Caio Affonso Leone

Livros, Redes, Circuitos

Este artigo, assim como a comunicação da qual resulta, se insere na reflexão coletiva realizada pelo grupo Escritas da História/Historiografias do Sul sobre a categoria *circuitos*

culturais. Resumidamente, ela propõe análise da circulação relativamente estruturada de pessoas, ideias e bens culturais em âmbito local, (trans)nacional ou internacional em diferentes modalidades e temporalidades, dando especial destaque ao papel dos diversos mediadores que possibilitam ou restringem o deslocamento entre produtores e consumidores. Lança-se, assim, a questão: é possível fomentar novas interpretações sobre uma variedade de objetos de pesquisa, na medida em que sejam consideradas as interrelações entre os momentos ou agentes envolvidos na produção, circulação, e consumo, ou seja, na formação de um circuito? Nesse intuito, a noção de *circuitos culturais* é proposta como meio de operar uma cartografia dessas trocas e deslocamentos a partir de seus principais mediadores.

Essa reflexão baseia-se, em parte, na formulação do *circuito de sentido* de Stuart Hall (2003, p. 359): a “articulação de momentos ligados, mas distintos” de codificação e decodificação de uma forma discursiva que circula por intermédio de um produto cultural, como um programa de televisão. Também Robert Darnton (2010, p. 125) oferece inspiração à discussão metodológica ao propor “um modelo geral para analisar como os livros surgem e se difundem [...] descrito como um *circuito de comunicação* que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor”.

No caso específico desta pesquisa, o circuito que nos interessa analisar é integrado pelos editores e tradutores que selecionam (portanto, que também rejeitam) livros brasileiros a serem publicados nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, num processo que envolve negociações com os autores, a difusão dos livros no mercado e tentativas de influenciar os modos de leitura pelo público. Nossa pesquisa vem tentando mapear os “polos” e “funções” desse circuito por meio das relações estabelecidas ao longo da década de 1950 pelos principais editores da editora Alfred A. Knopf, o casal Alfred e Blanche Knopf, com comitês de instituições públicas ou privadas, conselhos editoriais de revistas de circulação internacional e programas de formação de tradutores. Além de, evidentemente, envolver autores, editores e um público em formação ao longo do século XX, o circuito no qual esses editores transitaram, argumentamos, também passava direta ou indiretamente pelas agências do Estado e por uma agenda diplomático-cultural para o Hemisfério durante a Guerra Fria, a qual pode ser resumida como 1. a promoção do “entendimento mútuo” através do conhecimento das questões e características nacionais dos países vizinhos; e 2. o combate à influência soviética e depois cubana, entendida como totalitária, sobre as elites dos países latino-americanos por meio da propaganda. Há evidências para crer, ainda, que filantropias milionárias como a Ford Foundation, o Rockefeller Brothers Fund e a Carnegie Endowment for International Peace, operavam com grau elevado de complementariedade em relação a essa agenda, subsidiando a circulação de intelectuais ou de obras para dentro e fora dos EUA. Finalmente, podemos perceber como o circuito passava pelas bibliotecas públicas e universidades, em especial pelos programas de “Area Studies” e iniciativas de tradução ou formação de tradutores¹⁷.

Em todo caso, o papel do Estado americano, entendido aqui em sentido alargado para incluir a sociedade civil organizada nas parcerias público-privadas, parecia preponderante na criação dessas redes e na formação de um cânone de obras e autores consagrados por meio de editoras e programas específicos. Entretanto, essa formulação se arrisca a sobrevalorizar a capacidade do Estado em impor uma pauta política sobre os critérios de legitimidade da

¹⁷ Esse mapeamento foi iniciado no âmbito de discussões internas do grupo de pesquisa Escritas da História/Historiografias do Sul, coordenado pela Dr.^a Giselle Venancio na Universidade Federal Fluminense. Em seguida, foi desenvolvido no ST “Circuitos culturais: mediação e circulação local, (trans)nacional e global”, organizado por mim e pelo Dr. Éverton Barbosa na IV Semana / I Simpósio Internacional de História do IETU - Do local ao global: perspectivas para o Ensino de História e a Pesquisa na Amazônia, de que resulta esta publicação. Finalmente, os resultados mais acabados da pesquisa serão publicados ao longo de 2022 em livro organizado por mim, Giselle Venancio e Éverton Barbosa.

produção artística, aproximando-se temerariamente da concepção de que as filantropias, editoras e revistas seriam meras “correias de transmissão” da política cultural. Nesse sentido, pode ser proveitoso atentar, como aliás sugerem Deborah Cohn (2012) e Greg Barnhisel (2015) em seus estudos sobre a circulação de literatura e arte nos EUA durante a Guerra Fria, para os interesses específicos e disputas internas dos vários mediadores e instituições. Isso implica em diminuir a escala de análise e considerar mais pausadamente um ou dois polos desse circuito, cujo progressivo mapeamento não deixa de ser o objetivo último deste trabalho.

Propomos, portanto, retomar mais detalhadamente a primeira viagem de Blanche Knopf ao Brasil e compará-la com a permanência de Érico Veríssimo nos Estados Unidos na década de 1940. Embora a Knopf não tenha apostado na tradução dos romances de Veríssimo, que acabou sendo publicado pela Macmillan em 1943, comparar sua atuação no mesmo período pode nos ajudar a compreender o contexto comercial e político no qual os Knopf operavam.

A Knopf e seus agentes

Alfred A. Knopf (1892-1984) fundou a editora que até hoje carrega seu nome em Nova Iorque em 1915. Assistido por sua esposa, Blanche Knopf (1894-1966), nomeada vice-presidente da empresa em 1918, Alfred apostou nos primeiros anos da empresa na importação de autores europeus, principalmente russos, franceses e alemães, publicados anteriormente na Inglaterra. Em consonância com a legislação americana do começo do século XX, era possível reduzir dessa forma os custos com direitos autorais e suprir o interesse americano em autores europeus, impulsionado pelas reviravoltas da Revolução Russa. Esse tipo de publicação dominou os primeiros anos do catálogo da editora Knopf, permitindo assim o estabelecimento de uma reputação de vulto vinculada à importação de grandes títulos da literatura mundial e à descoberta de autores americanos promissores (CLARIDGE, 2016, p. 17-18, p. 40-45). Para uma avaliação inicial, percebe-se que, quando da morte de Alfred, em 1984, 27 de seus autores tinham ganhado prêmios Pulitzer e 16 prêmios Nobel (BRITANNICA, 2021).

Ao longo da década de 1920, a Knopf inc. ficaria famosa pela presença marcante do casal Knopf nas características de seu catálogo. A crônica de época caracteriza Alfred como um dândi afeito a roupas extravagantes e coloridas, restaurantes luxuosos, vinhos caros e boa música. Ele talvez tenha emprestado esse gosto refinado a sua editora através do zelo com o projeto gráfico e a produção física dos livros, de modo a conformar produtos de alta qualidade material e identidade visual reconhecível. Segundo John Tebbel (1987, p. 228-231), além de produzir livros visualmente atraentes, Alfred explicava ao público *por que* eles eram bonitos, de modo a estimular o gosto e a demanda por edições luxuosas. Por exemplo, a partir de 1926, todos os livros traziam uma página intitulada “Uma nota sobre o tipo no qual o livro é impresso”, em que Alfred discorria sobre as qualidades da tipografia daquela edição¹⁸. Por isso, logo o cão da raça borzoi, o logotipo escolhido por Blanche, se tornou garantia de livros com um alto padrão estético, material e editorial.

A influência de Blanche pode ser sentida com igual magnitude. Ela era conhecida por ter um olhar editorial mais apurado do que o de seu marido e por acolher os autores que assinavam com a Knopf inc. Nesse sentido, a correspondência de Blanche revela grande interesse em oferecer sugestões editoriais aos autores e em trabalhar de maneira mais próxima

¹⁸ TEBBEL, J. *Between Covers: the rise and transformation of book publishing in America*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1987, p. 231. Tebbel afirma que os Knopf seriam representativos de uma “geração de transição” entre os pioneiros do século XIX novas oportunidades e práticas editoriais da “época de ouro entre duas guerras” Idem, p. 271-236. Esse extensivo trabalho sobre a história da imprensa nos Estados Unidos é análogo ao que tentou Laurence Hallwell para o mercado editorial brasileiro em HALLWELL, L. *O Livro no Brasil: Sua História*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

com os tradutores contratados da editora. Foi Blanche quem garantiu, segundo sua biógrafa Laurence Claridge (2016, p. 277-279; p. 281-282 e *passim*), que autores como Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir e Thomas Mann tenham sido traduzidos e publicados pela Knopf inc. Embora tenha sofrido com as barreiras impostas às mulheres em um mercado fortemente masculinizado, não menos porque Alfred sistematicamente secundarizava sua contribuição na condução da editora, o reconhecimento do trabalho de Blanche como promotora de relações culturais internacionais através da literatura pode ser entrevisto por suas condecorações como cavaleira (1949), depois oficial (1960) da *Legion d'Honneur* na França e como cavaleira (1950) da Ordem do Cruzeiro do Sul, no Brasil. Não por acaso, o alemão Thomas Mann a descrevia como a alma da firma. Ao longo dos anos, ela se responsabilizou pelas iniciativas internacionais da editora, tornando-se diretora da filial londrina, que operou entre 1926 e 1931 como base de captação de autores europeus. Viagens à Europa com objetivo de entrar em contato com cenários literários mais consolidados eram praxe para os editores americanos. Porém, os Knopf estiveram na linha de frente na escolha de países que podem ser considerados menos centrais no campo literário, como Suécia, Dinamarca, Noruega e Alemanha.

Blanche Knopf, *attachée* cultural extra-oficial

A primeira viagem de Blanche Knopf à América do Sul aconteceu em 1942, em parte a pedido de Sumner Welles, subsecretário de Estado de Franklin Roosevelt, mas principalmente devido às severas restrições que a Guerra impunha às tradicionais viagens à Europa para compra de manuscritos. Importa ressaltar que Blanche teria chegado a enviar relatórios sobre os países visitados para o Departamento de Estado a pedido de Welles, que queria “olhos e ouvidos” entre intelectuais e políticos sul-americanos. Na qualidade de “attaché cultural extraoficial”, a editora visitou Colômbia, Peru, Chile, Argentina, Uruguai e finalmente o Brasil. Sua biógrafa, Laura Claridge (2016, p. 226-233), conta que, entre jantares com embaixadores e políticos locais, Blanche sentiu-se ameaçada no Peru e no Brasil por espões alemães. Ainda assim, viajando praticamente sozinha, ela teria conseguido que seus interlocutores falassem livre e detalhadamente da política local. Do Brasil, “oficiais brasileiros e agentes do Serviço Secreto” teriam pedido que ela levasse “documentos politicamente explosivos” para Washington, relatando que simpatizantes da Alemanha preparavam um golpe contra Getúlio Vargas.

Para além dos favores extraoficiais, a viagem de Blanche Knopf tratava da aquisição de livros com potencial de venda e reconhecimento no mercado literário norte-americano. Sua descrição das condições nas quais os encontros com os literatos da América Latina, tidos por ela como pouco profissionais e dispersos em um mercado regional mal organizado, dificilmente poderia ser mais reveladora das relações desiguais e hierárquicas que ali se iniciavam. Instalando escritórios temporários em hotéis cinco estrelas, onde recebia manuscritos e assinava contratos, Blanche anos depois se lembraria das longas filas de escritores que se formavam no corredor à espera de uma oportunidade de serem publicados, pouco importando a origem ou o idioma da editora (ROSTAGNO, 1997, p. 31-32).

No dia 5 de agosto de 1942, o Correio da Manhã anunciava que “uma editora norte-americana no Rio vem estudar nosso meio cultural”, com a missão de “cooperar para o desenvolvimento das relações culturais entre aquele grande país e o nosso, sobretudo levando para lá muito do que de melhor têm produzido os nossos escritores” (p. 3). Na entrevista, Blanche informa que, além de conhecer a música e a culinária brasileiras, visava “imprimir novos rumos à publicação de livros, para a perfeita aproximação das Américas, [...] travando conhecimento com escritores, especialmente romancistas, filósofos, historiadores e biógrafos e estudando o que se torna possível fazer” (CORREIO DA MANHÃ, 1942, p. 3). Ela destaca

dois tipos de publicações preexistentes no catálogo da editora: autores consagrados de várias partes da Europa e livros de “atualidades”, obviamente sobre a Guerra, particularmente o *Berlin Diary* do jornalista William L. Shirer. Esse livro é notável não apenas por ter se tornado um best-seller, mas por ser fruto da perseverança da intrépida editora que não deixou de ir anualmente à Europa conflagrada, voando fardada em aviões militares em busca de escritores e manuscritos até 1941.

Seja como for, na entrevista, a literatura sul-americana era apresentada como “atualidade”, ou como cultural e politicamente relevante no contexto da Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, podemos dizer que o impedimento do acesso à rota europeia tradicional e o interesse oficial em fomentar contatos norte-sul confluíram para possibilitar o contato com um circuito literário até então desconhecido pelos editores da Knopf. Resultaram dessa primeira visita ao Brasil a publicação de *The Violent Land*, traduzida por Samuel Putnam, de Jorge Amado em 1945 (*Terras do Sem-fim* havia sido publicado em 1940) e *Anguish*, traduzida por L.C. Kaplan, de Graciliano Ramos em 1946 (*Angústia*, 1936). Também desse período datam dois livros do ensaísta Gilberto Freyre: *Brazil: an interpretation* em 1945, a edição impressa de palestras proferidas entre aquele ano e o anterior pela Patten Foundation; e *The Masters and the Slaves*, também traduzido por Putnam, em 1946 (*Casa Grande e Senzala*, 1933). Embora fosse preciso esperar até os anos 1960¹⁹ para que novos livros de autores brasileiros fossem traduzidos pela Knopf inc., é possível afirmar que o entusiasmo de Blanche gerou um interesse perene na editora pela literatura sul-americana, assim como uma expectativa no cenário brasileiro de que o selo Borzoi se tornasse uma via aberta à internacionalização da produção nacional. Há indícios nesse sentido nas sucessivas visitas do casal ao país nos anos seguintes, depois da morte de Blanche em 1966, na transformação de Alfred em uma espécie de embaixador extraoficial a respeito de assuntos culturais e historiográficos brasileiros (ROSTAGNO, 1997, p. 34-35).

De retorno aos EUA, Blanche pediu a Welles alguns parágrafos para uma brochura de propaganda das traduções da Knopf. Enfatizando que, embora tivesse facilitado a viagem, não tinha ele próprio escolhido os títulos, Wells (apud LIVINGSTONE, 2015, p. 119) escreveu que

(...) é talvez no campo dos romances que o maior benefício resultará do ponto de vista das relações interamericanas, pois o romance que lida com o caráter e a maneira individual de ser de cada povo americano necessariamente dá a seus leitores o mais fácil e, de várias maneiras, o mais eficaz método de sentir compreender a vida, os hábitos nacionais e os problemas da América Central e do Sul.

Não obstante os incentivos da Política de Boa Vizinhança às trocas culturais, muitos dos quais passavam pelo Office of the Coordinator of Intar-American Affairs (OCIAA) dirigido por Nelson Rockefeller, a atenção para com a América Latina arrefeceu ao longo da década de 1950. Não por acaso, Blanche voltou a ir à Europa anualmente em busca de novos contatos literários, mas não retornaria à América do Sul até 1961.

Érico Veríssimo, embaixador cultural

A primeira excursão de Érico Veríssimo aos EUA com todas as despesas pagas em 1941 foi produto de um convite feito pelo Departamento de Estado no ano anterior. Nos quatro meses em que percorreu o território norte-americano, o escritor deu palestras sobre a cultura e a história do Brasil às mais variadas audiências. Segundo Richard Cândida Smith, ele foi escolhido por seu talento para contatos culturais e sua experiência como tradutor, editor e escritor pela Divisão de Relações Culturais, criada em 1938 para fomentar os intercâmbios

¹⁹ À exceção de uma versão revista e ampliada da *Brazil: an interpretation*, publicada em 1959 sob o título *New World in the Tropics: the culture of modern Brazil*.

culturais, com propósitos tanto externos quanto internos. Para Smith, o órgão se enquadra numa série de esforços para mudar a opinião pública doméstica, e por consequência pressionar o Senado e a Câmara no sentido de romper a posição isolacionista que impedia que os EUA se colocassem abertamente em guerra contra a Alemanha nazista. Nesse contexto, seria essencial levar escritores e intelectuais para o país, onde pudessem criar laços de amizade permanente, e apresentá-los ao mercado editorial, em que faltava material sobre a experiência cotidiana, a cultura e as artes dos povos sul-americanos.

A experiência de Veríssimo nos EUA, onde morou entre 1943-45, lecionou em universidades, proferiu centenas de palestras, acompanhadas ou não de músicas e jantares “típicos”, e publicou seus livros, é mais rica do que é possível reproduzir aqui. Convém, porém, mencionar que, a despeito de incentivos oficiais, as editoras americanas muito relutaram antes de traduzir seus livros. Por exemplo, *Caminhos Cruzados* foi considerado pouco representativo do Brasil, afinal o livro se passava em Porto Alegre, isto é, numa cidade média em que os personagens enfrentavam dilemas típicos da “vida moderna”. Segundo Smith, a Knopf não chegou a justificar sua recusa, mas pode-se supor que estivesse ligada à preferência de Blanche por elementos folclóricos ou míticos, dado que ela já havia recusado Borges “por ser muito urbano, muito cheio de truques literários e distante dos elementos e da tradição popular que muitos intelectuais nos Estados Unidos tomavam com a essência da cultura latino-americana” (SMITH, 2013, p. 155). Também na opinião da Macmillan, a obra de Veríssimo era excessivamente próxima da dos escritores norte-americanos e pouco capaz de “ilustrar a variedade” do Brasil. Curiosamente, eram justamente essas as características que sustentavam a crença do Departamento de Estado na capacidade de Veríssimo para tornar o Brasil acessível aos americanos, obtendo assim apoio popular a uma aliança entre os dois países. Era necessário saber, portanto, se o papel dos literatos era evidenciar a proximidade de interesses e experiências, ou, antes, a disparidade e a variedade de questões nacionais existente no hemisfério.

Somente com a intervenção de contatos política e culturalmente influentes, como o diretor da Carnegie Endowment for International Peace, a editora da Universidade do Novo México procurou Veríssimo com uma oferta, confessando, contudo, que as vendas seriam praticamente restritas às bibliotecas universitárias. Vale mencionar que, ao longo do século XX, as editoras podiam contar com as mais de 15 mil bibliotecas públicas e mais de 5 mil bibliotecas universitárias no planejamento de suas publicações. Isso significava que não se esperava que todos os livros tivessem vendas excepcionais, mas sim que com recomendações positivas de revistas especializadas ou da imprensa regular, cobrissem seus custos com os pedidos de bibliotecas e mantivessem vendas constantes. Em certo sentido, podemos afirmar que o mercado do livro tinha um risco menor do que as reclamações de editores levam a crer.

A oferta, entretanto, foi capaz de fazer com que a Macmillan mudasse a posição que vinha sustentado até então, segundo a qual “As histórias sobre o Brasil precisavam ser específicas e únicas para o país, mas, ao mesmo tempo, tinham de transmitir situações universais que leitores médios reconheceriam com prazer” (SMITH, 2013, p. 158). *Crossroads* saiu pela Macmillan em 1943 com vendas muito expressivas e boas avaliações de “uma história de vida em uma cidade brasileira moderna e fervilhante, onde personagens seguem seus destinos cruzados no meio de problemas não diferentes dos nossos”, segundo o New York Times (apud SMITH, 2013, p. 159). Isso surpreendeu o próprio Veríssimo, cioso da ausência de elementos pitorescos, como “palmeiras, índios, rumba, serenatas, a Floresta Amazônica e assim por diante” (VERÍSSIMO apud SMITH, 2013, p. 159). Os estereótipos predominavam em ambos os países. Ao menos era essa a opinião de Veríssimo em entrevista concedida ao “O Jornal” logo ao retornar ao Brasil em 1945: os brasileiros desconheciam igualmente os norte-americanos, resumindo-os a Nova Iorque e a Hollywood. Por isso ele considerava tão

necessário fortalecer o trânsito internacional de pessoas e obras, de modo a popularizar o conhecimento das artes, sistemas políticos e atitudes frente à Guerra de ambos os povos (VERÍSSIMO, 1945).

Considerações finais

A história das viagens de Blanche Knopf e Érico Veríssimo, assim como as publicações delas resultantes, nos permitem entrever o trânsito de intelectuais nos dois polos desse “circuito das traduções”, quase simultaneamente operando para a difusão da literatura brasileira nos Estados Unidos. Os dois casos evidenciam que, por vários motivos, a Guerra transformou a política e a cultura sul-americana em prioridades para o governo dos EUA, que elegeu a publicação de livros e a circulação de escritores como instrumento de diplomacia cultural. Ao mesmo tempo, operavam questões vinculadas mais estritamente à lógica do mercado editorial, como a rentabilidade de uma tradução e as características esperadas de um livro estrangeiro pelo público e pelos editores. A escolha focar a análise em dois casos da década de 1940 fortalece a hipótese que o circuito aqui abordado sofre intensas transformações com o fim da Guerra e a consolidação das dinâmicas da Guerra Fria, em especial seu aspecto cultural. Assim, parece necessário compreender melhor os diferentes investimentos – políticos, econômicos e simbólicos – realizados por agências, fundações, universidades, editoras e escritores para garantir seus interesses específicos no circuito transnacional das traduções.

A editora Knopf teria sido inovadora ao consolidar a América do Sul como um destino de “viagens literárias” em busca de livros e autores a serem publicados nos EUA. Ao dialogar com a agenda cultural do Estado americano para a América Latina, a editora passou a desempenhar uma série de funções. Sob o pretexto de aceitar que suas traduções seriam “itens de prestígio” (portadores de grande capital cultural, mas financeiramente pouco viáveis), ela possibilitava, de um lado, a criação de oportunidades para que intelectuais latino-americanos galgassem novas etapas profissionais no exterior, enquanto fomentava os primeiros estágios de um mercado consumidor dessas traduções; de outro ela servia à construção de relações menos hostis das elites sul-americanas com a hegemonia estadunidense, propiciando bases para a construção da diplomacia cultural hemisférica.

Referências Bibliográficas

BARNHISEL, G. *Cold War Modernists: Art, Literature, and American Cultural Diplomacy*. New York: Columbia University Press, 2015.

BOURDIEU, P. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 145, décembre 2002. La circulation internationale des idées. pp. 3-8. Disponível : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2002_num_145_1_2793. Acesso: 24-09-2020.

BOURDIEU, P. O Mercado de Bens Simbólicos. In: *Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRITANNICA, T. Editors of Encyclopaedia. Alfred A. Knopf. *Encyclopedia Britannica*, September 8, 2021. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Alfred-A-Knopf>.

CANCELLI, E. *O Brasil na Guerra Fria Cultural: o pós-guerra em releitura*. São Paulo: Intermeios: USP-Programa de Pós-Graduação em História Social, 2017.

CASANOVA, P. *A república mundial das letras*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CLARIDGE, L. *The Lady with the borzoi: Blanche Knopf, Literary Tastemaker Extraordinaire*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2016.

COHN, D. A Tale of Two Translation Programs: Politics, the Market, and Rockefeller Funding for Latin American Literature in the United States during the 1960s and 1970s. *Latin American Research Review*, Volume 41, Number 2, 2006, pp. 139-164. DOI: <https://doi.org/10.1353/lar.2006.0020>. Acesso: 18-01-2022.

COHN, D. *The Latin-American Literary Boom and U.S. Nationalism during the Cold War*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2012.

DARNTON, R. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Erico Veríssimo dá suas impressões dos Estados Unidos: “os brasileiros gostam de nós?”. *O Jornal*, segunda seção, ano XXVII, n. 7805, Rio de Janeiro, 06/08/1945.

HALL, S. Codificação/Decodificação. In: _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 428-450.

LIVINGSTONE, V. Between the good neighbor policy and the latin american “boom”: brazilian literature in the United States. *Belas Infêis*, v. 4, n.2, p. 115-127, 2015.

PARMAR, I. *Foundations of the American Century: The Ford, Carnegie, and Rockefeller Foundations in the Rise of American Power*. New York: Columbia University Press, 2012.

ROSTAGNO, I. *Searching for recognition: the promotion of Latin American literature in the United States*. Westport, London: Greenwood Press, 1997.

SMITH, R.C. Erico Veríssimo, um embaixador cultural nos Estados Unidos. *Revista Tempo*, vol. 19 n. 34, Jan. – Jun. 2013, p. 147-173.

SMITH, R.C. *Improvised Continent: Pan-Americanism and Cultural Exchange*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 2017.

TEBBEL, J. *Between Covers: the rise and transformation of book publishing in America*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1987.

Uma Editora Norte Americana no Rio. *Correio da Manhã*, ano XLI, n. 14649, Rio de Janeiro, 05/08/1942.

FONTES DOCUMENTAIS SOBRE AS DISPUTAS AGRÁRIAS NO PARÁ: SUPORTE PARA TRABALHAR O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Camila M. Caetano Souza

INTRODUÇÃO

O presente artigo expõe reflexões desenvolvidas a partir das atividades realizadas no âmbito do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na faculdade de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. O projeto PIBID Fahist busca trabalhar a utilização de fontes históricas documentais para o ensino de história local na educação básica, pensado as potencialidades de articular essas fontes como suportes para o ensino de História.

Para isso, as atividades foram desenvolvidas a partir de debates teóricos pautados na ampla bibliografia produzida acerca da História local, uso de fontes em sala de aula e ensino de História. Tais discussões se deram em oficinas, cursos e simpósios, organizados pelo coordenador do projeto, atividades das quais os bolsistas participaram. Também foi realizado o acompanhamento de turmas do 6º ao 9º ano da escola Acy de Jesus Neves Barros Pereira, Escola da rede municipal de ensino da cidade de Marabá-Pá, dialogando com os debates teóricos os bolsistas tiveram a oportunidade de analisarem documentos da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Arquivo Nacional e desenvolver atividades com as turmas que acompanhavam a partir de tais fontes.

Os documentos em questão são registros de uma série de acontecimentos e temáticas envolvendo o Pará e principalmente a região Sul e Sudeste, pois foram escolhidos de acordo com a perspectiva de dialogar com a História local. Entre as temáticas que esta documentação aborda este o trabalho escravo contemporâneo, violência política e disputas agrárias, em suas maiorias situadas no recorte da Ditadura Militar brasileira, período em que a Comissão Pastoral da Terra teve uma atuação bastante ativa nas lutas camponesas da região Sul e Sudeste do Pará. A documentação da CPT é um importante registro para analisar uma série de questões sociais e históricas que aconteceram nessa espacialidade. Outras documentações, que também são fontes riquíssimas, estão disponíveis no Arquivo nacional, muitas produzidas por órgão governamentais de controle e vigilância da ditadura, a exemplo do Serviço Nacional de Informações (SNI).

A pesquisa buscou pensar as possibilidades de utilizar os documentos produzidos pelo Serviço Nacional de Informações como fonte histórica para abordar as articulações sociais e o contexto de disputas agrárias no estado do Pará durante o período ditatorial. As atividades buscaram refletir como essas fontes poder ser mobilizadas para abordar a temática da ditadura brasileira a partir de uma perspectiva regional estabelecendo um vínculo entre esse emblemático período da história do Brasil e como a história do Pará se situa nesse processo.

Os conflitos agrários são fatores sociais que vão marcar a história paraense, pois, apesar de ser um estado de significativa extensão territorial, o Pará é caracterizado pela concentração fundiária, grilagem e expropriação que vai fazer com que a violência nas áreas rurais seja um fato característico. Principalmente no sul e sudeste paraense, que em diferentes ocasiões tornou-se notícia por episódios de violência em áreas camponesas motivadas por disputas agrárias, “Até finais da década de 1970, a maioria dos conflitos agrários no Brasil se concentravam nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste” (PETIT; PEREIRA; PESSOA, 2004).

Nesse contexto, os movimentos camponeses de luta e resistência estão articulados de diferentes maneiras e são relevantes na compreensão de processos histórico-sociais dessa espacialidade. A resistência camponesa vem de diferentes formas de articulações que acirraram as tensões sociais e políticas nessas regiões, como aponta Rodrigo Peixoto:

Os conflitos crescem porque, apesar da violência, os movimentos não recuam, aumentando ano a ano o número de acampamentos e ocupações de terra, assim como o número de pessoas envolvidas. Isso é o que chamamos ‘a guerra que veio depois’, ou a ‘segunda guerra’, no dizer de moradores locais. (PEIXOTO, 2011 p.482)

Para muitos pesquisadores das questões agrária no Pará, este é um processo que tem lastro nas políticas desenvolvimentistas e de integração desenvolvidas pelos governos militares do regime ditatorial que esteve em vigor entre 1964 e 1985. O historiador Rodrigo Peixoto (2011), aponta que muitas as políticas militares de regularização de terras, aplicadas como uma forma de controle social da população rural, vão acentuar as tensões em torno das disputas agrárias no Pará. Um ponto importante é que “[...] o governo federal potencializou a especulação fundiária através da facilitação do acesso à terra por empresas e particulares, por meio da concessão de incentivos fiscais” (PESSOA, 2017 p.61) contribuindo para a concentração fundiária e desigualdade social que vão marcar este contexto.

Assim, os processos históricos que se dão no sudeste paraense estão alinhados com a conjuntura política da história nacional. Partindo dessa perspectiva este trabalho analisa como articular as fontes documentais, sobre o recorte apresentado, no ensino de história. O ponto de partida é a relação existente entre a história local e regional para pensar um importante momento da História do Brasil através de um recorte regional.

DEBATE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

O ensino de História no Brasil, como aponta a autora Flávia Eloisa Caimi (2008), vem ocupando diferentes papéis, em muitos momentos sendo instrumentalizado para corroborar projetos políticos de nação. A construção da História enquanto disciplina escolar se deu em um ambiente de disputa de diferentes correntes teóricas, nesse contexto a terceira geração dos Annales, conhecida como Nova História, que tinham uma visão mais crítica e questionadora acerca das fontes documentais, teve forte influência (VIEIRA; MONTI, 2019). Atualmente a perspectiva que a educação histórica discute estabelece diálogos com o debate de renovação historiográfica.

Nesse sentido, o ensino de História objetiva valorizar a elaboração de uma educação em que o aluno se aproprie das ferramentas necessárias para a construção do conhecimento (CAIMI, 2008). Nesse sentido o professor e historiador Luís Reznik (2008) aponta que, atualmente, espera-se a educação histórica contribua na formação cidadãos com capacidade de refletir sobre seu lugar enquanto sujeito histórico de ação e, a partir disso, pense as relações sociais em que está inserido.

A História Local oferece significativa contribuição nessa perspectiva de ensino, visto que possibilita a compreensão da realidade do educando (BITTENCOURT, 2008), definir elementos de aproximação entre os conteúdos da disciplina e a realidade do discente é importante para aguçar o interesse do discente e gerar vínculo e identidade, como aponta Flávia Caimi. Essa construção de vínculos possibilita que os alunos se percebam enquanto um participante dos processos históricos estudados, compreendendo como estes acontecimentos atuaram na realidade em que eles estão inseridos e identificando que os conteúdos apresentados são mais que uma sucessão de fatos, distantes no tempo e espaços, para serem decorados. Isso se torna possível porque a História local não está dissociada da Nacional.

É importante destacar que não existe oposição entre História Local e História Global, pois, como aponta Carlos Henrique de Carvalho (2007), não se trata de criar um falso antagonismo e sim compreender que resguardado as singularidades de cada contexto, a História Local oferece a perspectiva de analisar processos amplos e complexos. A partir de recortes específicos que não está indissociado da História Nacional ou Global, movimentos históricos nacionais podem ser analisados a partir de recortes locais. Trata-se de direcionar o foco para compreender os processos a partir de manifestações específicas que refletem panoramas amplos, “[...] podemos compreender que o nosso estudo comporta uma dimensão regional, dentro de um cenário espacial e temporal mais amplo, que dialoga com as propostas e discussões no âmbito nacional.” (CARVALHO, 2007 p.57). É uma relação de diálogo onde os processos nacionais contribuem para a compreensão da realidade local, mas também é possível analisar a conjuntura nacional através de recortes locais.

O trabalho com o regional é um caminho com muitas potencialidades para desenvolver um ensino de História que se aproxime das perspectivas que estão sendo debatidas para essa área. O caminho para que o discente se perceba como um sujeito histórico é historicizando a sua realidade e demonstrando a continuidade e rupturas que está presente em seu contexto. Tomar conhecimento dessa história está relacionado com a construção de sua identidade (CARVALHO, 2007) construção ensino de história se torne mais prazeroso, se conecte com as vivências dos alunos os aproximando de uma história plural e dinâmica.

Esse é um recurso com o qual pode ser construída a participação ativa dos alunos na análise problematização e reflexão sobre as temáticas que podem ser debatidas a partir das fontes. Outro ponto é a contribuição para a noção de como são construídos os trabalhos historiográficos e a atuação ativa no ensino-aprendizagem.

DIALOGANDO COM AS FONTES

Levar fontes para as aulas de História da educação básica demanda determinados cuidados na escolha dos documentos e planejamento das aulas. Alguns dos pontos que se deve levar em consideração são: a extensão do documento, afinal, esse trabalho deve ser desenvolvida de acordo com horário que o professor tem disponível na turma, entre quarenta minutos e uma hora e meia e isso deve ser considerado no planejamento; a legibilidade do documento que deve ser clara e considerar possíveis dificuldades que os alunos tenham com o entendimento das palavras/expressões palavras que fogem do vocabulário cotidiano (MONTI; BARBOSA; NEVES, 2021). A escolha das fontes trabalhadas nessa pesquisa foi feita a partir desses aspectos. Os documentos apesar de uma extensão significativa possibilitam trabalhar com fragmentos contextualizados e não alteram o potencial de análise da documentação. Além disso, tais documentações se situam no contexto da ditadura militar brasileira com recorte da conjuntura nacional e do contexto local e leituras da realidade local dos alunos.

Fonte 01:

A primeira fonte escolhida trata-se de um relatório produzido pelo Serviço Nacional de Informações em 1975, com o assunto *problemas de terras no Pará* esse documento, disponível no Arquivo Nacional, lista uma série de problemáticas envolvendo o requerimento de títulos de terra nesse período, principalmente no sudeste paraense. Os relatos dessa fonte apresentam uma série de possíveis análises e debates que podem ser feitas sobre as disputas agrária que aconteciam na justiça, a violência empregada nesse processo e a especulação de terras. A proposta é trabalhar com o relato, presente na página dez, que descreve uma situação de conflitos entre posseiros e um requerente de título intitulado Sr. Braz.

O documento vai relatar que o Sr. Braz estaria fazendo uso da violência para coagir os posseiros que resistisse em ceder as terras que habitavam. Também relata que o requerente teria recorrido a justiça para expulsar os posseiros, de maneira ilegal, pois ainda não tinha o título das terras de fato.

Alguns posseiros que se acomodaram com as propostas não são molestados permanecendo nas suas posses, outros porém são alvos de revidar, com o apoio da justiça a qual tem recorrido o Sr. BRAZ para expulsá-los indevidamente, uma vez que o Sr. BRAZ não é ainda o legítimo proprietário das terras. Dai terem sido alguns posseiros expulsos das terras com destruição de seus barracos. (Fonte 01: problemas de terras no Pará, p.10)

Estes aspectos são importantes para pensar o papel que as instituições e políticas internacionais tinham nesse contexto. Também interessante pensar que estes são relatos presentes em documentos oficiais que demonstra um recorte de como os órgãos institucionais estavam monitorando estes relatos.

Fonte 02:

A segunda fonte trata-se de uma edição do jornal alternativo resistência produzida pela Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos, que está em anexo no relatório produzido pelo Serviço Nacional de Informações em 1981. O documento em questão, sobre o tema *propaganda adversa*, mapeia notícias e reportagens da 38ª edição classificadas como ideias consideradas adversas e/ou subversiva para o regime militar. Ao final do documento é

apresentado um anexo com a edição na íntegra que se apresenta como uma grande possibilidade de trabalho em sala de aula.



Fonte 2: Jornal Resistencia, 1981, Arquivo Nacional

No contexto da “reabertura gradual” dos últimos anos do contexto militar o jornal traz reportagens sobre movimentos sociais e políticos de oposição, assim é um recorte de estudo sobre as leituras que esse movimento de oposição articulava. A proposta de trabalho é um a reportagem *Lavradores reafirmam a “Lei do posseiro”* presente na página doze que vai noticiar um encontro de lavradores que aconteceu no município de Baião-Pá, que tratou da organização dos trabalhadores e oposição á ditadura e a reivindicação da central única do trabalhador. No evento foi criado um documento intitulado “*Lei Anilzinho II*” no qual foram definidas diretrizes sobre organização e posição desses lavradores.

TRABALHANDO A FONTE EM SALA DE AULA

É importante destacar que ao levar essas fontes para as aulas de História elas não vão ocupar um papel meramente ilustrativo sendo apresentadas como exemplos vazios de conteúdos específicos. Além disso, como destacam Nilton Pereira e Fernando Seffner, deve-se tomar o cuidado de não instrumentalizar estas fontes como um atestado de verdade que serviria como prova da narrativa apresentada. A incorporação dessas fontes deve ser feita a partir da perspectiva de construção do conhecimento de maneira participativa e ativa por parte dos discentes. Deve-se considerar que:

Nosso objetivo, ao ensinar história às novas gerações utilizando fontes, não consiste em ensinar a ler documentos, separá-los por séries, descrever suas regularidades, não se trata de tornar ou querer tornar o estudante um micro-historiador, como se ele tivesse condições intelectuais de fazer o mesmo que os historiadores fazem. Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. (PEREIRA; SEFFNER, 2008 p. 126)

As abordagens desenvolvidas a partir das atividades do PIBID partiram dessa perspectiva para trabalhar com as fontes documentais enquanto um recurso que possibilite aos alunos se apropriarem de mecanismo analíticos e reflexivos para pensar a relação entre a conjuntura nacional e os processos históricos regionais.

As reflexões buscaram abordar como as questões das disputas agrárias, desigualdade social e organização políticas e sociais relaciona-se com as políticas governamentais da ditadura brasileira. Outro ponto importante a desenvolver é a noção da complexidade que envolve a construção do conhecimento histórico e a análise de uma fonte, que longe de ser um atestado de verdades e fatos são recorte de perspectivas construídas em tempos e espaços específicos. Nesse sentido um passo importante é a historicização da fonte a partir de sua contextualização e de questionamentos como: quem produziu esse documento? Em qual contexto? Com qual objetivo? Entre outros pontos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História local ocupa um espaço importante nos debates da educação histórica, uma vez que ele proporciona a construção de um elo do local com o global partido da realidade do discentes. Esse fator é importante para gerar o interesse do discente uma vez que ele ver sua realidade inserida nos processos que estão sendo analisados. Partir de processos regionais não é de dissociar da conjuntura global mais analisar grandes movimentos por uma esfera menos (CARVALHO, 2007) estabelecendo em muitos casos uma História vista de baixo. Nesse contexto a fontes documentais são um recurso de análise estudo ativo desses processos locais e em alguns casos até dos nacionais.

A utilização de fontes nas aulas de História além de contribuir para uma aula mais dinâmica e participativa, também é um meio para os alunos serem mais ativos na construção do conhecimento. Como destaca Fernando Seffener e Nilton Pereira (2008) o objetivo não é transformar os alunos em “minis historiadores”, o professor deve mediar os debates em torno da fonte instigando ações e questionamentos do educandos. Esse processo não pode está desvinculado de uma relação e problematização entre a fonte, o conteúdo estudado e o contexto sócio histórico dos educandos (MONTI; BARBOSA; NEVES, 2021). Esse panorama dialoga com a perspectiva de educação histórica que objetiva a formação de sujeitos críticos, um ensino que se conecte com as vivências dos alunos os aproximando de uma história plural, dinâmica e reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008
- CARVALHO, Carlos Henrique de. A história local e regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais. **Cadernos de História da Educação** – n. 6 – jan./dez. 2007
- GERMINARI, Geysa; BUCZENKO, Gerson. História local e identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012.
- MONTI, Carlo; BARBOSA, Carolina; NEVES, Gabriela. Compêndio Didático: fontes históricas como suporte para o ensino de história In: MONTI, Carlo Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender usos de fontes e o Ensino de História**. Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.
- PESSOA, Fabio Melo ; CONCEICAO, W. J. C. . A luta pela terra nas páginas do Jornal O Grito da PA 150. **Perseu: História, Memória e Política**, v. 1, p. 59-82, 2017.
- PEREIRA, Nilton M. ; SEFFNER, Fernando . O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90** (UFRGS. Impresso) , v. 15, p. 113-128, 2008.
- PETIT, Pere; PEREIRA, Airton dos Reis; PESSOA, Fábio Tadeu de Melo. Camponeses, fazendeiros e a teologia da libertação na luta pela terra no sul e no sudeste do estado do pará: 1960-1990. **Tempos Históricos**, vol.18, 2º Semestre de 2014 p. 337-365

REZNIK, Luís. História local: pesquisa, ensino e narrativa. In: I Encontro de História do Vale do Paraíba Fluminense, 2008, Vassouras - RJ. **I Encontro de História do Vale do Paraíba Fluminense - Relatório de Atividades**. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cidade Viva/ Instituto Cultural Light, 2008. p. 49-53

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. A história local e regional na sala de aula do ensino fundamental. **XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, São Paulo, 2011.

VIEIRA, Yana Brito; MONTI, Carlo Guimarães. **Manual para o uso de fontes históricas na sala de aula**. UNIFESSPA-PROFIT, 2019.

DOCUMENTOS ESCRITOS COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA

Carlo Guimarães Monti - Doutor em História, professor Fahist/ICH e Profhistoria

Carolina Ferreira Barbosa - Mestranda em História, no programa de Pós-graduação em História social da Amazônia UFPA

INTRODUÇÃO

A incorporação de documentos escritos em sala de aula favorece o desenvolvimento do senso crítico e constitui-se como verdadeiro elemento epistemológico, ao aproximar o aluno dos eventos históricos. Contudo, é necessário que o professor/pesquisador tenha cautela na mediação desse processo, para que possa cumprir e contribuir para o processo formativo dos estudantes, cumprindo com o seu propósito pedagógico nesse processo de ensino, assim o professor pode atuar como orientador do planejamento pedagógico e mediador do conhecimento.

Através da documentação disponível, procuramos inserir novas linguagens e debates para a construção do conhecimento histórico, propomos alternativas que viabilizem a criação de materiais didáticos pedagógicos que possam complementar as aulas de história embasadas por fontes históricas oriundas do judiciário. Buscamos ampliar os horizontes da história trabalhada em sala de aula que muitas vezes está ancorada a métodos tradicionais de ensino, em muitos casos somente atrelados ao livro didático. O uso de documentos históricos em sala de aula possibilita ao aluno o desenvolvimento da autonomia intelectual ligada a construção do conhecimento histórico e a introdução de recurso complementares.

Apresentamos, parte da nossa pesquisa no primeiro Simpósio Internacional de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido (IETU) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) “Do Local ao Global, Perspectivas para o ensino de História e a pesquisa na Amazônia” na modalidade comunicação oral, no décimo primeiro simpósio temático, intitulado “Mediação e estratégias para o uso de fontes históricas no ensino”.

Destarte, o nosso objetivo geral consistiu em utilizar essas fontes como proposta didático-pedagógica no ensino da história, quando ao nosso objetivo específico foi refletir sobre a história local e regional por meio de um conjunto documental que joga luz sobre sujeitos históricos pouco abordados no ensino básico. Ao longo de todo o processo, nos apropriamos e refletimos sobre a bibliografia pertinente sobre o tema, e elaboramos um plano de trabalho que pudesse dialogar com o Ensino a pesquisa e extensão, em um processo de dentro para fora, ou seja, da universidade para a comunidade escolar.

A pesquisa foi desenvolvida pelo professor Dr. Carlo Monti e pela mestranda Carolina Barbosa, que na época era bolsista e graduanda em Licenciatura em História, na Universidade

Federal do Sul e Sudeste do Pará, FAHIST/MARABÁ. Realizamos os trabalhos no decorrer de 24 meses, entre novembro de 2018 a novembro de 2020. A pesquisa foi realizada junto a FAHIST/Marabá/UNIFESSPA e contou com uma bolsa PIBIC/FAPESPA, estava atrelada ao projeto “Possibilidades e desafios no ensino de história regional e local, mediante a análise de documentos” coordenada pelo professor Dr Carlo Guimarães Monti.

Em um outra frente a mestrande Carolina Barbosa participou do projeto institucional de extensão, que compreendia a implantação do Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará (CRHM) proveniente do convênio entre a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e do Tribunal de Justiça do Pará, comarca de Marabá, firmado em 2018 e coordenado pelas professoras da Unifesspa: Dr. Letícia Pantoja e Dr. Marilza Sales, que instituiu a preservação e guarda das fontes documentais judiciais junto ao CRHM que fora instalado na UNIFESSPA no Campus III na cidade de Marabá.

Assim, surgiu a oportunidade de dialogarmos com processos trabalhistas e usarmos essa documentação sobre a história da violência nessa mesorregião, por meio dos processos cíveis, criminais e trabalhista, de tal modo, entramos em contato com o repertório documental que ora trazemos.

Na sequência tivemos a oportunidade de testar o material nas escolas de ensino básico da cidade de Marabá por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV, e a partir disso, escrevemos um capítulo do e-book organizado por ele de título: “Ensinar e aprender usos de fontes e o ensino de história”, em que, dialogamos com o uso e a inserção desses compêndios didáticos, gerado a partir da bolsa do PIBIC. Narramos no capítulo do e-book de título “Compêndio Didático: fontes históricas como suporte para o ensino de história” o desenvolvimento do compêndio didático, assim como sugerimos a aplicação de 10 passos para o uso de fontes históricas escritas em sala de aula, por fim abordamos a nossa experiência de utilização deste material em sala de aula.

ENSINO DE HISTÓRIA E DOCUMENTOS

Ao trabalharmos com documentos judiciais como método investigativo para o ensino local e regional, atrelados a relações de trabalho no sudeste do Pará, temos como desafio problematizar as fontes em sala de aula e transformá-las em recurso pedagógico, tendo em vista que, documentos desse caráter não foram criados com esse objetivo (CHAVES, 2013) o que pode tornar o trabalho do professor ainda mais desafiador.

Principalmente, quando em tempos de crise na educação, muito se discute sobre recursos alternativos que possam melhorar o desempenho escolar, sobretudo pela gama de informação que os jovens estudantes acessam via internet, segundo Circe Bittencourt “Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro [...]” (BITTENCOURT, 2002, p.14). Posto isso, se torna necessário, planejar e pensar em métodos, técnicas e recursos didático, que possam melhorar a qualidade e o desempenho escolar. Trabalhar com novas metodologias realmente requer sair da zona de conforto, só assim, podemos vivenciar novas habilidades e formas da construção do conhecimento escolar.

A pesquisa documental envolvendo processos judiciais, abre um leque de possibilidades para o pesquisador que deseja se aprofundar na pesquisa histórica, para a historiadora Silvia Hunold Lara (2008) o ponto de partida para a pesquisa histórica, está em torno de como o historiador investiga as suas fontes, quais as perguntas e quais as respostas específicas que pretende selecionar para a sua pesquisa.

A Nova História trouxe consigo novas possibilidades de pesquisa, rompendo com a visão histórica tradicional que considerava como documentos históricos somente aqueles que contavam a história dos “grandes homens ou dos grandes acontecimentos” (LE GOFF, 2003, p.88), além de privilegiar a história política e institucional.

A partir século XX, surge na França, o movimento historiográfico denominado de “Escola dos Annales” que lançou um novo olhar sobre as fontes históricas, principalmente a partir da terceira geração entre os quais figuram, Jacques Le Goff e Pierre Nora. Esse período foi denominado pelo historiador Le Goff como a “revolução documental”, que assume uma nova configuração e insere novos temas, novas fontes de investigação e novos agentes sociais, problematizando novas abordagens e metodologias de análise, bem como, a ampliação do que se entendia por fontes históricas;

Os historiadores sociais, como aqueles dos Annales e outros, começaram a se fazer perguntas que jamais haviam feito antes e que não haviam sido mencionadas nas fontes tradicionais. Novas fontes tiveram de ser descobertas e novas técnicas desenvolvidas para reexaminar as velhas fontes sob uma nova luz. (BURKE, 1992, p.110).

Hoje, com o alargamento das possibilidades de se ensinar história, podemos trabalhar as fontes judiciais no ensino, que possibilitam diversas análises, a historiadora Edilza Fontes, traz importantes exemplos de como trabalhar com processos judiciais trabalhistas, na sua obra “Pão nosso de cada dia: trabalhadores e indústria da panificação e a legislação trabalhista(Belém 1940-1954)” quando buscou “[...] traçar aspectos de certa identidade dos trabalhadores das padarias artesanais, que mostrem uma dada consciência de suas condições de trabalho e o que entendiam por “seus direitos” [...]” (FONTES, 2002, p. 145). A relevância dessa reflexão para a nossa pesquisa, está na possibilidade de problematizar os sujeitos históricos, suas motivações e concepções de justiça ao buscar o judiciário.

A pouca utilização de novos recursos em sala de aula, é um problema recorrente no ensino, uma vez que, o aluno fica limitado a um único método de aprendizado, dificultando as formas de compreensão sobre a diversidade histórica, que muitas das vezes fica ligada somente ao livro didático.

Quando pensamos em quais fontes usar, tínhamos em mente o uso do material que caminhasse para uma reflexão sobre a história da região atrelada as relações de trabalho nos castanhais de Marabá no período da ditadura militar. Mais um aspecto que nos chama atenção para trabalharmos com essa fonte, pois através delas focalizamos indivíduos inseridos na historiografia local e regional. Trabalhadores dos castanhais que no seu cotidiano operavam um dos principais sistemas econômicos da região.

Destarte, o ensino de história local ganha significado e importância no ensino fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir e de prenciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apreendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima”. (BARBOSA, 2006, p.10)

Buscamos abordagens que contribuam para a construção do conhecimento histórico para somar com os dos debates acerca das relações de trabalho nos castanhais do sudeste paraense, em época da ditadura militar. Mais do que isso, temos o propósito de contribuir para melhoria das práticas docentes em sala de aula, proporcionando a articulação dos saberes históricos aos vários segmentos da sociedade, incluindo sujeitos os específicos: imigrantes nordestinos que eram castanheiros.

Com o objetivo de ampliar as possibilidades e caminhos para os professores(a) da rede básica de ensino, trazemos os estudos pautados em fontes escritas em sala de aula, em uma busca por democratizar o conhecimento, tendo em vista que esse perfil de material possibilita que o educando seja capaz de construir, a partir do estudo da história, por meio das fontes históricas, o seu próprio saber.

Na busca por facilitar a experiência de um aprendizado que incentive o uso dos documentos como ferramentas a serem trabalhadas em sala de aula, com o fim de enriquecer o processo de mediação e, de inserir os docentes em uma posição de professores pesquisadores, bem como, de superar o distanciamento entre o saber acadêmico e o saber escolar, inserindo fontes históricas em sala de aula de forma crítica e dinâmica, como elemento fundamental para a construção de saberes históricos.

Transformar o documento histórico em saber escolar e a posteriori convertê-lo em objeto didático, pressupõe uma série de ações, tendo em vista que, os documentos não foram produzidos com uma finalidade didática, isso não significa dizer que são materiais restritos, muito pelo contrário, trabalhar com documentos escritos possibilita amplas possibilidades de análises, com novos temas e novas abordagens, bem como, inseri-los em uma discussão interdisciplinar, não limitando-se apenas ao estudo da História, assim como aponta, Circe Bittencourt,

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que utilizaram consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos (BITTENCOURT, 2008, p. 327)

Nessa esteira, temos o intuito de trabalharmos o conteúdo de tais documentos como elemento de construção de um processo de ensino expressivo e facilitador, tanto para os professores (a) quanto para os estudantes, mediante o que foi exposto, a finalidade principal apoia-se em sair da passividade de transmissão de conhecimentos e partir para uma contribuição social, que seja capaz de incluir as multiplicidades da História e, as mais variadas formas de compreender esses documentos, mais do que isso, enfrentar os limites tradicionais das ferramentas de ensino disponíveis, em sala de aula, a partir da análise social de vários sujeitos históricos.

Pelo que foi posto, temos dois propósitos, o primeiro, refere-se há quem estamos convidando para percorrer esse caminho, no caso: os professores (a) que pretendem trabalhar com documentos escritos no processo de ensino e aprendizagem. O segundo propósito, é levar para as salas de aula o contexto das relações de trabalhos nos castanhais do sudeste do Pará contribuindo para as narrativas amazônicas e para a história local regional em sala de aula. Tendo em vista a dificuldade de matérias que se debruçam sobre essa temática, muitas vezes ficando somente a cargo dos livros didáticos, produzidos de forma generalizante, na mesma linha que Carlo Monti aponta:

A falta de ligação da história ensinada com os elementos da vivência dos alunos tende a proporcionar uma aula que não estimula o interesse, gerando até mesmo questionamentos a respeito da utilidade da própria história e do porquê de estudá-la. Desse modo, o uso de fontes para o ensino de História em paralelo ao livro didático pode ser bem-visto como recurso auxiliar do processo de ensino aprendizagem plural e inclusivo (MONTI, Et al, 2019, p.53).

Ao promovermos uma análise crítica dos processos judiciais, percebemos a materialização das experiências históricas contidas nos documentos, notamos que o fator

motivador e comum entre eles era o fator econômico, ensejados pelas relações de trabalho construídas nos castanhais do sudeste do Pará. Os documentos nos dão condições de analisarmos as narrativas históricas apresentadas nas experiências desses trabalhadores

A pesquisa busca levar para os alunos que são descendentes desses sujeitos, metodologias e produtos pedagógicos que vão jogar luz em contrapelo ao utilizarmos essas fontes históricas. Os percursos dos procedimentos metodológicos, que estamos propondo como uma metodologia que contemple os aspectos comunicacionais, pedagógicos, teóricos e críticos para o ensino de história.

Sobre os procedimentos de como aplicar essas fontes em sala de aula, mais especificadamente, como validar o Manual Didático para o uso de Fontes Judiciais no ensino de história no sudeste do Pará entre 1965 e 1975, proposto, como compendio didático seguiremos alguns pressupostos metodológicos que sugerem dez passos de como os professores(a) podem trabalhar esse material em sala. O primeiro passo aponta a importância de dialogar com esse material e com as outras ferramenta disponíveis em sala de aula, como o livro didático, o segundo passo, sugere que os professores, busquem dialogar com as experiências do passado, de maneira analítica e reflexiva, o terceiro, relaciona-se á problematização desses matérias e sala, levando em consideração a “parcialidade”, não tomando essas fontes históricas como verdades únicas e absolutas, mas como algo problematizador do conhecimento histórico, enquanto o quarto passo, recai sobre;

Problematização dos temas naturalizados e cristalizados historicamente pelo senso comum. Alguns, critérios de seleção são considerados fundamentais, como: a) O estado de conservação no que diz respeito à legibilidade dos documentos; b) A clareza das informações contidas no documento, observando o nível de complexidade do que está escrito na fonte; c) A extensão do documento, pois o tempo pedagógico das aulas é uma preocupação relevante na construção da didática; d) O conceito substantivo que ele traz, no qual funcionará como tema gerador das discussões em sala de aula. (MONTI, Et al, 2021, p. 132).

Ressaltamos que, as pesquisas sobre o tema, não foram esgotadas e prosseguem junto ao Laboratório de Ensino, Pesquisa e extensão em História - da UNIFESSPA/FAHIST/MARABÁ, que atualmente é coordenado pelo Professor Carlo Monti, continuam as iniciativas de construções de materiais didáticos, desenvolvidos pelos estudantes na disciplina de Estágio Supervisionado, envolvendo as mais variadas temáticas, como por exemplo: “Povos Indígenas no Entorno de Marabá”, “Serra Pelada: cotidiano e condições de vida dos trabalhadores”, “Como usar o FUNK para ensinar sobre feminismo na sala de aula”, são mais de dez produtos educacionais, produzidos durante o ano de 2021, e acessíveis para todo(as) no site do Laboratório de Ensino, Pesquisa e extensão em História.

Até mesmo para facilitar e estimular o uso de fontes históricas sobre a complexa e rica história do sul e sudeste do Pará, fizemos um site com o fim de divulgarmos os materiais e as experiências já realizadas. Mas acima de tudo, fizemos esse site com o objetivo de dialogarmos com os professores da rede pública na construção e no uso destes recursos didáticos.

A construção e o uso do site como ferramenta de ensino, também foi um recurso para o ensino de história que se demonstrou um tanto quanto útil em especial em época de ensino remoto. O site serve para apoiar e promover o incremento das atividades onde está hospedado o material didático que foi desenvolvido por nós. Assim como outros que foram desenvolvidos pelos discentes de estágio da Fahist-Marabá, pode ser acessado em: <https://sites.google.com/view/leephunifesspa/produtos-educacionais>

Ainda ressaltamos a importância de projetos/pesquisas como estes, que colaboram para a educação básica, para o ensino de história e acima de tudo para construção do conhecimento,

o acesso á educação como direito á cidade, reforçando o diálogo da universidade para com a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES

De acordo com a Base Nacional Comum curricular, estabelece que, diferentes fontes e tipos de documento, necessitam estimular a construção do conhecimento histórico, colocando os alunos e professores em condição de uma “atitude historiadora”, sugere ao professor que tem o intuito de trabalhar com fontes em sala, alguns passos necessários para construção do conhecimento histórico escolar, como; processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto (BNCC, 2018).

Ao longo deste trabalho discutiu-se no tocante ao incremento de documentos escritos como recursos didáticos no ensino de história; por compreender a complexidade do assunto, não foi intenção dos autores esgotá-lo. Acredita-se que a educação sempre deverá ser objeto de análise, visto que o mundo está em constante mudança. Logo, a educação deve acompanhá-las.

A nossa proposta, é que esse material seja capaz de proporcionar uma intervenção social para que possamos dialogar com as questões do presente, por meio das relações de trabalho com os alunos descendentes de sujeitos históricos que são revelados pelos documentos. Para que os alunos e os professores possam perceber a múltiplas possibilidades de se fazer história, de conhecer a história, de experimentar a história, costuradas, no cotidiano, no trabalho, na família e na sala de aula.

Assim analisando as experiências humanas construídas em várias temporalidades. A proposta do Compendio didático visa compor um conjunto de guias para os professores (a) do ensino básico, com seus referenciais teóricos sobre o tema, sobre as fontes, além de sugestões educacionais para reflexões ensejadas pelo produto educacional ora proposto.

Nessa esteira, temos o intuito de trabalhar o conteúdo de tais documentos como elemento de construção de um processo de ensino expressivo e facilitador, tanto para os professores (a) quanto para os estudantes, mediante ao que foi exposto, a finalidade principal apoia-se em sair da passividade de transmissão de conhecimentos e partir para uma contribuição social, que seja capaz de incluir as multiplicidades da História e, as mais variadas formas de compreender esses documentos, mais do que isso, enfrentar os limites tradicionais das ferramentas de ensino disponíveis, em sala de aula, a partir da análise social de vários sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. 9a ed. São Paulo:

Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. (Org). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc Léopold Benjamin. **Apologia da História, ou o Ofício do Historiador**. Rio

de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 dezembro. 2020.

CHAVES, Elisgardenia Oliveira. Educação patrimonial e ensino de história: potenciais do uso de documentação arquivística. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 59-85, jul./dez,

2017.

FONTES, Edilza Joana de Oliveira. **O pão nosso de cada dia: trabalhadores e indústria da panificação e a legislação trabalhista** (Belém 1940-1954). Belém: Paka-Tatu, 2002.

LARA, Sílvia Hunold. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 17-39, dez. 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LABORATÓRIO DE ENSINO DE HISTÓRIA disponível em
:https://sites.google.com/view/leephunifesspa/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0

MONTI, Guimarães Carlo, Et al. Entre castanhas, ouro e as fontes para o ensino da história local do sul e sudeste do Pará. **Fronteiras e Debates**, vol.5, 2019.

MONTI, Guimarães Carlo (Org.). **Ensinar e aprender usos de fontes e o Ensino de História**, Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

FONTES.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM HISTÓRIA E MEMÓRIA DO SUL E SUDESTE DO PARÁ, CRHM, (2018).

IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA, QUE AMÉRICA ESTAMOS CONSTRUINDO?

Christlaine Janaina Damasceno

Respeitar e valorizar a diversidade de heranças históricas do nosso país é fundamental para a nossa formação. O ensino da disciplina de História desempenha um papel importante para esse fim, e quando estudamos os tópicos relacionados à História da América visualizamos a fertilidade de discussões a respeito desses temas. Assim, nos propomos a analisar como estão sendo constituídas nossas memórias através do estudo do material didático analisado no que tange o ensino da disciplina de História por meio do livro didático. Para apresentação neste simpósio optamos por trabalhar com o material do 2º ano do Ensino Médio, #contatohistória. O exemplar escolhido deve-se ao conteúdo que buscamos privilegiar: a conquista portuguesa da América.

O livro #contatohistória é uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Quinteto; sendo os autores: Marco Pelegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg. Estudamos sua 1ª edição, PNLD2018/2019/202, onde analisaremos a Unidade 5: A conquista e colonização portuguesa na América.

Escolhemos estudar imagens no livro didático por ser, na maioria das vezes, como nos mostra Circe Bittencourt (2011) em suas pesquisas, o único material impresso que os alunos tem acesso. Sendo também um mediador do conhecimento do “outro”, um instrumento de controle do ensino e um veículo de sistema de valores e ideologias de uma determinada época e sociedade.

Dessa forma, torna-se urgente o estudo desses manuais que são oferecidos aos alunos, por serem eles auxiliares na formação das representações e da imagem acerca dos grupos

sociais, abrindo-se espaço para considerar as tensões do universo cultural e simbólico, constantemente reordenados nos processos históricos (ABREU; SOIHET, 2013, p. 23)

Mesmo que hoje nosso acesso a um mundo visual seja mais amplo, facilitado pela internet, televisão e vídeo games, as gerações de estudantes das últimas décadas, em sua maioria, não utilizam o recurso da imagem em sala de aula, o que causa distanciamento entre os alunos e o sistema formal de educação, presente na maioria das escolas e que diverge das propostas elaboradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No texto deste documento que, mesmo não sendo normativo insere-se no cotidiano escolar como instrumento legal utilizado pelos docentes, a análise da imagem é fator preponderante no aprendizado de História (BARROS, 2007, p. 9-10). De acordo com os PCNs, espera-se, no ensino fundamental, que o aluno consiga “[...] dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais” (BRASIL, 1998, p.43).

Mesmo com a massiva preocupação com a inserção de imagens no ensino, a compreensão da sua função no processo de aprendizagem é escassa. Dessa forma, é necessário refletirmos sobre seu papel atual no ensino de História; as imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de história? Como são feitas as leituras de imagens no livro didático? As imagens são suportes para os textos ou destinam-se apenas a tornar os livros mais atrativos? Essas questões serão aqui destacadas para que possamos compreender como as imagens, sobre a América selecionadas no livro didático podem ser trabalhadas em sala de aula, contribuindo para uma leitura crítica dos alunos e não para a subsistência de estereótipos. Demonstrando que um estudo criterioso nos permite educar o olhar de nossos estudantes e, desta maneira, fornecer novos horizontes e novas perspectivas.

Utilizar o livro didático como fonte para se compreender as culturas da memória é uma forma de problematizar sobre a trajetória do conhecimento histórico (BECHIER; SILVA 2019, p. 5), pois esse material demonstra como os acontecimentos são lembrados em cada Nação. Dessa forma, a análise dos livros didáticos possibilita que se defina quais são os discursos validados como verdadeiros em uma sociedade demonstrando também o caráter político da construção da memória, posto que, são propagadores da representação do passado e da formação de uma identidade nacional (BECHIER; SILVA, 2019, p. 11-12). Uma vez que os materiais didáticos estão inseridos, tanto na elaboração quanto na aplicação, das estruturas e métodos do seu tempo, analisar seu emprego no ensino é um exercício complexo necessitando que se atente para a “[...] seleção dos conteúdos, linguagem utilizada, correntes teóricas envolvidas na concepção da obra, metodologia adequada na formulação de textos e atividades, sequência e forma de apresentação de conteúdos” (FRANCO; TRUBILIANO, 2015, p. 28). Sendo um material consagrado em nossa cultura escolar, o livro tem “[...] assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula [...]” (SILVA, 2012, p. 806). Por esse motivo, os discursos inseridos nesse material tomam formas cada vez mais consistentes no processo de ensino e aprendizagem e acaba se tornando um dos mais usuais e importantes condutores do conhecimento histórico escolar.

Dentre as várias possibilidades de se trabalhar com esse material, em nossa pesquisa optamos por analisar as imagens sobre os povos indígenas presente no livro para compreender como elas podem ser vistas como produtoras de memórias ou difusoras de estereótipos sobre determinando grupo, observando assim como essas fontes visuais estão servindo como ferramenta de aprendizagem.

A unidade que escolhemos para esta apresentação fala sobre a conquista e a colonização da América portuguesa trazendo imagens sobre a população anterior à chegada dos europeus.

Esse livro, como a maioria dos que tivemos oportunidade de analisar em pesquisas anteriores²⁰, não estudam as populações que aqui viviam antes da chegada do europeu, pressupondo que nossa formação se origina com tal acontecimento. Devemos lembrar que nosso imaginário social sobre os indígenas se formou por diferentes interpretações e julgamentos de estudiosos, viajantes portugueses e outros europeus que aqui se instalaram desde 1500. Resultado de ambiguidades e contradições, a visão do indígena está “permeada pela visão evolucionista da história das culturas, [que] continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global” (BARBOSA, 2011, p. 15).

Seguindo este pensamento, não há história para se conhecer que não seja a de origem européia. Essa mentalidade eurocêntrica de valorização do “civilizador” e “descobridor” presente no livro é combatida pelo PCN – Pluralidade Cultural ao afirmar que “[...] todos os grupos sociais e étnicos têm histórias. Essas histórias são distintas entre si e distintas do que se convencionou como história do Brasil, no singular” (BRASIL, 1997, p. 153), enfatizando a necessidade de se conhecer “[...] a presença e diferentes formas de organização social dos indígenas, em sua diversidade, no continente e em território nacional anterior a chegada dos europeus, assim como a presença de outras culturas pré-colombianas na América Latina” (BRASIL, 1997, p. 153).

As primeiras ilustrações em livros didáticos sobre os indígenas surgiram nas décadas de 70 e 80 do século XIX nos exemplares escrito por Joaquim Maria de Lacerda e Cônego Fernandes, ambos os autores religiosos. Essas ilustrações reforçam o debate que marca o imaginário social até os dias atuais: a visão de povos primitivos e isolados, o que obscurece nossa percepção dos processos de suas transformações étnicas.

No livro de Joaquim Maria de Lacerda, *Pequena História do Brasil*, cuja primeira edição é provavelmente do final de 1870, existem reproduções copiadas da obra de Jean de Léry, *Viajem à terra do Brasil*, de Jean Baptiste Debret, *Viagem pitoresca e história ao Brasil*. Baseados nestas obras, foram feitos desenhos que representavam os grupos indígenas “como ‘selvagens’, e as cenas escolhidas eram predominantemente de guerra e rituais antropofágicos” (BITTENCOURT, 1997, p.82). As imagens mencionadas tornaram-se referências para a documentação iconográfica dos estudantes brasileiros desde o final do século XIX (BITTENCOURT, 1997, p.82) e permanecem nos livros atuais.

As cenas de antropofagia estão entre os temas que mais despertaram a curiosidade do europeu e que preenchem várias páginas dos livros didáticos. Para este estudo trazemos as três imagens presentes na publicação escolhida sobre os povos indígenas que são utilizadas para demonstrar aos alunos os “costumes” dessas populações nos séculos XV e XVI.

Veremos nas imagens selecionadas que elas foram desenvolvidas baseadas na “produção ou reprodução da realidade” característica inerente aos artistas dos séculos XVI e XVII. A produção de suas xilogravuras são semelhantes aos padrões artísticos europeus do período. A fonte de inspiração desses artistas vinham de relatos de viajantes e nas referências sobre as imagens da Idade Dourada, das florestas selvagens, de Adão e Eva, da mitologia e da antropofagia medieval, já que para trazer o “novo” para a Europa deveriam se apoiar no conhecimento que possuíam (BAYONA, 2004, p.323).

Quando nos remetemos aos povos indígenas, pensamos em estereótipos e, muitos deles, como vamos perceber, se originaram nessas imagens que aparecem e são utilizadas dentro dos livros didáticos, de acordo com as observações feitas pelas descrições e

²⁰ Damasceno, C. J.. "Imagens do Novo Mundo: Theodor de Bry no ensino de História." (2018) e DAMASCENO, C. J. "A representação da narrativa e imagética dos povos nativos do Brasil no livro didático" (2016).

títulos que as acompanham, como expressão da realidade nos primeiros séculos da chegada do europeu à América. As imagens utilizadas nesse material nos mostram o índio maléfico, idólatra e canibal, exótico, selvagem e indomável, que não poderia ser contido e por isso, necessitava da catequização para conferir-lhe civilidade.

A imagem que construímos do indígena vem, principalmente, das produções desse período, reforçadas pelos livros atuais, que ao oferecerem uma abordagem²¹ sem discussões, apenas como ilustração da realidade, colaboram para que dada construção mental se perpetue, mesmo cinco séculos depois.

Especialmente essa série de imagens que nosso livro trabalha integram uma percepção da América como o espaço habitado pelo paganismo e pela idolatria, um novo local para a projeção dos “demônios” do velho mundo, exercendo, assim, um papel na demonologia da Europa. (Souza, 1993, p.41).



Imagem 1- Xilogravura produzida por Johann Froschauer, por volta de 1505. (#contatohistória, p.100)

A gravura nos mostra a cena de um moquéim no qual os indígenas estão assando a carne humana e comendo-a. Na imagem há a presença de homens, mulheres e crianças. O costume antropofágico foi relatado por diferentes cronistas da América. À medida que o público leitor se sentia curioso por estas notícias de “homens selvagens que comem seus semelhantes” tais imagens tomam o lugar das gravuras da literatura fantástica e tornam-se constantes e cada vez mais detalhadas. Essa imagem produzida por Johann Froschauer, por volta de 1505 vem junto da seguinte descrição no livro: europeus indianizados com um grupo indígena. O texto que a acompanha diz sobre os primeiros povoadores portugueses, mostrando que eram pessoas “sem moral” que logo se adaptaram aos costumes indígenas, construindo famílias mestiças. Esse pequeno trecho apresenta diversos problemas de interpretação e associação de imagem. Ao mostrar cenas de pessoas felizes em torno de pedaços humanos, consumindo-os demonstra e insere o europeu como adaptado à prática, descontextualizando que esse era um ritual indígena²², portanto possuía significados. Quando o texto relaciona a povoação do território a

²¹ Nosso objeto de estudo se restringe à análise das imagens no livro didático e das narrativas que as acompanham, não mensuramos as diversas leituras possíveis que os professores e alunos podem fazer deste documento. Tais interpretações extrapolam a análise a qual nos propomos.

²² As imagens de De Bry enfatizam o canibalismo ritual, descrito por Léry e Staden, exaltando a bravura dos guerreiros nativos. O editor evidencia a dramaticidade dos rituais e “[...] acentua o caráter demoníaco da mutilação, carrega o tema de aspectos aterrorizantes”(Belluzzo, 1994, p.58). Mas, diferentemente do que aparece nas

aventureiros, traficantes, náufragos e criminosos condenados misturados aos indígenas cria a impressão de que todos eram “inferiores” e ao se unirem formaram famílias mais incapacitadas ainda. Uma ideia clara do século XIX, que mesmo em diferentes palavras hoje, se perpetua.

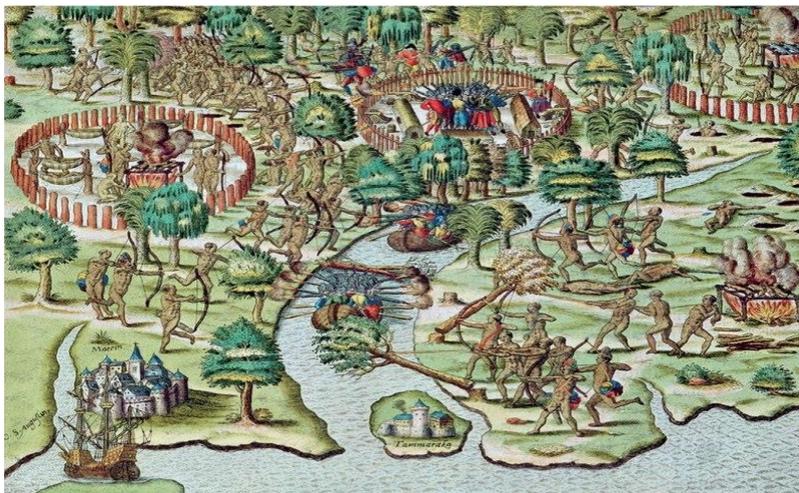


Imagem 2- Theodore de Bry, 1592. (#contato história, p.103).

A segunda imagem de Theodore de Bry demonstra um conflito entre europeus e indígenas, ela vem acompanhada de questões simples, como identificar quais são os personagens presentes nas imagens. A última questão chama atenção para os corpos que estão sendo assados na fogueira, perguntando apenas qual a prática utilizada. Ela ilustra o texto denominado: as relações entre portugueses e indígenas e vem próxima a um quadro que destaca como essas populações lutaram contra a violência e opressão europeia para defender suas famílias e territórios, marcando a inferioridade tecnológica desses, corroborando para a ideia de facilidade da colonização e desconsiderando que eles tinham, por exemplo, um maior número e conhecimento do território. É importante notar como em todas as gravuras está presente a questão da antropofagia.



gravuras, o texto de Staden e Léry enfatizam o ritual tanto no preparo como na ingestão da carne. “Como é costume deles quando querem comer um homem, preparam uma bebida de raízes que chamam de cauim. Somente depois da festa da bebida é que o matam”(Staden, 2010, p.91), mostrando que não eram práticas corriqueiras e que elas duravam, muitas vezes, meses. E complementam afirmando que “para um homem, a honra máxima é capturar muitos inimigos e abatê-los, o que entre eles é muito comum. Ele tem tantos nomes quantos inimigos tiver matado, e os mais nobres entre eles são os que têm muitos nomes e que “não fazem isto para saciar sua fome, mas por hostilidade e muito ódio”(Staden, 2010, p.157), portanto, não pela gula.



Imagem 3- Gravura de Theodore de Bry, século XVI. (#contatohistória)

Representada nesta terceira imagem está uma figura feminina comendo um braço. No livro didático aparece apenas a parte destacada da mulher. Ela está inserida em um texto que explica que a antropofagia foi o ato que mais espanto causou aos europeus e junto de um texto baseado em um dos escritos de Hans Staden que descreve a preparação da carne humana até seu consumo.

Michel de Certeau (1982, p.232) demonstra a relação feita entre as nativas às feiticeiras que “[...] dançando e gritando de noite, ébrias de prazer eram devoradoras de crianças”. Demonstrando como foi possível, através de uma escrita conquistadora, que tanto “[...] o mundo selvagem, como o mundo diabólico, se torna[ssem] Mulher”, representando assim as maiores enfermidades e males sociais do período.

A representação feminina aparece em muitas gravuras do século XVI e XVII. Nas imagens de De Bry elas são freqüentes, assim como nos relatos de Hans Staden e Jean de Lery. Essa presença constante chamou atenção do pesquisado brasileiro Ronald Raminelli (1996, p.97), que acredita ser o feminino a expressão da alteridade do Novo Mundo. Para ele, Theodore de Bry ao representar mulheres estava simbolizando a idolatria, a nudez e a antropofagia, influenciado pela misoginia difundida na época (RAMINELLI, 1996, p.97).

Para esse autor, “O *Malleus Maleficarum* exerceu uma forte influência sobre o pensamento europeu ao longo do século XVI”²³, disseminando a crença de que está vinculada à mulher a malícia e a má índole. (Raminelli, 1996, p.102). Ele ainda considera que há uma relação entre as mulheres canibais e as “enviadas de Satã”, maneira como designavam as mulheres consideradas feiticeiras na Europa (Raminelli, 1996, p.18). No entanto, essa observação não se mostra coerente tendo em vista que, como já demonstrado, as gravuras dos ameríndios partem das referências físicas da Europa, não havendo um olhar sobre o outro. Novamente, nos deparamos com uma transposição dos mitos e lendas do imaginário europeu para o universo americano.

Nenhuma dessas relações é feita no livro com essas imagens. Pelo contrário elas exercem ainda o mesmo papel de quando foram usadas pela primeira vez, pois ao reproduzirem constantemente imagens da ingestão de carne humana, prática repudiada pelas doutrinas religiosas, que levam ao espectador/ hoje o aluno a entender, a necessidade de um projeto missionário e civilizatório no período da colonização. Justificando assim vários atos cometidos contra essas populações.

As imagens sobre o canibalismo no século XVI incitaram uma euforia editorial na Europa por seu caráter transgressor dos costumes cristãos e como constatamos, são ainda, as gravuras mais utilizadas nos livros didáticos para demonstrar as populações nativas do Brasil.

Essas ilustrações representam, portanto, muito mais o europeu, não somente em suas características físicas, mas principalmente nos assuntos que pretendiam abordar. Os grandes debates da época eram marcados pela comparação entre os atos dos nativos e dos europeus, indagando quem eram, de fato, bárbaros. Pois, ao contrapor europeus e americanos, selvagens e civilizados as imagens assumem uma inversão de significado. Ao invés de combaterem e denunciarem os costumes selvagens da América, elas lançam luz sobre o comportamento do europeu. Ao contrapor os costumes sociais e religiosos, os cronistas usam o tema canibalismo para falar do *outro* criticando seus próprios costumes morais.

As ilustrações escolhidas não servem somente para o ensino da história da Idade Moderna, elas nos falam do respeito pela diferença, uma vez que são um os primeiros registros sobre o *outro* ou o *diferente*. Comunicam-nos sobre a neutralização do preconceito e mostram as nossas deficiências quando enxergamos nelas padrões de comportamento que acreditamos terem sido naturalmente estabelecidos. Quando olhamos uma imagem dessas imagens e identificamos representações mais próximas aos indígenas do que aos europeus, é porque o nosso conceito de indígena foi construído em cima do estereótipo do homem nu, adornado com penas e próximo à natureza. Entender que esse não é o indígena e que essas imagens não caracterizam seus costumes é um objetivo urgente a ser alcançado.

Ao tratarmos do tema da diversidade no ensino, devemos abordar uma heterogeneidade de civilizações com culturas, sistema políticos, econômicos e organizações definidas há milhares de anos, não indagando se são inferiores ou superiores, apenas entendendo-as como diferentes, para que os preconceitos e as desinformações não sejam expressos diariamente pelas pessoas.

Portanto, mesmo que constituídas de formas e conteúdos diversificados, as imagens escolhidas revelam a dependência aos padrões europeus, ilustrando que os povos da América não foram os autores ou protagonistas do Novo Mundo, mas que foram pensados e moldados, e que, mais do que isto, estas imagens ainda forjam uma memória sobre o passado colonial que permeia nosso inconsciente. Nosso desafio consiste em ultrapassar a narrativa histórica, vigente nos livros didáticos que hierarquizam os continentes e a ação de suas populações como agentes históricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (Org.) **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de História**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BAYONA, Yobenj A.C. Imago **Gentilis Brasilis: modelo de representação pictórica do índio na Renascença**. Niterói, 2004. Tese de doutorado, Universidade federal Fluminense.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

_____, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília, 1997.

BECHIER, Rosiane Ribeiro; SILVA, Cristiani Bereta. Livros didáticos como textos de memória: notas sobre narrativas da imigração alemã em livros didáticos de história regionais. **Revista História da Educação**, 2019, v. 23.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**; fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

CERTEAU, Michel de. Etnografia. In: CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FRANCO, Gilmara Yoshihara; TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. O Livro didático de História e a questão da identidade nacional brasileira ao longo do período republicano: a fronteira entre rupturas e continuidades. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados-MS, v.17, n.30, Jul-Dez 2015.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização**: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Revista Educação & Realidade/UFRGS**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, 2012.

SOUZA, Laura de Mello e. **Inferno atlântico**: demonologia e colonização séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

O RIO JAUAPERI POR JOÃO BARBOSA RODRIGUES (1883): A FLORESTA, OS INDÍGENAS E O VIVER NOS SERTÕES AMAZÔNICOS²⁴

Francivaldo Alves Nunes²⁵

Introdução

João Barbosa Rodrigues (1842-1909), filho de comerciante português e mãe brasileira de ascendência indígena, nasceu no Rio de Janeiro, então capital do Império. Aluno do curso de Bacharelado em Ciências e Letras, pelo Colégio Pedro II, teve seus primeiros contatos com as Ciências Naturais em 1864. Nesta instituição chegou a exercer as funções de secretário e professor de Desenho. Na mesma época, teria conhecido o botânico Francisco Freire Allemão Cysneiros (1797-1874), com o qual aprendeu diversas técnicas e realizou algumas incursões pelo interior do Rio de Janeiro, à procura de orquídeas, cujos resultados foram publicados com o título “Genera et species orchidearum novarum”. Como bem destaca Magali Sá (2001, p. 900), o estudo como botânico era apenas uma das suas múltiplas habilidades, envolvendo-se “com temas tão diversificados, quanto importantes para época, como a etnografia, a linguística, a arqueologia, o indigenismo, a química e a farmácia”.

Em 1871, Barbosa Rodrigues recebeu autorização para realizar uma *Comissão Científica de Exploração e Estudo pelo Vale do Amazonas*, concedida pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, por influência da Princesa Isabel (1846-1921) e de Guilherme Schüch, o futuro Barão de Capanema (1824-1908). O objetivo principal desta viagem era catalogar espécies de palmeiras para contribuir com a conclusão da obra “Flora Brasiliensis”, do naturalista bávaro Carl Friedrich von Martius (1794-1868), que havia percorrido a região amazônica no início do século XIX. Nesta viagem teve a oportunidade de estabelecer contatos com as autoridades e tornar seu trabalho conhecido na região.

24 Texto resultado de pesquisas desenvolvidas através do projeto “Ocupação de terra, paisagem e produção rural nos Aldeamentos e Colônias Agrícolas do Pará (décadas de 1840-1880)”, financiado pelo CNPq.

25 Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor na Universidade Federal do Pará, atuando no curso de História do Campus Universitário de Ananindeua e nos programas de pós-graduação em Ensino de História (Campus Ananindeua), História Social (Campus Belém) e Educação e Cultura (Campus Cametá). Email: francivaldonunes@yahoo.com.br

A presença na Amazônia e o longo percurso pelos rios da região geraram alguns relatórios, posteriormente publicados na Corte do Rio de Janeiro. Em 14 de dezembro de 1883 retornou à região para organizar e dirigir, em Manaus, o Museu Botânico do Amazonas, inaugurado naquele mesmo ano, sendo nomeado diretor por José Lustosa da Cunha Paranaguá, presidente da província. Tratava-se da primeira instituição científica da então província do Amazonas, idealizada para ser um centro especializado em estudos etnográficos e botânicos aplicados à medicina. Neste aspecto, organizou a instituição em três seções: botânica, química e etnográfica, além de um jardim botânico para cultivar e exibir plantas. O museu inaugurou o jardim botânico em 1884 e o laboratório de química, com equipamentos importados de Paris, em 1886. Durante este período, década de 1880, o botânico percorreu a região, observando, coletando e fazendo anotações sobre a utilização da flora local na medicina e na culinária e na habitação. Coletou também material em sítios arqueológicos e assimilou dos indígenas a arte do curare e outros saberes. Fruto de suas expedições, entre 1886 e 1887 ele produziu aquarelas de ao menos 394 plantas e 94 objetos etnográficos (XIMENES, 2000, p. 138).

Para esta comunicação nos ocuparemos da obra intitulada “Rio Jauapery. Pacificação dos Crichanás por João Barbosa Rodrigues”, publicado em 1885, na qual Barbosa Rodrigues realizou, não só uma minuciosa descrição geográfica e hidrográfica deste rio, como também aspectos sobre a ocupação humana, principalmente a experiência em que esteve envolvido e que marcou os primeiros encontros com os grupos indígenas, assim como os conflitos entre índios e colonos, o processo de catequese e os costumes presentes entre as populações indígenas que ocupavam a região cortada pelo rio Jauaperi.

A obra produzida por Barbosa Rodrigues, constituída de mais de 274 páginas, foi dividida em cinco partes, em que se destacam as experiências envolvendo os Crichanás, marcada pela violência do processo colonizador e dos variados conflitos entre indígenas e colonos. Em um segundo momento expressa um esboço etnográfico como os estudos de arqueologia e geografia, assim como os conhecimentos adquiridos pelo contato com os Ipurucotós, Macuxi e Crichanás. Nas três últimas partes da obra arrola um conjunto de documentos históricos utilizados, e que confirmava as informações anteriormente relatadas, o que era seguido de um vocabulário Crichaná, comparado com os dialetos ipurucotó e macuxi. Na última parte se observa um apêndice, no caso, o item “Catechese e civilização de índios”, contido na “Exposição com que o Excelentíssimo Senhor Doutor José Jansen Ferreira Júnior passou a administração da província ao Excelentíssimo Senhor 1º Vice-presidente Tenente-Coronel Clementino José Pereira Guimarães, em 21 de Setembro de 1885”. Ao final é anexado uns “Cantos Crichaná” e o “Plano Geográfico do Rio Yauapery levantado por J. Barbosa Rodrigues em 1884” (Figura 1, neste texto).

Nossa intenção aqui é compreender a relação entre o discurso construído em torno do modo de vida das populações indígenas que ocuparam os sertões amazônicos e as estratégias apresentadas como necessárias para promover o desenvolvimento econômico da região, principalmente através de um processo de colonização que promovesse a catequese e o aproveitamento do trabalho indígena. Trata-se de observações mediadas pela elaboração de um conhecimento científico, construído no contexto político do Brasil do século XIX. Neste aspecto, os estudos de Barbosa Rodrigues e os relatos que construiu sobre o rio Jauaperi dialoga com um pensamento da época, em que se pauta pela necessidade de maior conhecimento do espaço amazônico, das experiências de vida e trabalho como estratégia de construção de políticas públicas que promovessem um desempenho não apenas de manutenção da ordem, assim como elevassem os hábitos das populações interioranas, através da ciência. Nesse aspecto, o conhecimento científico, construído pela observação e registro detalhado das situações e eventos, não apenas revelariam aspectos do modo de vida das populações locais. Expressaria também, a compreensão que esse agente, na condição de servidor público,

desenvolve sobre esses grupos, assim como expressa a defesa de projetos e convicções que constrói sobre a região e as pessoas que ocupam esse espaço.

Para darmos conta destas questões dividimos o texto em quatro momentos. No primeiro, procuramos descrever a região cortada pelo rio Jauaperi, e algumas interpretações construídas por cronista e viajantes, citados por Barbosa Rodrigues. No seguimento posterior, nos ocupamos em compreender as interpretações, quanto ao modo de vida indígena, principalmente quanto às experiências na lida com a terra, a floresta, a vivência e condições dos aldeamentos, da mesma forma que as perspectivas construídas em torno dessa população. Por último, apresentamos alguns aspectos conclusivos pautados no que se compreendia sobre a região, mas principalmente os valores defendidos por Barbosa Rodrigues que geram aproximações e distanciamentos das experiências de vida dos que ocuparam os sertões do Jauaperi.

O Jauaperi

O vale do rio Jauaperi aparece nos registros de Barbosa Rodrigues, como um espaço em que nenhuma exploração científica ou regular foi realizada, embora em tempos coloniais a região apareça como “celeiro para o comércio”. Entretanto identifica a existência de dois manuscritos sobre o rio, um produzido em 18 de Agosto de 1787 por Pedro Affonso Galo, por ordem do governador Manoel da Gama Lobo d'Almada, que estaria no acervo da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, e outro de 27 de Agosto de 1855, do capitão Gabriel Antonio Ribeiro Guimarães, na presidência do Dr. Manoel Gomes Correia de Miranda, e que se achava no arquivo da presidência da província do Amazonas (RODRIGUES, 1885, p. 171-172).

O manuscrito de Pedro Affonso Galo informava que o Jauaperi ficava fronteiro à vila de Moura. Tratava-se de um rio de pouco cabedal de água, que suas cabeceiras se encerravam em uma pequena serra, sendo que ao longo do seu curso se registrava a presença de quatro grandes cachoeiras que dificultavam a sua navegação. Nestes registros, também não se observava a comunicação do Jauaperi com outros rios, nem comunicação com alguma nação estrangeira. A região se destacava pela “numerosidade de gentios da nação Aruaqui”, o que despertava o interesse dos que buscavam o comércio e o trabalho desses grupos indígenas. No entanto, lamentava a situação doentia do rio, “por ser suas águas pestilentas, principalmente no mês de abril” (RODRIGUES, 1885, p. 172).

No caso do relatório do capitão Gabriel Antonio Ribeiro Guimarães, este é considerado por Barbosa Rodrigues muito mais como um diário de viagem, que fez o autor quando foi encarregado de um reconhecimento para a abertura de uma estrada de condução de gado da fazenda colonial do rio Branco para a capital do Amazonas. Este material se limitava às observações sobre as margens do rio, embocadura de alguns afluentes e número de cachoeiras, não muito a acrescentar (RODRIGUES, 1885, p. 172).

No caso dos registros de Barbosa Rodrigues, estes apontam a nascente do Jauaperi na serra do Acaraí, na fronteira com a Guiana, o que faz dele uma fronteira natural entre os atuais Estados de Roraima e do Amazonas. Descendo por entre as serras, recebe as águas do rio Miranda, considerado seu maior afluente. O percurso seria paralelo ao rio Anauá, que nascia na mesma serra do Acari e influiria no rio Branco (RODRIGUES, 1885, p. 174). No baixo Jauaperi, diversos igarapés desembocam em ambas as margens, formando grandes lagos muitos piscosos, que serviriam de atração dos indígenas da região, em que das suas atividades, se destacava a pesca. Diversas ilhas matizavam suas águas, tornando-se mais numerosas para a foz. As enchentes que ocorriam de março a setembro, mais ou menos, privava os indígenas, que teriam poucos meios de transportes, de chegar ao rio, pois, “estando todas as aldeias em

terra firme, muito distante da cabeceira dos igarapés”. Nesses tempos de cheias era comum se observar os pescadores nos rios, dormindo, entretanto nas canoas, ou nas pequenas ilhas alagadas, onde faziam fogo para alimento sobre as árvores (RODRIGUES, 1885, p. 175). Quando as praias se elevam, por entre elas o rio se estreita, observam-se canais, formando barrancas de areias. Nessas praias, entre setembro e dezembro desovam milhares de tartarugas que atraem os índios, tornando perigosa a passagem, pois, “os selvagens atravessam de uma para outra margem em ubás ou curiaras [canoas], ou ainda a nado” (RODRIGUES, 1885, p. 176).

Nesse ambiente, inicialmente descrito por Barbosa Rodrigues que se firmava o desejo de estabelecer contato com os indígenas que habitavam o rio Jauaperi, uma situação já desejada, desde a sua primeira passagem pelo Amazonas em 1873. Importante destacar que se tratava de uma questão de interesse da presidência do Amazonas. Em 1884, por exemplo, o presidente Paranaguá (1884, p. 28), em relatório à Assembleia Provincial informou que após receber notícias de que os indígenas estavam bem receptivos aos “brindes” dados pela província, até planejou enviar o naturalista até eles, contudo não o pode fazer por falta de recursos. De fato, a ação proposta por Barbosa Rodrigues, de acordo com Claudio Ximenes (2020, p. 156), representava para o governo uma possibilidade real de catequizar os “silvícolas”, além de coletar objetos etnográficos e informações dos produtos naturais daquela área para o Museu Botânico.

As ações colonizadoras na região foram observadas uma década antes. Em 1875, o *Jornal do Amazonas*, em 06 de agosto, noticiava que a Assembleia provincial havia autorizado a presidência a estabelecer uma “colônia” no rio Jauaperi para catequizar os “traíçoeiros” Waimiri ou “terríveis” Jauaperi, que segundo Barbosa Rodrigues (1885, p. 9), eram indígenas procedentes da região do rio Jauaperi, por isso, foram denominados de Jauaperis, sendo que posteriormente receberam outras denominações como: Jauameri, Uameri, Uaimeri e Waimiretnia. Conforme destacava o *Jornal do Amazonas*, tratava-se da etnia que habitava a margem esquerda do rio, afluente do rio Negro, sendo que seu “domínio” se estendia de Muirapinima, abaixo de Airão (hoje Velho Airão) até o rio Branco.

O *Jornal do Amazonas*, de 27 de dezembro de 1877, apresentava os indígenas do Jauaperi, como causadores de “depredações e às vezes mortes”, sobretudo na freguesia de Moura, o que provocava permanentes conflitos que se estendiam desde a década de 1840. Essas informações eram confirmadas por Barbosa Rodrigues (1885, p. 32), para quem, os Jauaperi eram a única tribo que havia permanecido na região do rio, pois as outras que ali habitavam, teriam sido perseguidas e escravizadas, dizimadas ou ainda acabaram por procurar outros lugares onde pudessem viver. Nesse caso, Barbosa Rodrigues (1875, p. 6) acreditava que podia pacificar os indígenas do Jauaperi, em que se apresentava, naquele momento, para liderar uma nova expedição e assim, “salvar das garras da barbaria centenas de almas que se perdiam no meio das florestas, varridas pelo chumbo que a pólvora impelia, sem que até então ninguém tivesse tentado sua pacificação”.

Os Jauaperi e a “pacificação”

O nome do rio se confundia com os dos povos indígenas que ocupavam as suas margens, conhecidos como povos Jauaperi. No caso, destacam-se os Crichaná, Ipurucotó e os Macuxi. De acordo com Barbosa Rodrigues (1885, p. 140-141), os Ipurucotó são conhecidos como índios das selvas, pois edificam suas *upatás* (casas) no interior das matas, nas cabeceiras dos igarapés. Observava que as casas de suas malocas eram circulares, com a cobertura pontiaguda, deixando no ápice uma abertura que servia de chaminé, sendo não só as paredes, como a cobertura feitas de *ubim*, espécie de palha, trançado. Cada casa teria duas portas diametralmente opostas. Estas descrições serviam para demonstrar um nível de engenhosidade nestas construções, o que comprovaria a inteligência e capacidade de aprender desses povos. Ao descrever as *upatás* como sendo construídas sempre no meio das florestas, procurava demonstrar uma característica arredia desse grupo, o que dificultava o contato com não índios.

Barbosa Rodrigues (1885, p. 140) estava também preocupado em descrever os armamentos dos Ipurucotó, procurando entender suas atividades diárias e as condições de enfrentamento em caso de confronto com os colonizadores. No caso, destacava que suas armas consistiam basicamente no arco, a *taquara*, usada para guerra e caça, a *tamarana*, o *tipoquem*, de dente de osso para caças de menor estatura, e a *pichi*, de ponta farpada, usada na pesca. Usavam também na caça a *crauatá*, em que “flechas andavam amarradas em esteiras e mantidas em uma *aljava*, feita de *uarumã*, coberta de cera de abelha e tampa de pele de veado”. Além dessas armas se observava para a caça da anta uma lança, cuja ponta era grande e de taboca, assim como para a caça do veado e do macaco têm uma flecha cujas pontas se desprendem. Aqui se recupera, por parte de nosso interlocutor, a diversidade de armamento, mas que, em boa parte são utilizadas para caça e não para enfrentamento com outros grupos indígenas, o que colocaria na concepção de Barbosa Rodrigues, como um povo de índole pacífica, somente reagindo quando são atacados.

A missão pacificadora a que Barbosa Rodrigues se apresentava para liderar, se justifica nestes relatos vinculados ao comportamento dos indígenas do rio Jauaperi. A ordem dada ao botânico e naturalista era estabelecer contato pacífico, para depois seguir às aldeias com o intuito de convencer todos os outros Jauaperi a “descerem [para] formarem um núcleo colonial”, no caso, um aldeamento. Para isso contou com a colaboração do indígena Pedro, Figura 2, como intérprete e que aparece em vários momentos do seu relatório auxiliando nos trabalhos de aproximação e primeiros contatos com os Jauaperi. No caso dos aldeamentos, a perspectiva era que nesse espaço os Jauaperi fossem aldeados, sendo estimulados a plantar “roças para suas subsistências”, e aprender os “ofícios mais necessários” para o aproveitamento do trabalho indígena (RODRIGUES, 1885, p. 6).

De acordo com Maria Regina Celestino de Almeida (2012, p. 22), no Brasil do século XIX, essa política de aldeamento foi marcada pela retomada do projeto “assimilacionista” de Pombal pelos políticos do Império brasileiro. Tal projeto trabalhava com a perspectiva de acabar com as “antigas aldeias coloniais e suas terras coletivas” e construir uma ideia de “nacionalismo” segundo preceitos eurocêntricos, não admitindo, portanto, “pluralidades étnicas e culturais”. Para esta autora, esse assunto não era homogêneo, pois havia sérias divergências entre os políticos e intelectuais. Um dos locais onde essas clivagens emergiram era justamente nas sessões no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e, embora marcada por propostas distintas, em que Varnhagen, por exemplo, chegou ao ponto de sugerir o extermínio dos povos indígenas, um ponto central parece ser unânime entre quase todos os sócios e legisladores, a ideia de que os indígenas deveriam ser “civilizados” para que pudessem ser “cidadãos” do Império brasileiro e servirem como “trabalhadores eficientes” (CUNHA, 1992). Entre as normas para implementar essa “política indigenista”, destaca-se o Regulamento das Missões de

1845, que versava a respeito ao trato para com as populações indígenas, isto é, determinava as diretrizes para as chamadas “Missões de catechese, e civilização dos Índios” (ALMEIDA, 2021, p. 22), como propunha Barbosa Rodrigues.

De acordo com Manuela Carneiro da Cunha, 1992, p. 136), para fins práticos, os índios se subdividem, no século XIX, em "bravos" e "domésticos ou mansos", terminologia que não deixava dúvidas quanto à ideia subjacente de animalidade e de errância. A "domesticação" dos índios supunha, como em séculos anteriores, sua sedentarização em aldeamentos, sob o "suave jugo das leis". Essa era uma ideia geral, aplicável tanto aos grupos agricultores e portanto sedentários, quanto aos grupos caçadores e coletores, como no caso dos Ipurucotó do Jauaperi.

Considerando os relatos de Barbosa Rodrigues, podemos afirmar que a descrição dos aspectos alimentares das populações indígenas servia para demonstrar o pouco zelo desses grupos quanto à lavoura, o que era sinônimo de vida errante e predomínio da atividade da coleta. Como destacava Barbosa Rodrigues (1885, p. 141), os Ipurucotó se alimentavam da caça, usando beijus em vez de farinha, que eram extraídos da mandioca, cultivada em pequenas hortas. Além da caça e de algum pescado, observava o consumo de frutos, com que preparavam vinho que não se embriagavam, como as bebidas de meriti, pupunha e pequiá. Os condimentos para seus manjares são o *teneré*, caldo de pimentas cozidas com sal, e o *iebaça*, pimentas secas e pulverizadas, vulgarmente conhecido pelo nome tapuio de *jequitaitaia*.

No caso dos Crichanás, segundo Barbosa Rodrigues (1885, p. 149), habitavam o baixo Jauaperi, isto é, do perímetro entre as cachoeiras e a foz. Estavam divididos em 10 aldeias edificadas, no caso, a Canacunama, Sapá, Curecuré, Tará, Chiparenaua, Uatucurá, Maniauí, Macucuahú, Carabinani e Curiuahu. Todas estas aldeias eram habitadas por até 200 indivíduos, cada uma, não excedendo o total de 2.000 indígenas. Suas aldeias ou malocas, como teve ocasião de observar e examinar cuidadosamente. Eram sempre levantadas no centro das florestas virgens e junto a igarapés e córregos que facilmente lhes forneciam a água, não só para o banho, como para dar-lhes o pequeno pescado, conhecido por peixe do mato, que em geral limitava-se à traíra, anujá, jeju, acará e tamoatá, que se apanham em *paneiros* chamados *uaicarabés*.

Ainda sobre os Crichaná, destaca que, entre as malocas e o porto existem os *itapuis*, que são pousos de descanso e que lhes servem de dormida ou guarida, quando a noite ou a chuva os surpreende nas excursões. Ali guardam sempre não só os remos, como as panelas, chamadas de *aripó*, os alguidares, chamados de *camecui*, e o aparelho de tirar fogo, o *apoté*. Esses pontos de pousos são levantados no meio da floresta, onde se limpa da pequena vegetação, o que daria a esses grupos, uma característica de povo ambulante (RODRIGUES, 1885, p. 149).

A errância da população é também destacada por Barbosa Rodrigues (1885, p. 150), quando observa que as construções dos Crichaná, que aproveitam as próprias árvores para erguer as choupanas. No caso destas obras, constroem os *turquisarés* (casas) redondas e oblíquas. Os primeiros são armados em arcos, sobre os quais assentam a cobertura de folhas de bacaba, desde o chão, deixando duas coberturas diametralmente opostas. Os segundos são planos, formam uma meia água sustentada na parte anterior por forquilhas e cobertos da mesma palha dos primeiros, vindo a cobertura até o chão. Em ambos, de um lado, fazem um girau, como um banco, para aquecer as redes e as comidas. Cada um deles acomoda seis a dez pessoas (RODRIGUES, 1885, p. 149-150).

As aldeias compõem-se de várias casas, assentadas irregularmente, conservando entre si a distância de 10 a 30 metros. Deixam em redor a mata que as encobre, o que para Barbosa Rodrigues (1885, p. 150) reforçaria essa índole para isolamento no interior das matas. Em roda de cada casa observava uma pequena horta onde cultivam a mandioca, bananas, chamada de

urupaccá, carás, batatas, canas, aipim ou macaxeira, ananases, além da pupunha, meriti e amendoim. Suas roças são mais distantes e centrais, o que daria um maior nível de sedentarismo desses grupos.

Destacava ainda a distribuição dessa ocupação promovida pelos Crichaná. Em frente à porta principal de cada casa existia um *uparó* ou terreiro, sendo que as casas são circulares, de 10 a 20 metros de diâmetro, apenas com duas portas diametralmente opostas, sendo a da entrada principal sempre colocada ao Norte. As paredes são de folhas de *ubim* bem trançadas e acamadas, formando uma espessura de dois a três decímetros, tendo apenas de altura uns dois metros. A cobertura, da mesma folha, tem a forma cônica, com beira baixa, unindo-se no ápice transversalmente a deixar uma pequena fresta, por onde sai a fumaça, sendo difícil a entrada dos raios solares, razão pela qual o interior é sempre escuro (RODRIGUES, 1885, p. 150).

Em algumas casas as paredes são de cascas de árvores sobrepostas horizontalmente, sendo singular a entrada. As portas são colocadas em um plano muito mais interno, havendo entre elas e as paredes uma espécie de átrio, onde podem acomodar-se seis homens. Este átrio é formado por quatro grandes tijolos feitos de tabatinga, dois na linha da parede, dois interiormente, colocados em ângulos retos e separados pelos esteios, ambos com toda altura da parede. Diametralmente opostos e fazendo uma reentrância nas paredes, colocam dois jiraus, sobre os quais armam-se duas ou três prateleiras de varas. Cada casa dá lugar a 20 a 30 indivíduos. Ali encontram-se pilões (*acué*), escavados a fogo, ralos (*chimariri*) de caninos de macacos e dentes de cutias, painéis de várias dimensões, algumas de mais de 50 centímetro de diâmetro, alguidares para vinho de frutas, paneiros longos e cilíndricos para ovo de tartaruga (*uarichá*), cuias que servem pomar tomar *cachiry*, castanhas cortadas em formato de cuias, facas de costelas de tartaruga para raspar frutos e outros objetos que constituem os utensílios doméstico. Suas painéis são descritas como portadoras de desenho elegante, “são de argila bem preparada, apresentando duas formas com várias dimensões”. Os alguidares descritos como “brancos pintados com vários arabescos vermelhos, e vidrados com resina”. Pelos desenhos de sua cerâmica, Barbosa Rodrigues associa que a “inteligência não é acanhada e que eles sabem facilmente combinar as retas, em figuras regulares e simétricas, com o gosto artístico”. Pela louça, pelo bem acabado dos arcos, pelas brechas, pelas casas e pelos tecidos de algodão e de palha, mostraria que esses indígenas viveriam em “um estado de adiantamento moral superior a muitas tribos já civilizadas”, o que facilitaria a sua chamada para vida nos aldeamentos (RODRIGUES, 1885, p. 151-152).

Os Crichaná afastam-se em geral dos índios diversos, vivendo isolados. São apontados como “índios das florestas e não ribeirinhos”. Eram apresentados nas descrições de Barbosa Rodrigues, como povos que se alimentavam da caça e frutos, de vinhos de várias palmeiras e de preparados feitos com massas e mandioca. Usavam o *tuirino* ou sal vegetal. Apreciavam muito a pesca, porque mais facilmente pescavam com a flecha, com anzol feito de unha de gavião ou com um aparelho feito de um pau pontiagudo. Além disso, pescavam nos igarapés com os *uaicarabês*, que são paneiros de diferentes fôrmas para o peixe miúdo. Apesar de mateiros, eram descritos como exímios nadadores. Nesse caso, para Barbosa Rodrigues parecia ser falsa a afirmação, quando, referindo-se a esses nativos e “diziam alguns que morriam os indígenas afogados por não saberem nadar. Eu os vi nesse exercício, com pesos ao pescoço e com uma das mãos ocupada pelas armas, nadando e mergulhando perfeitamente e atravessando grandes distâncias” (RODRIGUES, 1885, p. 159-160).

A descrição dos usos e feitura das canoas, ganhavam espaço nas observações de Barbosa Rodrigues (1885, p. 163), para quem as *curiaras* seriam feitas de um só tronco de cajuáçu, escavado, conservando externamente a forma primitiva do tronco, porém chanfradas nas duas extremidades, formando obliquamente popa á proa. Em geral, essas canoas tinham de 10

a 12 metros de comprimento, 03 remos que eram feitos de sapopemas de várias árvores, tendo o cabo mais comprido medindo acima de 1 metro. Cada *curiara* acomodava de 10 a 20 pessoas, “indo o da proa, de pé, remando. Quando é preciso voltar, viram-se o da popa e este passa a remar e o da proa a governar”.

A comida, além da caça e da pesca, Barbosa Rodrigues observa o uso do beiju, uma espécie de mingau de polvilho que chamam *tipiti*, frutos assados e cozidos, castanha e pupunha, massa de piquiá, vinho de bacaba, de pupunha e de açai. Fazem uma espécie de manteiga que unta nos beijus, sendo apreciadas, “apesar do cheiro nauseabundo e repugnante”. “Fabricam-a com castanhas podres socadas com peixe, unindo-se em uma massa da consistência e cor da manteiga fresca. Usam uma espécie de pão de mandioca, enformado em *tipiti* e seco. Comem dissolvido na água, com a massa que dá a caribé” (RODRIGUES, 1885, p. 163).

As descrições anteriores que perpassam pelo modo de vida dos Crichaná, principalmente quanto às moradias, pequenos roçados, coletas e alimentação eram utilizadas para construir uma imagem que permitisse justificar a missão de pacificá-los, pois permitiria manter um contato mais amistoso entre os índios e não índios. Na percepção de Barbosa Rodrigues (1875, p. 135) essas hostilidades haviam sido encerradas, tanto que em sua narrativa afirmou que os Crichaná não podiam ser confundidos com o grupo que, emboscados na mata, esperavam a vítima para cometer delitos, nem os que assaltavam vilas e matavam crianças. Para Cláudio Ximenes (2020, p. 162), Barbosa Rodrigues acreditava que o indígena possuía uma índole pacífica, por isso, era necessário que esta fosse cultivada, sendo possível através da catequese, de forma a evitar a profanação.

O Governo provincial, na época presidido por José Ferreira Júnior (1885, p. 18), reconheceu o trabalho realizado entre os Crichaná. Em 25 de março de 1885, o presidente salientou que quase 2.000 índios Crichanás, que habitavam a região do rio Jauaperi estavam “pacificados e dispostos a entrar por meios amistosos, para o grêmio da civilização”. No entanto, o trabalho até então iniciado de pacificação, precisava ser concluído, ou seja, estes indígenas precisavam ser aldeados.

Em 16 de Abril de 1885, em ofício dirigido ao presidente Ferreira Junior, Barbosa Rodrigues (1885, p. 263) apresentava os resultados da viagem que havia feito ao rio Jauaperi, destacando “as medidas que convém tomar a fim de aproveitar a pacificação dos índios Crichanás, civilizado-os para que não só eles como a província usufruem as vantagens do homem civilizado, sem as quaes nada se conseguirá, tendo o selvagens de voltar, com razão, ao estado de ferocidade primitiva”.

Barbosa Rodrigues (1885, p. 269) destaca que o trato comercial implicava a civilização, e a prova seria a desmoralização que vai pelo vale do Amazonas, por ausência das ordens e controle das autoridades. Isso explicaria a necessidade de maior atuação da administração provincial, quanto ao aproveitamento do trabalho indígena. Nesse caso, para não ocorrer novos embates recomendou ao presidente que no rio Jauaperi, acima de Uirabiana, que fosse criado um aldeamento não permitindo a circulação de “civilizados”, exceto aqueles que estivessem a serviço da catequese, e estes seriam “autoridades” ali e deveriam ser “pessoas de confiança”.

Ao que se observa, a proposta de criação de um aldeamento seguia as orientações presentes no Regulamento das Missões. No entanto, se observa a preocupação de Barbosa Rodrigues (1855, p. 271) em proteger os indígenas e manter a perfeita “ordem” no aldeamento. Nesse caso sugere o envio de um destacamento de praças casados, cujas instruções deveriam estar de acordo com os fins da catequese. Defende a construção de um quartel para alojá-los, sendo também preciso ensiná-los os “bons exemplos” e para isso sugeria o assentamento de famílias de agricultores, através da doação de terras, que “os ensinassem as boas práticas da

civilização”, ou seja, a prática agrícola. Esta boa prática seria complementada com uma escola e uma capela, em que sugeria homenagear São João Batista, a serem comandadas por um professor e um capelão. Recomendava ainda a fundação de oficinas para o ensinamento de profissões, e por fim, a elaboração de um regimento interno só para o aldeamento com “uma direcção geral, e um só plano de ensino”. Nesse caso, tanto indígenas quanto civilizados que descumprissem as ordens estabelecidas no Regimento Interno sofreriam punições.

Figura 2 - O indígena Pedro, intérprete de Barbosa Rodrigues.



Fonte: XIMENES, 2020, p. 224.

Considerações finais

O rio Jauaperi e o seu entorno não apenas aparece na literatura da época como espaço de riquezas florestais, com também da presença um significativo número de grupos indígenas, que embora tenham uma história de violência e confronto com os não indígenas, guardam na escrita de Barbosa Rodrigues uma expectativa de pacificação e promoção da catequese. As reflexões produzidas por agentes públicos que visitaram a região, incorporado nas reflexões de Barbosa Rodrigues, apontavam para o Jauaperi como estratégico por ser um espaço de presença indígena que podia ser utilizado no comércio, nos trabalhos em lavoura e construção. Nesse sentido, os registros produzidos e as reflexões construídas por estas expedições exploratórias e sistematizadas em relatórios tornavam-se instrumentos fundamentais de conhecimento, quanto às riquezas geradas, podiam servir para justificar políticas públicas de desenvolvimento

econômico, assim como para construção de estratégias que permitiam maior controle e domínio sobre as populações locais.

A necessidade de maior conhecimento e controle sobre os grupos nativos estão associados também a uma questão observada por Barbosa Rodrigues, que é a capacidade da região se tornar um grande centro de comércio e produção. Quanto à descrição do ambiente de matas e floresta, Barbosa Rodrigues procurou defender propostas de uso e exploração desses espaços, com um melhor aproveitamento do trabalho indígena. No caso das primeiras, este era utilizado para demonstrar as riquezas naturais e chamar atenção para a necessidade do exercício de exploração destes recursos. Sobre a presença de grupos indígenas, procurava mostrar a possibilidade de uso dessas populações na produção para comércio e maior exploração dos recursos do extrativismo.

Barbosa Rodrigues se mostrou um crítico da forma como as populações de indígena estavam até então sendo tratadas, ou seja, caracterizando o tratamento pela violência colonizadora. Chegou, inclusive, a advertir que famílias inteiras abandonaram suas plantações e propriedades por temer ataques de indígenas na região. O julgamento negativo da forma como lidavam com a população nativa, o motivou a propor a “pacificação”, que se teria se efetivada pela aproximação a esses grupos nativos.

A questão anterior, se somava a uma compreensão inversa de que a liberdade dos indígenas dos sertões amazônicos os permitia uma vida ociosa e dependente da natureza. Isso significava, que ao não se submeter a regularidade do trabalho, essas populações se tornaram prisioneiras dos rigores, ritmos e vontade do ambiente natural. Uma saída apontada por Barbosa Rodrigues para tornar as populações indígenas mais afeitas ao trabalho regular seria a implantação de aldeamentos.

Barbosa Rodrigues mostrou, portanto, uma preocupação em descrever o Jauaperi de forma que também fosse possível entender a atuação humana na região. Suas impressões apontavam seus posicionamentos políticos, como a defesa de um centro produtor de alimentos, a diversificação das experiências extrativistas, o trabalho como possibilidade de disciplinar índios e o comércio como estímulo ao aumento produtivo, o ensino e o conhecimento técnico como propulsor de maior qualidade na produção. Foram propostas mediadas pela leitura que fazia da região, permitindo nos seus registros que pudessem compreender aspectos do modo de vida da população que ocupavam os sertões amazônicos.

Referências

ALMEIDA, Maria Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, 2012, p. 21-39.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto n. 426 - de 24 de Julho de 1845*. Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Índios. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em: 26 nov 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *Legislação indigenista no século XIX: uma compilação (1808-1889)*. São Paulo: Edusp, 1992.

FERREIRA JÚNIOR, José Jansen. *Fala que o exmo. sr. dr. José Jansen Ferreira Júnior, presidente da província do Amazonas, dirigiu à Assembléia Legislativa Provincial, por ocasião da instalação da 2ª sessão da 17ª Legislatura, em 25 de março de 1885*. Typografia do Amazonas, 1885.

_____. *Fala que o exmo. sr. dr. José Jansen Ferreira Júnior, presidente da província do Amazonas, dirigiu à Assembléia Legislativa Provincial, por ocasião da instalação da 2ª sessão da 17ª Legislatura, em 25 de março de 1885*. Typografia do Amazonas, 1885.

JORNAL DO AMAZONAS. *Publicações solicitadas*. Manaus, 06/08/1875, ano I, n. 24, p. 3.

JORNAL DO AMAZONAS. *Publicações solicitadas*. Manaus, 27/12/1877, ano II, n. 219, p. 1.

PARANAGUÁ, José Lustosa da Cunha. *Relatorio com que o presidente da província do Amazonas, Dr. José Lustosa da Cunha Paranaguá entregou a administração da mesma província ao 1º vice-presidente Coronel Guilherme José Moreira em 16 de Fevereiro de 1884*. Manaus: Typographia do Amazonas, 1884

RODRIGUES, João Barbosa. *Rio Jauapery. Pacificação dos Crichanás por João Barbosa Rodrigues*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885.

_____. *Sertum Palmarum Brasiliensium*. Bruxelles: Imprimerie Typographie Veuve Monnon, 1903. Tome 2.

SÁ, Magali Romero. O botânico e o mecenas: João Barbosa Rodrigues e a ciência no Brasil na segunda metade do século XIX. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. VIII (suplemento), p. 899-924, 2001.

XIMENES, Cláudio Lisia Moreira. *Um homem de “sciencias” no vale do Amazonas: Etnografia no rio Tapajós e a busca por reconhecimento do naturalista João Barbosa Rodrigues (1872-1909)*. Dissertação de Mestrado. Belém: PPHIST/UFPA, 2020.

FONTE EM SALA DE AULA: PROBLEMA DE TERRAS NO PARÁ (1975-1982)

Gislaine Ribeiro Rodrigues

INTRODUÇÃO

A pesquisa iniciou após o primeiro minicurso que foi ministrado pelo professor Dr. Fabio Pessoa²⁶, de nome “Ensino de História Regional: Historiografia, Ensino de História e Arquivos Digitais” ocorrido entre os dias 23/11/2020 a 27/11/2020 de forma completamente remota devido a pandemia mundial da COVID-19²⁷. O minicurso foi uma atividade do Pibid/Unifesspa/Fahist/Capes e teve como objetivo analisar inúmeros documentos históricos, como; jornais, revistas e documentos oficiais.

Como forma de avaliar o que foi aprendido durante o minicurso ministrado pelo professor, os alunos realizam apresentações remotas usando a plataforma do Google Meet²⁸, também houve a utilização de slides por parte dos discentes sobre cada um dos objetos estudados, com tempo médio de vinte minutos por apresentação. Os discentes tiveram a oportunidade de refletir e buscar ideias para incorporar cada tema nas salas de aula da educação básica.

A atividade teve como objetivo, propor ideias para os estudantes na inserção de diversas fontes históricas, incluindo os jornais, sites, revistas e até documentos do Arquivo Nacional dentro da realidade dos alunos da educação básica. A fonte destacada por mim, teve uma grande influência emocional, pois há uma conexão com a escola em que cursei o ensino básico levando-me a desenvolver este projeto.

Os conflitos de terra estão envoltos nas disputas agrárias que ocorrerem desde o período ditatorial no Brasil (1964 a 1985), pois havia diversas políticas públicas voltadas para o povoamento da Amazônia, vista por muito tempo como um vazio populacional. Por esse motivo

²⁶ Dr. Fabio Tadeu de Melo Pessoa Doutor em História pela Universidade Federal do Pará (2019).

²⁷ Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

²⁸ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, lançado em 9 de março de 2017.

o governo militar financiou a SUDAM²⁹ e iniciou então as grandes propagandas em busca de povoar a norte com slogans tão conhecidos e famosos como o “Terra sem homem, para homem sem terra” promovendo a migração para essa parte da Amazônia.

Esse assunto nos remete as análises documentais provenientes do Arquivo Nacional que serão tratadas neste texto, cujo objetivo é evidenciar as problemáticas que envolvem a posse de terra no Pará, os métodos usados nas invasões, um crime que ficou marcado na história de Marabá e o monitoramento feito pelo Sistema Nacional de Informações com intuito de inspecionar, evitar e suprimir as invasões de terras no sul e sudeste do estado.

PROBLEMAS DE TERRAS NO PARÁ³⁰

A primeira fonte a ser analisada é o documento jurídico encontrado no Arquivo Nacional, a partir dele podemos afirmar, que já nos anos de 1975 o governo do estado sabia das irregularidades, que ocorriam acerca da venda e concessões de terra no Pará.

Uma das irregularidades que ocorria em Conceição do Araguaia era a venda dos lotes de terra de forma irregular, como o caso relatado do Sr. Braz Domiciliado Sobrinho, em que este vendeu parte das terras, situadas no município já citado, para a Madeireira Araguaia Industria e Comércio S/A antes mesmo de receber o título provisório, além de mentir sobre o local que ele residia, fraudando assim o seu pedido para concessão de terras.

A corrupção na Secretaria de Agricultura do Estado do Pará – SAGRI também foi relatado neste documento, onde diversos funcionários inescrupulosos superfaturavam requerimentos para obtenção de terras e protocolavam um mesmo lote de terra para vários compradores, ocorrência essa chamada de superposição de áreas, há casos em que os grileiros, homens que usavam técnicas para envelhecer documentos forjados para conseguir a posse de determinada área de terra, tentavam solicitar terras em que já haviam sido requeridas.

Quando mais de uma pessoa requeria um mesmo lote de terra, o órgão procurava os documentos respectivos e geralmente os documentos eram antigos, não tendo a SAGRI condições de entregar as terras aos verdadeiros donos, mesmo sabendo que no futuro existe uma grande possibilidade de haver conflitos de entre os envolvidos, então os processos iriam para a justiça, principalmente quando tinha pessoas de grande poder econômico envolvidos, sofrendo procrastinação.

A corrupção nos cartórios e registros moveis de São Miguel do Guamá em que, Raimunda de Oliveira Machado transcrevia títulos de terra falsos, enquanto Eglatina Bastos de Carvalho, no cartório de São Domingos do Capim, cedia registros de títulos falsos de terra. Já em São João do Araguaia Nilza Martins Ferreira cometeu irregularidades ao expedir títulos provisórios de áreas reservadas ao Governo Federal.

Havia diversos pretendentes para obter os títulos de terras provisórias, eles se tornavam pseudo donos das terras, usando da violência para que pudessem expulsar os posseiros que já residiam ali, muitas vezes usando de força física, além de contratar jagunços e pistoleiros para invadir os lotes, destruir os barracos dos colonos e ameaçá-los, em alguns casos os posseiros sabendo que seriam expulsos vendiam seus pedaços de terra por um preço muito baixo para tentar não sair de mãos vazias.

²⁹ Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia criada no governo do presidente Castelo Branco em 1966.

³⁰ informação N°0089/18/ABE/75 DATA: 21/01/1975.

INVASÃO DE TERRAS NO SUL E SUDESTE DO PARÁ SERVIÇO³¹

Este documento é um relatório sobre o clero “progressista” seu conteúdo parte das investigações feitas pelo Serviço Nacional de Informação - SNI em diversas localidades espalhadas pelo sul e sudeste do Pará.

Em Marabá havia a preocupação com a influência do clero na zona rural e a partir desse fato se torna óbvia a desconfiança do governo com a igreja, que estava se entrosando cada vez mais com a Sociedade Paraense de Defesa dos Direitos Humanos – SPDDH, sediada em Belém ela reunia vários comunistas e simpatizantes do movimento, sua influência dentro da igreja não era algo a se ignorar.

Na cidade de Palestina o relato que o documento traz é o da Irma Ludovica/ Guida que destruiu um quadro do General Figueiredo, ex-presidente do Brasil, no dia 21 de abriu no meio de uma aula de moral e cívica, ela fez diversas declarações contraria aos ensinamentos estabelecidos pelo governo militar, uma delas foi a que o Brasil não era um país independente e que por causa do governo havia um saldo negativo enorme com o exterior.

O presidente da SPDDH, Paulo Fontenelle era demasiadamente próximo dos religiosos de conceição do Araguaia preocupando as autoridades, pois nessa região já havia o jornal Resistencia ao qual era distribuído, mesmo que em menor quantidade na cidade de Marabá, ainda sim algo a se preocupar.

A Comissão Pastoral da Terra vinha fazendo reuniões em locais afastados a mais de 10 km da cidade, além de arcar com as despesas envolvendo os posseiros. A “endoutrinação” acontecia através da rádio Educadora que tinha um raio de influência de mais de 300km.

Mesmo a mais sutil mudança nos padrões de comportamento chamava atenção do SNI, como o que ocorreu em Palestina onde dois padres tinham atividades suspeitas, pois Miguel e Aristides costumavam beber e fumar do mesmo cigarro de palha dos colonos e lavradores e quase nunca usavam as roupas de sacerdotes, além de raras as vezes serem encontrados na igreja pois realizavam diversas reuniões com os lavradores.

ESTRATÉGIAS DE INVASÃO DE TERRAS NO SUL DO PARÁ ³²

Esta fonte foi retirada do SNI e narra o procedimento para tomada de terra e as estratégias para a expulsão de desconhecidos dos locais empossados pelos posseiros. As ocupações ocorriam a partir das reuniões organizadas pela Comissão Pastoral da Terra (CTP) com os posseiros e juntamente com o clero para traçar os procedimentos que seriam realizados para a invasão de determinada terra. São organizados grupos com cerca de 45 pessoas para entrar nas terras com as suas famílias e todos os seus bens de forma a caracterizar sua estadia como uma permanência prolongada de um ano e um dia como formulava o código civil brasileiro vigente.

Para sinalizar uns para os outros sobre a chegada de desconhecidos nos locais empossados cada um carregava consigo foguetes de um e de três tiros com a finalidade de alertar e reunir os grupos contra a chegada de forças de repressão, seja policial, seja dos jagunços contratados pelos donos das terras.

³¹ NACIONAL DE INFORMAÇÃO Nº 0305/116/ABE/79 DATA: 07/05/1979 ORIGEM: SR/DPF DIFUSÃO: SR/DPF/PA

³² Documento oriundo do SNI INFORMAÇÃO Nº 0797/116/ABE/81 ASSUNTO: ESTRATÉGIAS DE INVASÃO DE TERRAS NO SUL DO PARÁ DATA: 16 NOV 1981

Quando alguém avistava quaisquer desconhecidos, era preciso soltar o foguete de um tiro para alertar os grupos, quando disparado o foguete de três tiros reunia-se grupos de até 15 pessoas em três locais estratégicos, com distância de 300 metros um do outro, em que era obrigatória a passagem desses desconhecidos que passavam do primeiro grupo sem ser incomodados, já no segundo grupo começava a revoadas de tiros. Ao serem contatados essas pessoas não falavam e quando o faziam era através de material decorado e em muitas vezes eles precisavam ir atrás de novas ordens, sempre se negavam a fazer acordo com os órgãos do governo.

ASSASINATO DE GABRIEL SALES PIMENTA CENTRO DE INFORMAÇÕES POLICIAIS ³³

O sócio fundador da Associação Nacional dos Advogados dos Trabalhadores da Agricultura e membro dos Trabalhadores Rurais de Marabá Gabriel Sales Pimenta foi morto após conseguir anular uma medida cautelar que tinha como objetivo expulsar 158 famílias que residiam nas “terras” de Manoel Cardoso Neto.

Após conseguir a anulação da medida cautelar, o advogado começou a sofrer ameaças vinda do homem conhecido por “Nelito” que em diversas ocasiões afirmou que tiraria a vida de Gabriel antes da audiência prevista para agosto que tinha como objetivo definir se as famílias continuariam ou não naquela localidade.

O fatídico dia em questão ocorreu em 18/07/1982 por volta das 22:30 da noite, a vítima de apenas 27 anos, saía de um estabelecimento chamado Bacaba Bar, acompanhado do casal Edson Rodrigues Guimarães e Neuzila Cirqueira Guimarães que presenciaram todo o crime. Gabriel foi morto por três tiros de revólver, por um indivíduo saído de um fusca Volkswagen branco, levando a morte por anemia devido a perda de sangue. De acordo com várias testemunhas Manoel, o acusado, foi visto conversando dias antes com dois pistoleiros conhecidos na região, são eles José Pereira de Nobrega, “Marinheiro”, e Crescencio Oliveira de Souza.

Diante do crime, instaurou-se o Inquérito Policial, no âmbito do qual foram realizadas inúmeras diligências e finalizando com o apontamento de Manoel Cardoso Neto, José Pereira da Nóbrega e Crescencio Oliveira de Souza como os autores do crime. Os suspeitos foram detidos em 20 de julho de 1982 para investigação e em 28 de julho sua prisão preventiva foi decretada. Contudo, três dias depois, a prisão preventiva foi revogada por decisão judicial. O Ministério Público chegou a solicitá-la novamente, com o objetivo de proteger testemunhas no processo, inclusive uma menor de idade, mas ela só seria decretada novamente em 1994, após os réus não comparecerem a uma audiência relativo ao processo.

Contudo, embora a apuração do crime tenha se desenrolado de forma rápida no início, a etapa de instrução do processo durou por volta de quinze anos. A primeira fase, foi o interrogatório dos réus, prolongou-se por cinco anos, até 1988. A próxima etapa, foi realizada as declarações das testemunhas, durou até 1991. Por fim, a etapa de alegações finais durou até 1998.

Apenas em agosto de 2000, quando o acusado José Pereira da Nóbrega já havia falecido, houve a decisão judicial do caso, determinando a pronúncia ³⁴de Manoel Cardoso Neto e a impronúncia de Crescencio Oliveira de Souza, por ausência de evidências.

³³ INFORMAÇÕES N°096/82/CIP/SSP/PA

³⁴ O princípio constitucional previsto no artigo 5º, LVII (presunção de inocência) não pode ser afastado, em hipótese alguma, também, no tribunal do júri. Não há lógica para que isso ocorra. (Ventura, 2014)

Quando finalmente houve a convocação de audiência para que se iniciasse o julgamento contra Manoel Neto, ele se tornou foragido e só foi capturado em abril de 2006, em Minas Gerais. Ele apresentou o pedido de habeas corpus e a prescrição foi declarada pelo Tribunal de Justiça do Pará em maio de 2006, mais de vinte anos após o crime. Não houve justiça para Pimenta, que morreu defendendo aquilo em que acreditava. Hoje sua mãe ainda luta por justiça

Mesmo depois de seu assassinato Gabriel Sales Pimenta continua recebendo diversos prêmios pelo Brasil como a Medalha Chico Mendes, em 2012, o prêmio OAB de Direitos Humanos, em 2015 e a Medalha Juscelino Kubitschek, em 2018. Infelizmente sua história é pouco conhecida, mesmo o advogado estando vivo dentro da memória dos mais velhos, pelos jovens marabaense, esses não tiveram sequer contato com Gabriel Sales e a história das suas lutas e do seu trágico fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho tem como base quatro fontes documentais do Arquivo Nacional, que são utilizadas no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Com a intenção de evidenciar para os alunos, como ocorre os conflitos pela terra na nossa região. Conflitos esses que acontecem tão próximo das suas realidades, a luta pela terra é a causa de diversos confrontos entre poceiros, fazendeiros e até mesmo agentes de segurança pública, onde muitos perdem amigos e familiares. Ao trabalhar este assunto temos então a obrigação como professores de legitimar essas lutas que perpetuam durante décadas dentro do estado e que sujam de sangue todo o chão paraense. A reforma agrária é um direito de cada brasileiro.

Desde o primeiro contato que eu tive com este tema, até o presente momento, utilizei a temática para montar e aplicar o conteúdo em sala de aula, em uma turma do 9º ano A da escola E.E.E.F. Acy de Jesus Neves Barros³⁵, de forma remota e utilizando o Google Meet adaptando este assunto para se adequar ao conteúdo de história local. A temática trabalhada em sala de aula foi “Conflitos Agrários no Sul e Sudeste do Pará (1982 a 1996)” e para não sobrecarregar aos alunos de informação, além do pouco tempo que tínhamos, pois era apenas uma aula de 50 minutos.

Iniciei a aula com a contextualização do tempo histórico do qual estava sendo trabalhado inicialmente, foi então citado a ditadura militar, como ocorreu e o que foi o golpe militar de 1964, também foi comentado sobre como funcionou o regime ditatorial no Brasil, expondo a opressão encima dos populares e claro sobre a extinção do poder do povo, ou seja, da democracia, apenas as características introdutória do assunto, logo após utilizei o documento referente ao assassinato de Gabriel Sales, para aproximar o assunto da realidade dele e do meio em que as crianças vivem, visto que todos moram na Cidade de Marabá, já tendo uma proximidade de início com o assunto se considerarmos os fatores geológicos, logo depois introduzi famoso e brutal Massacre de Eldorado dos Carajás, conhecido popularmente como chacina da curva o S³⁶.

O Massacre de Eldorado dos Carajás que por ser mais conhecido foi mais simples para a assimilação do conteúdo, assim foi falado sobre o acampamento perto da fazenda Macaxeira em que mais de 3500 famílias fizeram parte, a vistoria por meio do INCRA³⁷ e seu resultado a favor dos donos da fazenda fez com que os poceiros suspeitassem que o superintendente do instituto tenha recebido suborno. As negociações para conseguir comida e remédio com a

³⁵ Escola Acy de Jesus Neves Barros Pereira Agropolis Do Inkra, Agropolis Do Inkra, Sn - Amapá, Marabá - PA, CEP: 68508-970

³⁶ O trecho da rodovia BR-155, entre os municípios de Marabá e Eldorado do Carajás

³⁷ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Polícia e os órgãos competentes não foram atendidas e então se inicia a marcha até Belém com mais de 1500 famílias então os sem terras decidem fechar mais uma vez a estrada e dessa vez foi o trecho denominada Curva do S, às 16 horas do dia 17 de abril de 1996 foram cercados a oeste por policiais de Parauapebas e a Leste por policiais de Marabá.

No estado do Pará a concentração de grandes propriedades é algo que não tem como ser ignorado, pois a cada direção que se vá, há dezenas de km² marcados com estacas para indicar que existe um dono para aquelas terras. Esse acúmulo de terras nas mãos de uns poucos homens, tende a ser um fator contribuinte para a desigualdade social.

A violência nas fazendas é uma característica gritante do nosso estado acontecem sob o pretexto de evitarem as “invasões” de terras, assim esses grandes latifundiários estariam apenas defendendo suas terras. A violência acaba ocorrendo com o apoio na maioria dos casos de políticos e da elite municipal que constituem os três poderes, executivos, legislativos e até do poder judiciário

A morte de líderes sindicalistas acaba sendo um efeito colateral de toda essa violência, fazendo com que o medo se perpetue dentro do próprio Movimento Sem Terra, dificultando a ação do movimento e quase extinguindo a adesão de novos integrantes ao movimento e a causa da reforma agrária brasileira.

O próprio trabalho escravo contemporâneo é um efeito do acúmulo de grandes propriedades privadas, que por serem extensas dificultam as investigações de irregularidades, por esse motivo o “estado do Pará teve mais de 13 mil trabalhadores que viviam em condições análogas a escravidão de 1995 a 2018 libertados, de acordo com a CTP” (Biblioteca do MTP/RN. 2019.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUD, Lucas. Gabriel Sales Pimenta Vs. Brasil (2008): a advocacia a serviço da luta sindical. Casoteca do NIDH. Disponível em: < <https://nidh.com.br/gabrielpimenta/> > Acesso em: 01, dezembro de 2021.

FERIELLO, Luiza. Comitê Judicial define ações de combate ao trabalho escravo e tráfico de pessoas em 2019. Biblioteca do MTP/RN. 2019. Disponível em: < <https://bibliotecaprt21.wordpress.com/2019/02/06/comite-judicial-define-acoes-de-combate-ao-trabalho-escravo-e-trafico-de-pessoas-em-2019/> >. Acesso em: 04, novembro de 2021.

GARRETT, Filipe. Como funciona o Google Meet? Veja perguntas e respostas sobre o app. Techtudo, 2021. Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.ghtml> >. Acesso em: 10, novembro de 2021.

HISTÓRICO da pendência de COVID-19. OPAS, 2020. Disponível em: < <https://tecnoblog.net/responde/referencia-site-abnt-artigos/> >. Acesso em: 11, novembro de 2021.

LIMA, Jessica Diniz. Curva do S” em Eldorado vira patrimônio histórico e cultural do Pará, 2020. Disponível em: < <https://www.alepa.pa.gov.br/noticiadep/4397/116> >. Acesso em: 25, novembro de 2021.

MONTI, Carlo Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender usos de fontes e o Ensino de História**. Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

SECRETO, María Verónica. Soldados da borracha: Trabalhadores entre o sertão e a Amazônia no governo Vargas. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2007. p. 61 – 88.

SERVIÇO Nacional de Informações. Agência de Belém. Informação nº 0305/116/ABE/79. Agência Central nº 283/79. Assunto: INVASÃO DE TERRAS NO SUL DO PARÁ. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, Coordenação de Documentos Escritos. 07 MAIO 79, fls. 11.

Serviço Nacional de Informações. Agência de Belém. Informação nº 0797/116/ABE/81. Agência Central nº 1743/81. Assunto: ESTRATÉGIAS DE INVASÃO DE TERRAS NO SUL DO PARÁ. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, Coordenação de Documentos Escritos. 16 NOV 1981, fls. 4.

SERVIÇO Nacional de Informações. Secretaria de Segurança Pública do Pará. Informação nº 096/82/CIP/SSP/PA. Agência Central nº 2526/82. Assunto: ASSASSINATO DO ADVOGADO GABRIEL SALES PIMENTA – MARABÁ/PA. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, Coordenação de Documentos Escritos. 13 set 1982, fls. 33.

VENTURA, Denis Caramigo. Pronúncia e impronúncia no Tribunal do Júri. DireitoNet, 2014. Disponível em: < <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/8517/Pronuncia-e-impronuncia-no-Tribunal-do-Juri> > Acesso em: 01, dezembro de 2021.

PERCURSOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: IDENTIDADES, SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

Haroldo de Vasconcelos Bentes³⁸ e Jones da Silva Gomes³⁹

1. INTRODUÇÃO

Ser educador do campo é ir além do que vemos. É levar ao mundo o quê somos e de onde viemos (Deise Pantoja, 2020)⁴⁰.

A emergência formal da Educação do Campo dá-se com a publicação da Resolução 1 de 3 de abril de 2002, com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que corroboram os pressupostos previstos na Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/1996: responsabilidade dos sistemas sob a ótica do direito; respeito às diferenças e a política de igualdade, ao proporem medidas de adequação da Escola à vida do sujeito-cidadão do campo.

Diante da legalidade formal e procedimental, pergunta-se: o que é a Educação do Campo? A interação entre o homem e o meio ambiente, e seus subsistemas, espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Portanto, fonte de ligação entre seres humanos e suas produções existências (saberes, fazeres e legados).

A busca histórica do sujeito do campo por autonomia e reconhecimento de direitos igualitários no âmbito dos seus fazeres/saberes cotidianos está implicada nas tensões dos movimentos sociais, no Brasil, fortemente a partir dos idos anos 1980.

No âmbito dos movimentos eclodem as desigualdades instituídas pela Modernidade (Campo/Cidade) destacada pela tradição Marxista no século XIX, e, aprofundada nos contextos entre guerras na Europa, sobre os quais um movimento proeminente de alternativas educacionais se consolida com a pedagogia da alternância (GIMONET, 2007), influenciando todo um contexto de construção do movimento pela Educação do Campo no Brasil.

Assim, a Educação do Campo suscita desafios de toda ordem, no que tange ao protagonismo do sujeito do campo e suas identidades, seja nas comunidades, “tempos” de alternância, e/ou na escola (in) formal. A Educação deve primar pelo reconhecimento de que os saberes locais e os conhecimentos científicos não se excluem quando o assunto é o

³⁸Professor de Filosofia, pós-doutor Educação Profissional e Formação Adultos; Dr. Educação brasileira.

³⁹ Professor de Sociologia no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ UFPA/Campus Abaetetuba, Doutor Ciências Sociais pelo PPGSA/UFPA-2013).

⁴⁰ Licencianda da Educação do Campo na UFPA Campus Abaetetuba-PA, turma 2016.

desenvolvimento de práticas emancipatórias, numa perspectiva local-global, sob a ótica da pedagogia da alternância,

Porque se precisa pensar numa educação que leve em conta “o mais local” para encontrar nele o humo de sua formação, de suas perspectivas de vida, de ações e engajamentos, mas, também numa educação que se abre sobre a globalidade do mundo, do planeta, pensar uma educação planetária (JUAN CARLO apud GIMONET, 2007).

Nesse contexto a pergunta: qual a importância da relação local-global na existência do homem do campo, na confluência do paradigma da cientificidade (método) e suas conexões com os avanços tecnológicos?

O processo teórico-metodológico alinha-se aos fundamentos da dialética e ao método da cientificidade, como fios condutores na direção da legitimidade da cultura do homem do campo, como produtor/articulador de saberes locais, e ao mesmo tempo, pesquisador (a) de novos métodos de trabalho e atuação política (CORBIN & STRAUSS, 2008; RUIZ, 1991).

2. A VALORIZAÇÃO DO SUJEITO DO CAMPO: o paradigma local-global, a *práxis* e o reconhecimento cultural.

A valorização do sujeito do campo é um desafio à sociedade em geral, no sentido de reconhecer os saberes, as tecnologias, a cultura e os modos de vida diferenciados desses sujeitos, como agentes inseridos na sociedade global, a partir de seus atributos identitários (RICOUER, 2006).

Nesse sentido, suas contribuições são indiscutíveis, que engendram desde o trabalho na agricultura, a pesca, extrativismo, artesanato, as reuniões comunitárias, festejos, mutirões, artes, que devem ser articulados na Escola do Campo, a partir da formação de seus professores, como multiplicadores e irradiadores de novos modelos educacionais (GOHN, 2004).

Dessa forma, a escola/universidade é instância formativa estratégica no sentido de proporcionar o acesso e domínios a novos conhecimentos e métodos aos sujeitos do campo, para viverem e realizarem suas demandas. Pois, assim, valorizam-se as aprendizagens de homens e mulheres de lugares diversos do campo, e com alteridade promove-se o reconhecimento de suas necessidades, portanto, suas condições de liberdade na discussão local-global, como fenômeno social.

Nessa condição de alteridade, a dimensão local-global, torna-se requisito de transcendência da materialidade-espacialidade, ou seja, a procedência geográfica do indivíduo não o limita. Assim, abre-se a todos as oportunidades de saber, e saber fazer com método e liberdade de escolher. Este processo dialético e rigoroso permite aos sujeitos do campo avançar por dentro dos saberes e práticas científicas como futuros professores-pesquisadores.

Dessa maneira, a prática pedagógica plasma significados na matriz curricular de formação, estimulando sujeitos pesquisadores na Educação do Campo ao exercício curioso e crítico; sistemático e rigoroso sobre formas conviver, trabalhar, instrumentalizar as tecnologias, abstrair as dimensões estético-culturais como processos educativos sob o paradigma da diversidade.

2.1 SUJEITOS PESQUISADORES: saberes e práticas científicas, representações culturais

Este capítulo objetiva descrever os percursos de ensino-pesquisa de sujeitos aprendizes a partir da parceria IFPA Campus Belém e UFPA Campus Abaetetuba, através das atuações de professores (IFPA Campus Belém), e da (UFPA Campus Abaetetuba).

E por finalidade dar centralidade aos processos na formação inicial de professores na Educação do Campo, em estudos e pesquisas no âmbito da parceria, interfaces no nível médio e superior (IFPA Campus Belém), e ensino superior na UFPA Campus Abaetetuba, além de publicizar os resultados alcançados.

Nessa perspectiva, a partir de 2015, o professor do IFPA atuou com a disciplina introdução à Filosofia na licenciatura em Educação do Campo, com a metodologia de iniciação científica, na cidade de Abaetetuba-PA. Turma composta eminentemente por pessoas do gênero feminino, faixa etária adulta, algumas delas envolvidas nas atividades do lar e residentes na cidade de Abaetetuba-PA.

Na sequência didática a lógica (saber-pensar) integrada/ancorada ao/no método da ciência (*modus operandi*), os assuntos do plano da disciplina, avaliando os licenciandos, no decorrer das atividades nas unidades I e II da disciplina, por meio de estudos, pesquisas, seminários temáticos, e produção de instrumentos científicos.

Nos resultados do experimento, que aliou o método crítico-reflexivo da Filosofia e as bases científicas do método da Ciência, nuances inovadoras sob a relação ensino-pesquisa nos processos das aprendizagens dos futuros professores-pesquisadores na Educação do Campo. Na perspectiva dos licenciandos a disciplina foi positiva, pois não houve evasão na turma; os sujeitos do campo demonstraram abertura ao experimento com a iniciação científica.

A parceria em 2016 com a iniciação científica foi no polo da UFPA na cidade de Acará-PA., com a disciplina filosofia da educação, licenciandos procedentes das comunidades próximas. Turma de perfil grupo misto bem equilibrado por gênero, faixa etária adulta, trabalhadores envolvidos nas atividades primárias, a maioria com família constituída.

Nos procedimentos didático-metodológicos carga horária maior à construção teórico-filosófica com os textos, em decorrência de os alunos terem tido dificuldades de acesso aos textos via e-mail. Com a técnica de leitura coletiva integrada⁴¹, que exige problematização mais profunda, emergiram os conceitos e a apropriação dos fundamentos envolvidos na base da formação dos futuros professores.

No âmbito da avaliação da disciplina os licenciandos destacaram: que se sentiram valorizados pela oportunidade de tratarem sobre as questões cotidianas nos trabalhos acadêmicos (escolas dos temas seminários e artigos), e sobre os *feedback* de suas atividades por meio de anotações e devolutivas do professor por e-mail e com anotações nos trabalhos impresso.

Em 2017 a parceria se efetiva em duas frentes, com os dois professores e colaboradores. O projeto de iniciação científica e desenvolvimento de professores (licenciaturas) do IFPA Campus Belém (objetivo de construir aproximações entre a última fase da Educação Básica e a Educação Superior...) consolida ações na dimensão da extensão, o que qualifica de vez a parceria com a UFPA Campus Abaetetuba, na Educação do Campo, fortalecendo a parceria na perspectiva interinstitucional (nesta conjuntura, o projeto de iniciação científica e desenvolvimento de professores do IFPA Campus Belém).

Referente à turma de *design* de interiores no ensino médio integrado, do IFPA Campus Belém, o professor ministrava a disciplina Filosofia, e na UFPA Campus Abaetetuba como

⁴¹ Licenciandos leem os parágrafos e explicitam, e o professor contribui, por vezes, ampliando, fundamentando e aprofundando.

convidado, o professor ministrava a disciplina Filosofia da Educação na turma de licenciatura em Educação do Campo, o que possibilitou a pesquisa comparada, como ação extensionista na confluência dos dois projetos de iniciação científica, níveis médio e superior.

Na intersecção dos dois níveis de ensino professores e equipe (valorosos técnicos e alunos, além de colaboradores externos) planejaram aulas, palestras e oficinas para os alunos do EMI, curso de *design* de interiores do IFPA Campus Belém, com atividades de interação (aulas e palestras) realizadas por professores da UFPA e do IFPA, e intervenções em formato de oficinas mediadas por dois artesãos da cidade de Abaetetuba-PA.

O experimento inovador apontou nos resultados: práticas formativo-pedagógicas, com a utilização da iniciação científica ao estimular postura crítico-reflexiva; e aproximações sistemáticas típicas da Ciência por meio de estudos e pesquisas. Em termos de convergências nos dois níveis são evidentes no limiar das aprendizagens processuais significativas, onde o ensinar-aprender deve considerar os saberes de ancoragens antecedentes.

De acordo com Dewey (1959), no processo de investigação o aprendiz analisa suas crenças e valores e decide sua forma crítica de problematizar o mundo. Neste contexto os experimentos trouxeram evidências em termos de aproximações entre método (Ciência) e reflexão (Filosofia), na fronteira do problema de pesquisa, de forma processual, entre Educação Básica e Superior.

No Superior com os seminários temáticos as convergências positivas se alinharam com a reflexão de Santomé (1998), sobre a maturação de ações interdisciplinares como grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, foram afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares.

Morin (2001) destaca a prática do professor-pesquisador-reflexivo aquele que toma por base o processo de conhecer nos múltiplos contextos existentes, sejam culturais e sociais, sejam geopolíticos e geoeconômicos. O autor faz referência ao processo de investigação na altura do Conhecimento humano, e destaca, (MORIN, 2005, p. 279):

Precisamos de um método que saiba distinguir, mas não separar e dissociar, e que saiba promover a comunicação do que é distinto. Precisamos de um método que respeite o caráter multidimensional da realidade antropossocial, isto é, que não escamoteie nem sua dimensão biológica, nem a dimensão do social, nem a do individual.

Em 2018 os projetos de iniciação científica foram suspensos, em decorrência de um programa de estágio de pós-doutoramento em Educação Profissional e Formação de Adultos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE.Ulisboa). Em 2019 os dois projetos foram retomados com ações nos níveis médio e superior, apenas no IFPA Campus Belém, No EMI em 4 cursos, com a disciplina Filosofia (eletrônica, eletrotécnica, mecânica e telecomunicações). O Quadro 1, abaixo, na perspectivas dos alunos, sobre a metodologia da iniciação científica.

Quadro 1: Avaliação do Projeto de iniciação científica pelos alunos

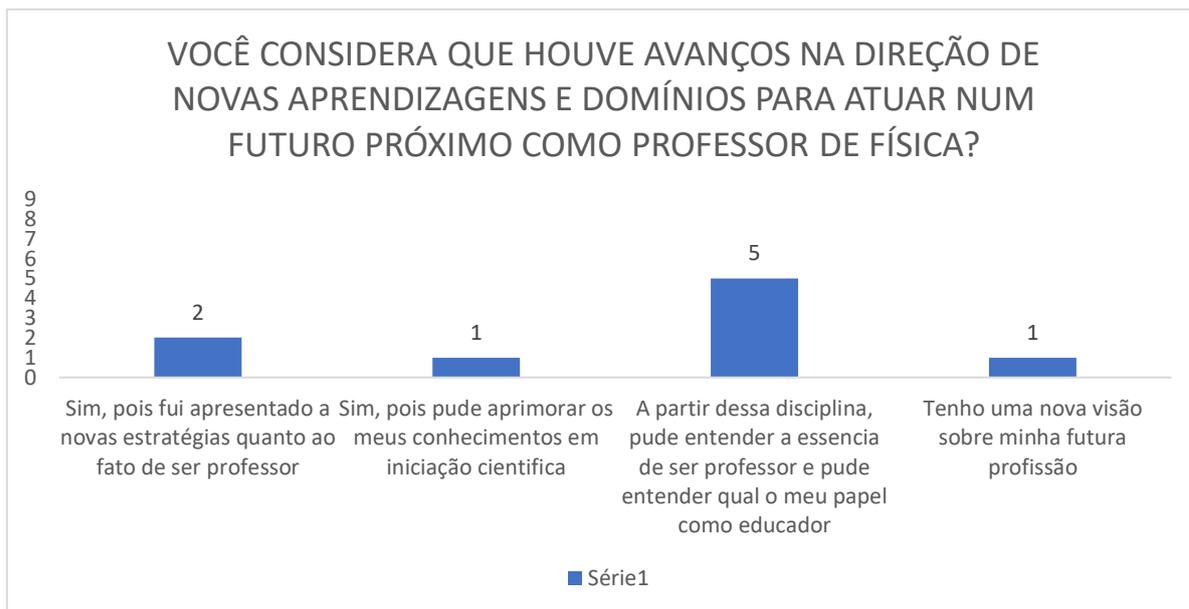
O quê foi mais positivo no Projeto de iniciação científica?
A curva de aprendizagem. O crescimento mental que esse projeto proporcionou a turma
Aprendizado.

O método de ensino, utilizando sempre exemplos concretos e relacionados com o nosso curso, facilitando o aprendizado e ocasionando mais curiosidade.
O incentivo à busca do conhecimento
A elaboração de textos científicos que foi passada de maneira perfeita pelo professor.
A maneira que o professor ensinou a mesma
Metodologias
A estimulação do professor a fazer com que nós alunos produzíssemos algo para solucionar um problema. O incentivo do fazer pensar, é uma ótima ideia.
Aprendizado
Todo o aprendizado adquirido
Como a turma foi melhorando depois disso
Eu senti no final quando as 5 equipes apresentaram os seminários e ali podemos ver todo o trabalho feito durante o ano
As apresentações
O trabalho em grupo
O desenvolvimento pessoal.
Ver a melhora que tive do começo do ano até esse momento
A forma em que fui instigado a pesquisar novas coisas.
A relação com o curso.
O conhecimento da área

Fonte: Projeto Iniciação no Ensino Médio Integrado, versão 2019.

No ensino superior na licenciatura em Física, turma 7°. Semestre, disciplina Educação e Ética, sobre novas aprendizagens com a iniciação científica, gráfico 1, abaixo, no âmbito da formação de professores.

Gráfico 1: Novas aprendizagens no âmbito da formação de professores



Fonte: projeto iniciação científica nosuperior -versão 2019 /1

Síntese analítica: consciência do papel profissional do professor educador, de postura autônoma, proativa no sentido de atualizar-se no que tange a novos saberes, conhecimentos, técnicas, estratégias e métodos.

Destaca-se que nos dois experimentos a centralidade na iniciação científica, nas perspectivas aluno e acadêmico, perfil pesquisadores (ver publicações assinadas pelos envolvidos: aluno concluinte do médio e licenciandos no superior).

A partir de 2020 os projetos de iniciação científica foram fundidos no projeto único, denominado, Projeto científico transdisciplinar interáreas no ensino, pesquisa, extensão e inovação do IFPA Campus Belém, versão 2020/2022, com ações presenciais e a distância (objetivo de promover a integração dos saberes, conhecimentos e domínios... uma “fusão unificadora”, POMBO, 2004).

Do outro lado da Baía do Guajará (de Belém para Abaetetuba se de barco), o professor da UFPA Campus Abaetetuba, em seus movimentos de ensino-pesquisa com os sujeitos do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFPA). Neste sentido, o museu do baixo Tocantins da UFPA Campus Abaetetuba-PA, configura-se *locus* real, material e imaterial das representações geográficas, étnicas e estético-culturais dos ‘sujeitos das águas’, em movimentos cognitivos e epistêmico-culturais, sob a óptica do paradigma local-global.

A partir desse paradigma, o desafio é coadunar a dinâmica local-global no contexto da globalização e suas expressões (econômica, social, cultural, política), frente aos interesses das comunidades do campo e seus sujeitos, na altura da Lei 9394 de 20/12/1996, Art. 28 retoma às “[...] peculiaridades da vida rural e de cada região [...]” fortalecendo o processo de produção de conhecimento do sujeito do campo, I – conteúdos curriculares e metodologias (pedagogia da alternância, iniciação científica, grifo nosso) apropriadas..., II – organização escolar própria..., III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Quando nas discussões sobre tecnologias direcionadas às práticas agroecológicas, desenvolvimento de sistemas pesqueiros sustentáveis, aproveitamento de energia solar para purificação da água e energia; aproveitamento de sementes encontradas nas florestas da região Amazônica, com diversas finalidades (farmacêuticas, alimentícias, etc.).

Na prática docente em sala de aula na Educação do Campo compartilhamentos com os fundamentos da geometria (ângulo de 180 graus), quando o professor de matemática se valeu da imagem comum nas ilhas de Abaetetuba; quando problematiza o fenômeno de assoreamento dos rios; as mudanças de regimes dos ventos; o movimento das marés; o desmatamento das áreas de várzeas; e multiplicação de barcos movidos a motor diesel (rabetas).

Nessas situações a disciplina prática pedagógica como componente curricular do curso, veio garantir a integração entre diferentes espaços e formas de conhecimento (Tempo Escola/Tempo Comunidade), sujeitos e modos de aprendizagens. Escuta da comunidade, seus contextos, paisagens, formas de organização, modos de vida, que impactam positiva e diretamente na formação do professor que irá assumir o ensino nas escolas do campo.

Pois, o conhecimento se enriquece na perspectiva plural, entre o local-global e vice-versa, que estimula postura de civilidade, respeito mútuo pelo diverso nas ideias, ainda que, proveniente de diferentes espaços geográfico-cultural. Atitudes nas dimensões da alteridade, no que tange à preservação da espécie humana, da racionalidade que nos distingue, fundada na diversidade de hábitos, costumes, comportamentos, crenças e valores, e à aceitação da diferença no outro (UNESCO, 2009).

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: globalização, científico e tecnológico e as identidades estético-culturais.

Os desafios dos sujeitos da Educação do Campo, homens e mulheres pesquisadores, não estão desvinculados do fenômeno da globalização. A cientificidade e seus domínios tecnológicos fazem parte da vida cotidiana de todos os atores sociais, ainda que por vezes, política, econômica e ideologicamente, essas interfaces sejam (des) configuradas, diluídas por discursos excludentes e/ou “modeladas” no abstrato ou inominável, visando esvaziar o poder de participação e decisão que todos têm como cidadãos do conhecimento numa sociedade democrática.

O processo de globalização é um fenômeno do modelo capitalista que padroniza espaços, relações econômica, política, social e cultural em âmbito planetário (IANNI, 2003). Neste contexto, em geral, “a sociedade assimila um padrão de aceitação global, no qual o desenvolvimento tecnológico (re) configura o modo de ser, agir, se relacionar e existir dos indivíduos” (KOHN e MORAES, 2007, p. 2).

Essa reconfiguração acirra ainda mais o diálogo entre o local e o global, em termos de conhecimentos reconhecidos e validados, pois, em tese, as especificidades de fazeres/saberes de determinados segmentos sociais são apartadas do padrão global e, com muita ênfase, descaracterizadas pelos padrões cientificistas e/ou tecnológicos.

Diante disso, entende-se que a metodologia de iniciação científica nas práticas pedagógicas, em sala, e nos espaços de alternâncias, na Educação do Campo, pode funcionar muito bem como estratégia pertinente de empoderamento⁴² dos sujeitos envolvidos na modalidade.

Nessa direção, a concepção de formação integrada que subjaz ao trabalho do professor, requer deste,

[...] amarrações didático-metodológicas, ou seja, ele necessita saber integrar saberes, experiências de vida, valorizar a autoestima dos alunos, motivá-los às ações de

⁴²**Empoderamento ou empowerment**, em inglês, significa uma ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais (Disponível em: <http://www.significados.com.br/empoderamento/>. Acesso em: 22 jul., 2020).

pesquisas, procurando aproximações entre tudo isto, bem como os fundamentos dos conhecimentos considerados científicos (BENTES, 2013, P. 96).

Em termos de aproximações, a mediação do professor, sob a lógica da pedagogia da alternância, com foco na iniciação científica dos alunos e alunas, apreende o objeto de estudo/pesquisa em questão, na relação de conhecimento, com os sujeitos do campo, entretanto, o momento de reconhecimento do objeto não pode se desvincular das condições espaço e tempo que estão situados, e nem das implicações do objeto estudo com a realidade experiencial dos envolvidos.

No âmbito da iniciação científica (método), as intervenções professorais, revestidas por área epistêmica, alargam e aprofundam os aportes teórico-práticos, e pedagógicos dos sujeitos envolvidos. O professor como intelectual orgânico “[...] em um novo contexto de relações entre vida e cultura [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 125).

Nesse *devenir* didático-metodológico os envolvidos (professor e alunos) são aprendizes na diversidade (procedência) e nas diferenças (valores). Assim, “[...] a diferença começa a ser vista como uma característica profunda da vida interior e não apenas uma questão de embates entre diversos grupos” (BURBULES, 2006, p. 160).

Na estruturação da Educação do Campo alteridade e dialética podem engendrar conhecimentos na intersecção do senso comum e da ciência (FREIRE, 1996). Portanto, conhecimento fundamentado entre linguagens, práticas e paradigmas locais e globais, e vice-versa, através de estudos, pesquisas, projetos, com respeito mútuo pelo diverso nas ideias, ainda que, proveniente de diferentes espaços geográfico-cultural.

Na posse de um projeto assim, o adulto se vincularia a um programa de conhecimento, porque haveria uma orientação metodológica, objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, resultados almejados etc.. Ele se sentiria incluído, motivado, comprometido com uma proposta real de pertença, algo que lhe diz respeito nos trâmites, nas conexões, nas relações, na montagem de cenários, na direção de resultados almejados – o que, para que, por que, para quem.

Haveria, assim, no âmago do aprendiz, uma vontade de aprender, subsumida na decisão consciente, porque se veria como um elemento parte do processo. Este adulto aprendiz entenderia a utilidade, não pragmática, da aprendizagem, mas, a utilidade como possibilidade de resolução de suas dificuldades reais, de caráter pessoal, profissional. O aprendiz adulto identificaria, nos conhecimentos estudados, ensinados e aprendidos, os recursos necessários ao seu crescimento material e intelectual, à sua felicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São evidentes os esforços dos atores políticos da Educação do Campo na direção da valorização existencial e sociocultural dos sujeitos do campo. E então, retorna-se à questão inicial: qual a importância da relação local-global na existência do homem do campo, na confluência do paradigma da cientificidade (método) e suas conexões com os avanços tecnológicos?

O diálogo é interposto, de tempos em tempos, pelas tensões econômicas e políticas nas asas de um sistema de produção, que quer padronizar o consumo, e desta maneira, se serve de um viés globalizante, que evapora as especificidades de grandes segmentos sociais, sempre que estes não aglutinam ao consumo, ou destoam dos padrões ideológicos de reprodução do capital.

Regra geral, o discurso globalizante fragiliza a autonomia, e a constituição de legitimidades de frações sociais, exemplo, os sujeitos do campo, quando em nome de padrões

cientificistas, tecnológicos, legalistas em demasia que esvaziam o acesso, e despersonalizam o debate sobre as especificidades e *modi operandi* dos sujeitos do campo.

O discurso globalizante precisa ser dialetizado, a partir de relevância plural, entre o local-global e vice-versa, aprofundando o respeito mútuo no campo das ideias, ainda que ideias e práticas de homens e mulheres diferentes, geográfico-cultural.

Nesse processo ontocriativo e humanizador de ampliação do conhecimento em geral, o trabalho do professor-pesquisador é fundante na iniciação científica, preponderantemente, nos momentos de alternâncias, favorecendo a ampliação dos domínios teóricos, traduzidos em novas sínteses, integrando fazeres/saberes específicos dos sujeitos do campo, e os fundamentos epistêmicos das ciências, e tecnologias adequadas.

Em termos de aproximações, a mediação do professor sob a lógica da pedagogia da alternância apreende o objeto de estudo/pesquisa em questão, na relação de conhecimento, com os sujeitos do campo. E faz o reconhecimento do objeto sem desvinculá-lo das condições espaço-tempo que está situado, e nem das implicações do objeto com a realidade dos envolvidos.

O professor, didático e pesquisador, cria dessa forma, situações reflexivas, a partir das condições nucleares do existir dos sujeitos do campo, despertando nestes a segurança de poder falar de um lugar comum. E a iniciação científica emerge como método que alarga e aprofunda a visão de realidade.

A autonomia dos sujeitos do campo emerge assim, do âmago do aprendiz, da vontade de aprender, subsumida na decisão consciente, porque se veria como elemento parte do processo, como sujeito político.

Esse adulto compreenderia o saber formal e científico como etapas metodologias integradas, entre a sua realidade do campo e as linguagens globalizantes, sem perder de vista, as suas especificidades, como elementos que metabolizam a realidade dele, suas dificuldades reais, de caráter pessoal, profissional.

O aprendiz adulto identificaria, nos conhecimentos estudados, ensinados e aprendidos, os recursos necessários ao seu crescimento material e intelectual, à sua felicidade em última instância.

REFERÊNCIAS

BENTES, H. V. **Tecnologias digitais e a prática pedagógica do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém.** Doutorado – Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, UFC, 2013, p. 266 f. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6039?mode=full>>. Acesso em: 20 jul., 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 jul., 2020.

_____. Lei Nº 9394/1996: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jul., 2020.

_____. Lei 11.892/2008. Institui a **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, e dá outras providências.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, institui as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jun., 2020.

BURBULES, C. Nicholas. **Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais**. In: CURRÍCULO NA contemporaneidade: incertezas we desafios. Regina Leite Garcia e Antonio Flavio Barbosa Moreira (orgs.). Cortez, São Paulo, 2006, p. 159/188.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 17.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOHN, M. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais**. Saúde e Sociedade, São Paulo, v.13, n-2, p.20-31. Maio/Ago 2004.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991. Disponível em: <www.gepec.ufscar.br/textos-1/.../intelectuais-e-a...cultura-gramsci>. Acesso em: 23 jun., 2020.

IANNI, Octávio. **Teorias da Globalização**. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KOHN, K; MORAES, C. H. **O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital**. Trabalho apresentado no III Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1533-1.pdf>>. Acesso em: 20 jul., 2020.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

POMBO, Olga. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. In: Interdisciplinaridade, humanismo, universidade. Porto: Campo das Letras, 2004.

RICOEUR, Paul. **Percursos de reconhecimento**. Trad. Nicolás Nyimi. São Paulo, Companhia, 2006.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNESCO (2009) **Relatório Mundial da UNESCO**. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755POR.pdf>>. Acesso em: 22 jul., 2020.

Pesquisa na internet:

Blogs**significados**. Disponível em: <http://www.significados.com.br/empoderamento/>. Acesso em: 22 jun., 2020.

Dicionário Português *online*. Disponível em: https://www.artesol.org.br/Abaetetuba_ASAMAB. Acesso em: 03 jul., 2020.

I colóquio interdisciplinar virtual do IFPA Campus Belém. IFPA Campus Belém, 2020. Disponível em: <https://eventos.ifpa.edu.br/index.php/civ/civ2020/schedConf/presentations>. Acesso em: 03 jul., 2020.

ESCRAVIZAÇÃO SILENCIOSA: RELAÇÕES ESCRAVISTAS NO TRABALHO DOMÉSTICO (BARRAS-PI, 1990-2015)

Iramaira de Oliveira Torres⁴³ e Cristiana Costa da Rocha⁴⁴

⁴³ Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI. E-mail: iramairatorres1@gmail.com

⁴⁴ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense- UFF; Professora Adjunto III da Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O TRABALHO DOMÉSTICO

Nos últimos anos o trabalho doméstico tem ganhado grande visibilidade em pesquisas situadas no campo da História Social do trabalho e além disso várias renovações ocorreram nessa área de pesquisa. De acordo com Sousa e Silva (2019) de forma geral, tais transformações foram marcadas por uma ampliação de temas e problemas e por uma abertura de novos métodos e abordagens. Tendo em vista, que outras experiências dos trabalhadores passaram a ser fundamental nas pesquisas historiográficas, como o cotidiano da vida e do trabalho e da cultura operária como um todo. Com isso, o número de estudos sobre temas deixados as margens aumentaram. Desse modo, a história do trabalho após 1990 passou por grandes mudanças, não só no Brasil como no mundo, aumentou significativamente o número de pesquisas e publicações.

Nesse ínterim, o diálogo entre História Social da Escravidão e História Social do Trabalho aumentou, e em meio a tantas mudanças surgiu o estudo do trabalho doméstico. No entanto, somente por volta dos anos 2000 as pesquisas nesse sentido aumentaram expressivamente. Deve ser lembrado aqui que tais transformações estão profundamente ligadas ao contexto social, tendo em vista que as conferências internacionais, debates intelectuais e parlamentares, organização de sindicatos, matérias nos jornais, reivindicações e impasses entre patrões e empregadas colaboraram para que o trabalho doméstico ganhasse visibilidade no espaço público.

Segundo Santos (2018) nos últimos anos o trabalho doméstico tem se tornado um objeto de estudo comum de pesquisas e debates a respeito da história do Brasil. Essencialmente no campo da História Social do Trabalho e ainda em suas intersecções ou diálogos com linhas historiográficas como história das mulheres, história da escravidão e da pós-abolição, e ainda a história urbana e do cotidiano. Essa forma de trabalho é apresentada por vários pesquisadores dedicados a História Social do Trabalho e da escravidão como uma herança do sistema escravista no Brasil. Contudo o trabalho doméstico infantil ou serviço doméstico raramente aparece no campo da História diferente de outras áreas.

O trabalho doméstico é uma das ocupações mais antigas, e está ligado a história da escravidão, e outras formas de servidão. Segundo Silvia Federici (2019) é uma atividade essencial ao bom funcionamento da economia, sendo que garante a reprodução da força de trabalho através das atividades de cuidado. No entanto, mesmo tendo importância central na organização social e econômica do país, é caracterizado pela desvalorização, invisibilidade e baixa regularização, o que o distancia do conceito de trabalho decente.

Em consonância a História evidencia dificuldade extrema em perceber a atividade doméstica dentro da categoria de trabalho, sabendo que se insere em uma estrutura secular que restringiu lugar social a ideia de feminilidade, em outras palavras, o serviço executado no lar era tratado como algo natural a condição feminina. Tal situação, impossibilitou que o trabalho realizado majoritariamente por mulheres fosse entendido dentro da categoria de trabalho, caracterizando-o como não-trabalho. Partindo desse ponto de vista Federici (2019) diz que “a questão das mulheres” se transformou em uma análise do trabalho doméstico como fator crucial na definição da exploração das mulheres no capitalismo”. (FEDERECI, 2019, P. 23). – Em partes, a naturalização do serviço doméstico à condição feminina reforçou a não-remuneração e a manutenção da subalternidade das mulheres.

No ano de 2012 teve início grandes discussões e debates em torno do trabalho doméstico com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 66/2012). Não houve unanimidade sobre a pauta. Especialmente porque o trabalho doméstico possui uma especificidade que o diferencia dos outros é executado dentro do domicílio e, assim, os empregadores são as próprias famílias. Parte da classe média brasileira – a maior contratante do emprego doméstico – tem argumentado que as famílias não são empresas, o que tem se mostrado um grande motivo de resistência de parte da sociedade brasileira em relação à PEC das domésticas. Mesmo com a promulgação da Lei Complementar 150 de 06/2015 a informalidade ainda reina nesse âmbito.

Em Barras, município localizado na região Norte do estado do Piauí, nota-se a reprodução arcaica do trabalho doméstico que caracteriza o mundo rural brasileiro em vários espaços, as relações apresentadas demonstram vínculos fortes com a sociedade escravista rural do século XIX. Nesse sentido, buscamos compreender as experiências de trabalhadoras domésticas de Barras, por meio do uso da metodologia da História Oral. Portelli (2010) ressalta que as fontes orais servem para nos comunicar com os excluídos para que essas vozes alcancem a esfera pública, isto é, os excluídos, os marginalizados, os sem poder sim, têm voz, mas não há ninguém que os escutem. Essa voz está incluída num espaço limitado. O que fazemos é recolher essa voz, amplificá-la e levá-la ao espaço público do discurso e da palavra (PORTELLI, 2010).

Como bem expressa o historiador inglês E. P. Thompson (1998), existe algo além das estruturas, são as pessoas escravizadas, excluídas, desrespeitadas, exploradas, suas lutas e possibilidades de revelar as experiências o coração da história. Nesse sentido, é de extrema importância compreender as experiências dessas trabalhadoras por meio da História Oral. Devido a pandemia de Covid-19 parte das entrevistas foram realizadas pela plataforma do Google Meet e somente uma presencialmente. No total foram realizadas três entrevistas também em razão do contexto atual de pandemia sendo que apenas já no final da pesquisa as medidas sanitárias foram flexibilizadas. Foram recolhidos relatos de trabalhadoras domésticas que nasceram em Barras e vivenciaram períodos difíceis.

As identidades das entrevistadas foram preservadas para garantir a integridade a quem é devido as informações preciosas. Com isso, usamos os pseudônimos Juditti, Agnes e Diana. São histórias fortes, traumatizantes e com caráter de denúncia, por vezes o silêncio e as lágrimas quase saltando dos olhos deixaram evidente o sofrimento vivenciado por esses sujeitos. Experiências que ainda doem ao serem recordadas, mas que precisam serem externalizadas como forma de protesto. Todas elas nasceram na zona rural do município de Barras. Seus pais trabalhavam em roças, em terras onde moravam como agregados pagando renda.

Michelle Perrot (2007) na obra *Os excluídos da História*, por meio da reunião de vários artigos coloca em destaque na discussão acadêmica grupos que haviam sido marginalizados e como participaram da história na França do século XIX. Nesse mesmo sentido, procuro nessa pesquisa trazer ao centro da discussão acadêmica sujeitos excluídos e marginalizados, nesse caso trabalhadoras domésticas. Foi perceptível o entusiasmo dessas pessoas ao serem convidadas a contar suas histórias, mesmo sendo momentos traumáticos de suas vidas, talvez por entenderem a situação como possibilidade de denúncia das condições de trabalho de tantas outras mulheres pelo mundo afora. De algum modo, a ação de falar sobre suas vivências faz com que esses sujeitos se sintam sujeitos históricos e além disso terem noção de que suas histórias individuais são relevantes para história do coletivo. “(...) está palavra privada e quase nunca ouvida, dos pobres, dos excluídos, dos marginais se torna fonte histórica” (PORTELLI, 2010, P. 6).

TRABALHO DOMÉSTICO INFANTIL

Atualmente, o Brasil abriga um dos maiores contingentes do mundo de trabalhadores domésticos, no qual existe uma enorme predominância feminina, sendo mais da metade segundo a Organização Internacional do Trabalho (2013). Aliado a isso, existe ainda alta concentração de mulheres negras, pobres, com baixa escolaridade e sem qualificação profissional. Nesse contexto mesmo com a regulamentação do trabalho doméstico permanecem características de cunho escravista, relações que se apresentam de forma forte como apontado pela historiadora Keila Grinberg (2013). Somado a isso, o histórico de informalidade nesse tipo de trabalho contribui com a ocultação de sua vinculação com a escravidão.

A Lei Áurea que aboliu a escravidão legal no Brasil em 1888 não foi capaz de apagar os seus resquícios do sistema escravista da sua época, uma vez que prevalecem em diversas esferas práticas que se assemelham as vívidas durante esse período. O trabalho doméstico é uma das áreas que apresenta relações fortes com a escravidão. Consideramos então para esse estudo as marcas de um país que durante três séculos manteve como principal meio de produção o escravista. Nesse ínterim, haviam escravos para realizar as mais diversas atividades, sendo alguns destinados a adentrarem as residências de seus senhores para realização dos afazeres domésticos, pois as atividades domésticas consideradas desonrosas não poderiam serem feitas pelos brancos membros do senhorio.

A Lei do Ventre Livre ao mesmo tempo que representou um fim próximo da escravidão legal, foi além disso um meio de assimilação da mão de obra infantil “de cor” em permanência servil por meio da tutela. A criança vivia sob os cuidados do senhor, no entanto na verdade prestava serviços como de escravos. Como os senhores já não tinham mais a obrigação de sustentar os filhos de escravos, os quais eram vistos por eles como geradores de encargos desnecessários até a maioridade. Nesse sentido, foram criadas instituições que tinham o intuito de “proteger” meninas que se encontravam em situação de orfandade.

Segundo Peçanha (2018) o trabalho infanto-juvenil era bastante lucrativo para as/os patroas/ões, porque além do baixo valor da contratação, os menores podiam ser pagos com educação, vestimenta, alimentos e um teto, no lugar de um salário. Ademais, ao serem “criados na casa dos patrões, os menores podiam se submeter, aparentemente, ao domínio paternal pautado na sua obediência em relação ao patrão ou patroa. O trabalho infantil tem sido atualmente pauta constante na mídia, no entanto o trabalho doméstico infantil é muitas vezes deixado de lado sendo tratado como algo “natural”. É comum encorajar o trabalho desde cedo sendo reconhecido como enobrecedor, desconsiderando assim o perigo e as condições degradantes de trabalho.

No final do século XIX a escravidão estava totalmente obsoleta, mas até a abolição ocorreu um longo processo. Mesmo a elite agrária estando totalmente contra não havia como ser mantido o trabalho escravo no país. Desse modo, após três longos séculos de escravidão foi assinada a Lei Áurea que decretou a abolição da escravidão, no dia 13 de maio de 1888, anunciando o surgimento de uma nova conjuntura de trabalho no império, mas que permanecia mantendo vários aspectos da estrutura escravocrata enraizada no Brasil inalterados. Ademais, não seria apenas uma assinatura capaz de apagar marcas tão profundas da vida degradante dos cativos. Para Safiotti:

(...) na passagem do escravismo para o capitalismo houve, portanto, uma marginalização bastante acentuada da mulher em relação a esfera pública (por oposição a da vida privada) da economia. Com efeito aquela transição representa uma separação entre o domínio social (público) e o domínio social doméstico (privado) da economia. Este último constitui o campo por excelência de atuação da mulher (SAFIOTTI, 1979, p.9).

O Estado foi totalmente negligente ao que se refere o aspecto social da abolição, nesse contexto não foi elaborada política de inserção dos alforriados na ordem econômica e social do Brasil. Esses foram jogados às margens da sociedade e várias eram as dificuldades para se livrarem dos vínculos com seus senhores. A origem histórica do trabalho doméstico tem ligação direta com o perfil daqueles que o exercem atualmente. Diante do exposto, a subvalorização facilita a exploração de diversos sujeitos dentre eles crianças, que por muitas vezes acabam sendo vítimas do crime de submissão à condição análoga à de escravo. Na escravidão doméstica certas práticas abusivas são naturalizadas o que legitima tal ato criminoso.

Nesse sentido história brasileira é fortemente marcada pela exploração do trabalho infantil. Desde muito tempo atrás crianças são inseridas em relações de trabalho. O histórico do trabalho infantil no país, tem sua origem diretamente ligada à escravidão. Desse modo, é impossível discutir sobre essa exploração laboral sem relacionar ao trabalho análogo ao de escravo. De acordo com Peçanha (2018) a exploração infantil no Brasil era algo comum principalmente durante o período escravista, diversas eram as funções desempenhadas por crianças. Como pajens, “moleques de recados”, copeiros, dentre outras atividades. Sendo comum, a circulação de anúncios em jornais de pessoas buscando menores de idade para realizarem diversas atividades da casa ou fazer companhia para os filhos dos patrões em troca de pequenas quantias, ou simplesmente pela alimentação e/ou educação.

De acordo, com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) o trabalho escravo é apenas uma das formas de trabalho forçado. O art. 149 do Código Penal (CP) brasileiro, define o “trabalho em condição análoga à de escravo” da seguinte maneira: reduzir alguém a condição análoga à de escravo, que sujeitando-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto. No ano de 2003, esse artigo foi alterado reconhecendo como toda forma de trabalho degradante que compromete a liberdade do sujeito.

Portanto, percebemos como o uso do trabalho escravo predomina em vários setores como no campo, com acentuado número de denúncias por parte de entidades da sociedade civil organizada, seguidas de flagrantes e atuações do Estado. Entretanto, em espaços domésticos, cujas denúncias e atuações são menos frequentes por se restringir a espaços privados, de restrito acesso, a escravidão e exploração tendem a acontecer de forma silenciosa. São condições que ferem a dignidade humana e na maioria dos casos as próprias vítimas não reconhecem sua situação de exploração ou escravização, isso em partes por desconhecerem os seus direitos segundo a legislação vigente.

De acordo com Cunha(2018) as crianças pobres estão em situação de vulnerabilidade, o que facilita a manipulação e permite sua captação para trabalhos degradantes, com submissão a jornadas exaustivas, incompatíveis com a sua condição física e psicológica. Até o desamparo protetivo parental soma para sua vulnerabilidade a esse tipo de trabalho: a maior parte dessas crianças que trabalham, veem de famílias também superexploradas, sendo o trabalho exercido, por vezes, por toda a família, para um mesmo empregador. Isto é, a criança é explorada, pois a família precisa de sua contribuição econômica para o sustento. De certo, o trabalho doméstico surge muito cedo na vida das mulheres, principalmente nas que pertencem ao meio rural. Os pais saem para trabalhar na roça e as mães na maior parte para quebrar coco, com isso os filhos mais “velhos” que ainda estão em tenra idade ficam em casa encarregados de cuidar dos mais novos e dos afazeres domésticos. Durante a entrevista, Agnes afirma que ficava cuidando dos irmãos mais novos quando seus pais saíam para trabalhar afim de garantir o que comer. Sendo assim ela afirma que quase não teve infância, uma vez que não tinha tempo para brincar, já que tinha outras responsabilidades.

No Brasil atualmente aproximadamente mais de 3,5 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos estão em situação de trabalho infantil, o que corresponde a mais de 8% da população inserida nessa faixa etária de acordo com o censo do IBGE de 2010. Trabalho Infantil corresponde a toda forma de trabalho seja remunerado ou não que priva crianças e adolescentes de experiências próprias de suas idades como brincar e estudar. Além disso, impõe responsabilidade desproporcional a faixa etária dessas crianças e jovens, uma vez que executam tarefas inadequadas ao seu condicionamento físico e psicológico pondo a saúde e segurança em risco.

É importante ressaltar que nem todo trabalho infantil pode ser relacionado a trabalho análogo ao escravo, no entanto na maior parte desse tipo de ocorrência tem relações estreitas com a exploração e com alguns traços da escravidão contemporânea. Com isso:

As formas clássicas de trabalho infantil, como as atividades no meio rural e o trabalho doméstico, constituem a maioria dos casos concretos e permitem a correlação entre trabalho infantil e condições análogas à de escravo. Percebe-se nesses meios, que a interseção com o trabalho escravo é observada em todos os pontos que se olhe dentro do sistema explorador, desde a captação de mão de obra, até a incidência dos elementos configuradores da relação à nível de escravidão (CUNHA, 2018, p.215).

RELAÇÕES DE TRABALHO E TERRA

A estrutura agrária do Piauí segue a lógica nacional marcada pelo latifúndio que nos remete às estruturas dos períodos colonial e imperial brasileiro. De modo geral, o sistema escravocrata brasileiro teve a grande propriedade e a casa grande, como seus principais elementos como ressaltado por Gilberto Freyre (2003) no livro clássico Casa Grande e Senzala. Segundo Freyre a escravidão no Brasil fortaleceu a sociedade patriarcal, tendo em vista que o homem branco – o dono da Casa-Grande – era o proprietário de terras, escravos, até mesmo de seus parentes, no sentido que ele governava suas vidas. Desta maneira, criou-se uma sociedade sempre dependente de um senhor poderoso e incapaz de governar a si mesma. Tendo em mente que o Piauí era essencialmente regulado pelos grandes latifúndios os trabalhadores tinham enormes dificuldades de acesso à terra. Como consequência a produção agrícola das médias e grandes propriedades esteve submetida ao sistema de arrendamento e parceria. Isso nos remete as considerações de Rocha (2015) a respeito dos lavradores tendo em vista que diante desse sistema eles estavam presos e condicionados as condições de trabalho por meio da parceria, arrendamento ou trabalho assalariado.

Ainda de acordo com a autora as condições materiais não permitiam a permanência desses sujeitos na terra, levando em consideração que os lavradores migram para outras regiões em busca de trabalho sendo essa uma das estratégias para continuar com a posse da terra. As mulheres, crianças e idosos permanecem no lote cuidando do trabalho na roça. Nesse sentido, foi desenvolvida uma economia baseada na migração dos homens e mulheres executando trabalho na terra natal para sustento da família e manutenção da terra.

Com o desenvolvimento e estruturação da economia do município quem permanecia nos lotes de terras era condicionado a buscar outras formas de sobrevivência para completar a renda familiar. Assim, as mulheres ou filhas enquanto os homens se deslocam para outras regiões em busca de trabalho, tem o trabalho doméstico na casa do proprietário de terras uma via para sobreviver. A migração forçada e a busca pelo sustento são peças centrais nessa conjuntura, onde as imposições geradas pela sobrevivência direcionam esses sujeitos a submissão a atividades de trabalhos precários. As considerações de Jormana Maria Pereira (2015) acerca das condições de vida dos pobres se enquadra nesse contexto, de acordo com ela

a dura vida de trabalho começa cedo para os pobres. Pois falta alimento em casa, remédio para aliviar a doença dos mais velhos; sobram necessidades e falta perspectiva.

Dessa maneira, a relação com a terra define muito as relações que se desenvolvem no âmbito do trabalho doméstico, entre os proprietários de terras e a família dos trabalhadores rurais. Configurando em uma relação de domínio dos proprietários rurais sobre a família dos pequenos proprietários agricultores. Nesse sentido, parte das mulheres que desempenham as atividades domésticas nas casas dos donos das propriedades pertencem a família dos antigos moradores de suas terras. Tais considerações, nos conduz a observar a existência de um padrão de continuidade servil nesses arranjos de trabalho. Sendo assim, se trata da permanência de relações de trabalho seculares, de exploração e escravização. A lógica colonial e imperial do sistema escravista persiste na atual estrutura do trabalho doméstico. Tendo em vista, que o período escravista interferiu diretamente na construção de identidades e papéis sociais. Ademais, todo trabalho realizado pelos escravizados seja ele nas lavouras, nas minas ou nas residências foi condicionado ao lugar mais baixo da hierarquia social, sendo, o trabalho doméstico fruto de configurações históricas.

As famílias dos sujeitos entrevistados têm como base econômica a agricultura de subsistência complementada por outras atividades. Sendo que viviam em terras de outrem e pagavam renda para ter onde morar e plantar algo feito por muitas pessoas que viviam abaixo da linha de pobreza. Em entrevista Juditti que também viveu por alguns anos na zona rural do município, nos disse como isso ocorria tentando lembrar por ser uma época que ainda era criança:

Se eu não falho na memória eu acho que a gente tinha que pagar alguma coisa quando fazia a roça tinha que dar uma quantidade para eles, eu não lembro muito direito porque eu era pequena naquele tempo. Mas eu acho que tinha que pagar alguma coisa para eles quando apanhava o legume tinha que dá alguma coisa para eles da roça. (JUDITTI, 2021).

Itamar Vieira Junior (2018) no livro *Torto Arado* descreve como essas relações em troca de um pedaço de terra para morar e plantar aconteciam. Plantar e entregar parte do que conseguiam colher para os “donos das terras” mesmo que a colheita não fosse boa era algo presente na vida dessas famílias pobres de zonas rurais. Como dependiam da terra para ter o que comer e onde morar eram submetidos a diversos tipos de exploração. O relato de Belonísia, uma das personagens da obra, ao se referir a essa relação estabelecida entre moradores e donos da fazenda despertava o sentimento de revolta e indignação como podemos observar no trecho a seguir:

Sutério passava rigorosamente toda semana e lavava o que podia. Mas não deixava levar o melhor, como meu pai fazia por gratidão. Separava os legumes maiores para a casa, para meus pais. Só não deixava apodrecer nos pés, de desgosto, porque achava um desrespeito com a própria terra. Mas se desse para dar, aos animais dava, só para não deixar que ele levasse meu suor, minhas dores nas costas, meus calos nas mãos e minhas feridas nos pés, como se fosse algo seu (JUNIOR, 2018, P. 118-119).

Em Barras a partir dos anos de 1980 houve muitos conflitos por terra como evidenciado nos relatórios da Comissão Pastoral da Terra- CPT. Passado um tempo, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA criado em 1970 o qual foi um movimento nacional com intuito de realizar a reforma agrária, manter o cadastro nacional e administrar as terras públicas da União, iniciou desapropriação de algumas terras e algumas pessoas foram beneficiadas como afirmado por Agnes durante a entrevista evidenciando em sua fala o significado do acesso a terra para famílias da região:

Teve um período que eles viveram agregados, não tô bem lembrada o nome das pessoas que eles moraram lá na terra deles. Mas só que depois foi, como é que chama,

foi desapropriado (a terra) pelo Incra, aí foi quando eles ficaram de boa mesmo lá tranquilo, terrenozinho da gente mesmo (AGNES, 2021).

O paternalismo se faz presente nas relações dita familiares no âmbito do trabalho doméstico e é uma de suas marcas. Pois, nesse tipo de trabalho as “relações familiares” são muito fortes e muitas vezes acabam mascarando as condições precárias que esses trabalhadores são submetidos. Em núcleos familiares tradicionais são comuns expressões como, "é como se fosse da família" ao se referirem às domésticas. **"Ela dizia que era como se fosse da família que gostava muito de mim, é por isso que eu tô dizendo eu não sei se é o tipo dela, porque tem vários tipos de pessoas. De ela ser daquele jeito de não dizer você pode comer tudo, não ela não falava isso (JUDITTI, 2021)"**. Nessa fala compreendemos que Juditti percebe que mesmo que a patroa tentasse manipular dizendo que considerava ela da família tinha tratamento diferenciado por esse motivo ela diz não compreender a situação.

Então entendemos que as relações familiares funcionavam somente como um disfarce para mascarar situações de exploração e discriminação. Dizer que a pessoa que presta serviço é parte da família é algo comum no trabalho doméstico, isso atua como ferramenta psicológica para que o trabalhador se sinta agradecido e não se recuse a fazer diversos tipos de serviços no dia a dia. No entanto, o que se observa sempre é um tratamento diferenciado dos demais membros da família. “Armado dessa máscara, o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social. E, efetivamente, a polidez implica uma presença contínua e soberana do indivíduo (HOLANDA, 1995, P. 147)”.

Um exemplo é o fato de adolescentes em sua maioria mulheres saírem de pequenas cidades ou áreas rurais em busca de melhores oportunidades, algumas bem mais jovens são aliciadas por famílias sob pretexto de que irão para cidade para estudar e passam a exercer atividades domésticas nesses núcleos familiares, sem remuneração, vivendo como que de favor assim como seus pais e avós nas fazendas do país afora. A respeito disso Isabela Filgueira Gomes diz:

No que tange às condições degradantes, não são incomuns as histórias de mulheres que, “pegas para criar” pelos empregadores, ainda crianças, são mantidas prestando serviços sem qualquer remuneração ou direito até a vida adulta ou velhice, nutrindo, por vezes, sentimentos deturpados de gratidão ao empregador pelo fornecimento de algum tipo de moradia e alimentação (GOMES, 2021).

Dessa maneira, permanecem as práticas paternalistas mesmo que as formas de proteção tenham sido alteradas ao longo do tempo. Como a compra de remédios, doação de roupas usadas dentre outros "presentinhos". Desenvolvendo um comportamento servil, de gratidão e "amizade". Ainda de acordo com Gomes (2021) “a total ausência de separação entre relações pessoais, vida familiar e laboral pode ser extremamente desgastante, especialmente quando associada a situações de degradação do ambiente de trabalho e local de moradia”. Em linhas gerais as famílias que tem melhores condições de vida se aproveitam da vulnerabilidade das jovens, com a oferta de cria-los como se fosse da família. O problema é que a situação se modifica sendo que são transformadas em verdadeiros empregados domésticos, sem qualquer garantia de direito trabalhista como mencionado em entrevista por Agnes:

Não, não nunca nesse tempo todo, eu nunca trabalhei ganhando dinheiro não. Diziam eles que davam as coisas, mas assim dava uma roupinha velha aqui a acolá, quando bem queria e quando bem entendia. (...)esse período todinho de infância trabalhando pelas casas eu nunca recebia dinheiro não eu só mesmo aquele ditado de dar as coisas não tem eles sempre diziam “não eu vou te dá as coisas” e era assim mas nunca recebi não nem um centavo por isso não (AGNES, 2021).

Agnes saiu da casa dos pais aos 7 (sete) anos para morar com uma tia, no entanto não gostou e voltou a morar com os pais. Aos 9 (nove) anos de idade a mesma tia que havia levado

ela antes indicou a casa de uma mulher para Agnes ir morar, segundo comentários iria apenas para “brincar” com a filha de um casal em Picos-PI, na região Sul do estado com 443,3 km de distância do município onde morava. Porém, ao chegar ao lugar não foi como esperado, não tinha nada de brincar era para trabalhar mesmo. Segundo ela, **“Cheguei lá não era brincar, era trabalhar puxado mesmo era lavar passar, limpar os quartos das meninas, cuidar de tudo (...)”** torna-se claro nessa frase que a menina e os pais foram enganados e assim submetida a exploração, situação comum entre migrantes pobres jovens de várias regiões do país.

Para Grinberg (2013) ninguém tem dúvidas quanto ao fim da escravidão legal no Brasil, mas suas marcas podem ser vistas escancaradas em nossos lares. Tendo em vista que segundo a autora é nas residências, na esfera mais íntima da privacidade, que habita a principal marca da hierarquia da sociedade. O trabalho manual é desprezado, no entanto existe apreço em ser servido. Portanto, é naturalizado o luxo de ter alguém para fazer tarefas domésticas.

Por volta de 1985 Agnes morava com sua família na zona rural do município de Barras, ao longo da entrevista conseguimos perceber o quanto as condições de vida eram difíceis para a população que vivia abaixo da linha de pobreza no município. A alimentação era bem escassa e por vezes o pai deixava de comer para dar aos filhos e as vezes só almoçava porque não tinha recursos para garantir a janta:

Era bem carente bem sofrida, bem dependente tinha dia que a gente só arrumava para almoço, tinha dia que arrumava para janta aquelas coisas e era mesmo bem sofrido, mesmo. Tinha vez que meus pais deixavam de comer pra dá para gente, porque a gente era entre três irmãs ... (AGNES, 2021).

Em seguida enfatizou outra vez o quanto as condições financeiras da família eram ruins fazendo uso de frases como “era muito precário” e “era muito difícil”. Começando então a detalhar como era a comida e ressaltando o fato de ter carne para comer apenas raramente, “Carne ninguém não via nem falar o que era carne”: Carne ninguém não via nem falar o que era carne. Então era aquele feijãozinho com ovo, aquela piabinha quando tinha, aquele famoso peixinho aquelas coisas, era assim (AGNES, 2021).

Diante do exposto é perceptível que as experiências de trabalhadoras domésticas do campo são permeadas pelas condições de vida do meio rural, pobreza e o “não ter condições”. Em pesquisa realizada em Montes Claros, MG entre 1960 e 1980, Santos (2015) destaca que maior parte das trabalhadoras eram da zona rural ou de municípios vizinhos, com base nisso a autora define a origem comum como uma estratégia de sobrevivência. Mesmo tendo suas especificidades, são experiências comuns nas regiões mais pobres do país. Nesse sentido, muitas dessas meninas que se inserem no trabalho doméstico urbano engendram diversas migrações, cabe considerar que em um contexto nordestino muitas jovens saem do meio rural e se inserem em casas de famílias no meio urbano.

(...) Fui para lá com esse intuito de comprar as coisas que eu precisava e de ajudar minha mãe também, mesmo assim eu ganhando pouco mais ela vinha buscar todos os meses eu dava para ela (JUDITTI, 2021).

(...) através desse trabalho eu conheci, é tive conhecimento, responsabilidade. E um ganho por mês, né? Não vamos dizer um salário assim, né? Mas tinha um ganho que eu podia contribuir na renda da minha família por mês. (...) a partir desse trabalho eu tive conhecimento de salário, de dinheiro de alguma coisa de responsabilidade contribuir na família, na renda da família (DIANA,2021).

Percebemos através da fala de Juditti e Diana o quanto era importante para elas contribuir na renda da família. Algo semelhante nas duas falas é que sempre é mencionado o pagamento pouco, o que nos direciona a entender que mesmo sendo insuficiente em relação a atividade exercida, o que fazia esses sujeitos se submeterem a tais condições de trabalho degradantes era as condições precárias em que a família vivia, muitas vezes sem ter como

manter o básico. Nesse sentido, é o núcleo familiar que conduz esses indivíduos, é por causa do núcleo familiar que migram, e também que voltam. Desse modo, o sujeito inserido na pobreza do campo muitas vezes se aventura no mundo em busca de melhores condições de vida.

Então entendemos que as relações familiares funcionavam somente como um disfarce para mascarar situações de exploração e discriminação, como observado anteriormente no que diz respeito a comida na casa em que Juditti trabalhava. Dizer que a pessoa que presta serviço é parte da família é algo comum no trabalho doméstico, isso atua como ferramenta psicológica para que o trabalhador se sinta agradecido e não se recuse a fazer diversos tipos de serviços no dia a dia. No entanto, o que se observa sempre é um tratamento diferenciado dos demais membros da família. “Armado dessa máscara, o indivíduo consegue manter sua supremacia ante o social. E, efetivamente, a polidez implica uma presença contínua e soberana do indivíduo (HOLANDA, 1995, P. 147)”.

Em entrevista Agnes relatou que apanhava constantemente da dona da casa na qual trabalhava aos 9 anos de idade, então nós disse: (...) **se a menina caísse batesse alguma coisa no chão aí ela vinha me batia muito batia muito na minha cabeça** (AGNES, 2021). Até mesmo na frente da menina menor Agnes apanhava e a criança repetia as atitudes batendo também, como mencionado no fragmento a seguir “**Aí ela me batia muito na frente da meninazinha, tanto é que a meninazinha aqui acolá ainda queria me bater. Eu acho que devido por ver ela batendo, né?**”.

Juditti relatou de forma bem detalhada como iniciou no trabalho doméstico quando saiu de sua casa para trabalhar fora. Assim como Agnes, Juditti saiu aos 9 (nove) anos para cuidar de outra criança, sendo que ela ainda era uma. Como as meninas pobres do meio rural tinham que ser inseridas no trabalho para ajudar no sustento da família, "cuidar" de outras crianças era uma alternativa, já que era considerado um serviço mais "fácil". Vale ressaltar que muitas dessas meninas não recebiam nenhuma forma de pagamento, saíam de seus lares apenas com a esperança de ter melhores condições de vida como alimentação e poder estudar.

Como bem diz Portelli (2010) a coisa mais importante no trabalho com fontes orais, no trabalho de campo, é que não se trata de trabalhar com papéis, ou com coisas, ou com animais, mas de trabalhar com seres humanos, com cidadãos, com nossos iguais. É um trabalho de relação e, como todos os trabalhos de relação, levanta questões políticas e questões éticas. Isso é fundamental. (PORTELLI, 2010, P.2)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido, é notório que mesmo tendo passado muito tempo da abolição da escravatura, ainda permanecem marcas profundas na sociedade e no âmbito do trabalho doméstico não é diferente. No Brasil como um todo ocorrem ainda a reprodução arcaica desse trabalho, é importante ressaltar a existência de casos apontados em países ditos desenvolvidos, inclusive o debate de trabalho forçado pela OIT ampliou pauta a partir de um caso de uma mulher na França, flagrada em cárcere privado. Diante disso, compreendemos que apenas mudaram os meios para continuar explorando sujeitos pobres, até mesmo crianças são submetidas ao trabalho análogo a escravidão. A escravidão legal teve fim com a assinatura da Lei Áurea em termos teóricos, no entretanto na prática continua existindo de forma ilegal até mesmo dentro de nossos lares. E no município pesquisado não teve rupturas e sim permanências desse período tão longo e sofrido.

O trabalho doméstico infantil mencionado várias vezes em todas as entrevistas realizadas, é um debate de extrema relevância social e que deve ser mais discutido na

historiografia. Tendo em conta, que vivemos diante de discursos retrógrados sobre a infância, onde o próprio presidente defende o trabalho infantil no país. Em diversos sites e jornais foi noticiado frases proferidas pelo presidente como “podem até fumar um paralelepípedo de crack (referência a droga), menos trabalhar” e “deixa a molecada trabalhar” que demonstram total falta de respeito para com um assunto tão sério que rouba a infância de várias crianças no mundo afora. Portanto, falar de trabalho infantil análogo a escravidão significa proteger nossas crianças e garantir a possibilidade de uma infância feliz.

FONTES

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Aprovada em 5 de outubro de 1988. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 91, de 18.2.2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 16/05/2021.

Lei Complementar nº150, de 1º de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico. Publicada no D.O.U. de 2.6.2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp150.htm. Acesso em: 16/05/2021.

Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008. Regulamenta os artigos 3º, alínea “d”, e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação. Publicado no D.O.U. de 13.6.2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6481.htm. Acesso em: 16/05/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MENDES, Juditti. Entrevista [setembro. 2021]. Entrevistadora: Iramaira de Oliveira Torres. BARRAS, 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-domestico/lang--pt/index.htm> Acessado em: 15/05/2021.

SILVA, Agnes. Entrevista [setembro. 2021]. Entrevistadora: Iramaira de Oliveira Torres. TERESINA, 2021.

SANTOS, Diana. Entrevista [setembro. 2021]. Entrevistadora: Iramaira de Oliveira Torres. TERESINA, 2021.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Jormana Maria Pereira. Em busca da dignidade: Migração, emprego doméstico e trabalho industrial de mulheres pobres na capital Fortaleza (1970-1990). Revista Piauiense de História Social e do Trabalho. Ano I, nº 01. Julho-Dezembro de 2015. Parnaíba-PI

BUENO, Marina de Araujo; OLIVEIRA, Rita Magalhães. A invisibilidade do trabalho escravo doméstico: uma questão de desigualdades sobrepostas. In: MIRAGLIA, Livia Mendes Moreira; HERNANDEZ, Juliana do Nascimento; OLIVEIRA, Rayhanna Fernandes de Sousa (Org.). Trabalho Escravo Contemporâneo: Conceituação, desafios e perspectivas, 2018.

CUNHA, Tainá de Oliveira Meinberg. Trabalho infantil escravo: a pior forma de exploração laboral do mundo contemporâneo. In: MIRAGLIA, Livia Mendes Moreira; HERNANDEZ, Juliana do Nascimento; OLIVEIRA, Rayhanna Fernandes de Sousa (Org.). Trabalho Escravo Contemporâneo: Conceituação, desafios e perspectivas, 2018.

D'ANGELO, I. B.M; HANNEMANN, R.C. A. P. Elas são quase da família: os grilhões invisíveis da exploração do trabalho doméstico infantil. In: MIRAGLIA, L.M.M. HERNANDEZ, J. N. OLIVEIRA, R. F. S. (Org.). “Trabalho Escravo Contemporâneo: conceituação desafios e perspectivas”. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2018.

FEDERICI, Silvia. O ponto zero da revolução: Trabalho doméstico, reprodução e luta feminina. São Paulo, Editora: elefante, 2019.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo. Global,2003.

- GOMES, I.F. Trabalho escravo doméstico no Brasil: notas sobre uma exploração invisível. 2021. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/trabalho-escravo-domestico-no-brasil-notas-sobre-uma-exploracao-invisivel-14042021?amp&twitter_impression=true>. Acessado em: 01/06/2021.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. Torto Arado. Portugal: Prêmio Leya, 2018.
- PEÇANHA, N. B. “Precisa-se de uma menor para pequenos serviços de uma casa”: a mão de obra infanto-juvenil no serviço doméstico carioca (1880-1930). Revista Mundos do Trabalho, Florianópolis, v. 10, n. 20, p. 103-123, 2019. DOI: 10.5007/1984-9222.2018v10n20p103. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2018v10n20p103>. Acesso em: 11 out. 2021.
- PERROT, Michelle. Os Excluídos da História : operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- PORTELLI, A. História Oral e Poder. I: Mnemosine. Revista eletrônica do Instituto de Psicologia da UERJ. vol. 6. n.o 2, p. 2-13. 2010b. (Tradução de BLUME, L.H.S; RODRIGUES, H.C.B.). Disponível em: <<http://www.mnemosine.cjb.net>> Acessado em: 03/06/2021.
- ROCHA, Cristiana Costa. A vida da Lei, A Lei da Vida: conflitos pela terra, família e trabalho escravo no tempo presente. 2015. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Os Retornados: reflexões sobre condições sociais e sobrevivência de trabalhadores rurais migrantes escravizados no tempo presente. Revista Brasileira de História, vol. 32, n. 64, São Paulo, 2012.
- Memória Migrante: A experiência do trabalho escravo no tempo presente (Barras- Piauí). 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Mestrado em História Social, Fortaleza (CE), 2010.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Emprego doméstico e Capitalismo. Rio de Janeiro: Aveir Editora Limitada, 1979.
- SANTOS, Rosana de Jesus dos. Trabalho doméstico Remunerado e Migração Feminina: As construções de gêneros na cultura dos lavradores do Norte de Minas Gerais. In: Fatos e versões revista de história: História, Gênero e Violência, v.7, n.13, p. 02-16, Mato Grosso do Sul, Out./2015.
- SANTOS, Rosana de Jesus dos. Entre a Casa Grande e o Borralho: as representações sociais sobre as trabalhadoras domésticas na novela Cheias de Charme. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- SILVA, Maria Ivanda. A reinvenção do trabalho infantil no século XIX na região do Cariri. In. JÚNIOR, Mário Martins Viana (Org.). História Agrária, Migração e Escravidão. Sobral- CE: Sertão Cult, 2020.
- SOUSA, Flavia Fernandes de. Para casa de família e mais serviços: o trabalho doméstico na cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2010.
- SOUZA, F. F. de; SILVA, M. H. Trabalho doméstico: sujeitos, experiências e lutas. Revista Mundos do Trabalho, Florianópolis, v. 10, n. 20, p. 9-14, 2019. DOI: 10.5007/1984-9222.2018v10n20p9. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/1984-9222.2018v10n20p9>. Acesso em: 11 out. 2021.
- THOMPSON, Edward. P. Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

COTIDIANO E HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES DO CABOCLO NA CULTURA POPULAR

Jane Cunha Pinto – Mestranda ⁴⁵

⁴⁵ UPF – Universidade de Passo Fundo

Introdução

Um dos grandes paradoxos existentes no Brasil refere-se à crença fortemente presente no imaginário popular de que o culpado dos males que assombam o país, é o próprio brasileiro. Como se fosse necessário ao brasileiro sair do país (e para onde iria?) e deixá-lo em mãos mais preparadas para que este se desenvolvesse. Tal crença difundiu-se sobremaneira, através dos adeptos da corrente de pensamento positivista⁴⁶, a qual postula uma marcha progressista contínua, da qual exclui aqueles indivíduos considerados incapacitados. Associa-se a isto, os preconceitos de origem racial, os quais atribuem ao homem branco europeu, prerrogativas que lhe dão a frente na marcha civilizatória, lhe cabendo a tarefa de instruir os povos incultos, especialmente aqueles que compõem outros continentes.

Neste sentido, na composição do brasileiro não apenas a miscigenação com povos considerados inferiores, como são definidos os indígenas e os africanos é condenável, mas também a contribuição dos portugueses, já que Portugal é concebido como um espaço que, embora fazendo parte da Europa, apresenta diferenças substanciais em relação aos demais povos habitantes do velho continente. Geograficamente um apêndice utilizado como ponte entre a Europa e outras nações, caracteriza-se por ser culturalmente diferenciado e individualizado. Para Sérgio Buarque de Holanda (2016, p. 40), Portugal detém a condição de “zona fronteira, de transição, menos carregada, em alguns casos desse europeísmo”, o que contribuiria para referendar os estigmas, a partir da crença de que o português também ele é uma categoria diferenciada do europeu.

A ausência completa de qualquer orgulho de raça, o que para Holanda (2016), seria um indício da natural aproximação entre o português e os povos latinos, os quais são tradicionalmente inimigos de compromissos, deve-se à própria mestiçagem dos portugueses, que ostentam um grande contingente de sangue negro em sua composição. Assim, um povo já mestiço uniu-se às raças presentes no novo mundo, gerando o caboclo, o qual corresponde essencialmente a maior parte da população brasileira.

A este indivíduo, atributos negativos lhe foram constantemente atribuídos, pois a literatura encarregou-se de distribuir farto material, que se por um lado, pretendia descrever o modo de vida dessas comunidades, por outro, as descreve de forma discriminatória. É exemplar neste sentido a obra de Monteiro Lobato, o qual ao demonstrar o modo de vida das comunidades caboclas, o fez de modo a salientar as mazelas que afligiam estas populações culpando-as, no entanto, por todos estes males. Os sensíveis esforços no sentido de valorizar as manifestações culturais destas populações, respeitando sua heterogeneidade, ainda esbarra na ideia de que o que produzem, trata-se de uma sub cultura, já que esta não possui os padrões elevados presentes em culturas superiores, sendo naturalmente popular e heterogênea.

Outro aspecto importante sobre o caboclo é o espaço que ocupa, o qual é o reduto do rural, em oposição temática ao urbano. O rural para o caboclo tem como especificidade a

⁴⁶O positivismo é uma corrente filosófica surgida na França no começo do século XIX. Seus principais idealizadores foram os pensadores Auguste Comte e John Stuart Mill. Defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. No Brasil dividiu-se em duas correntes de pensamento, a dos ortodoxos ligados à Igreja e Apostolado Positivista do Brasil (IPB), exemplos de Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes; e nos heterodoxos, dos quais algumas figuras representativas são Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Luís Pereira Barreto, Júlio de Castilhos, V. Licínio Cardoso, Ivan Lins, Paulo Carneiro, entre outros. CONF. LACERDA, Gustavo Biscaia. A “Teoria do Brasil” dos Positivistas Ortodoxos Brasileiros: composição étnica e independência nacional. Política e Sociedade. Florianópolis. V. 16 n. 35 (2017).

característica de “sertão”, ou lugares longevos, desassistidos, carentes, onde apenas o caboclo conseguiu se estabelecer e adaptar-se.

[...] parece erigir-se uma hierarquização que empurra o sertão para um lugar sempre mais distante, associando-o a termos como “deserto” e “devastação”. É, dessa forma, que o sertão parece estar sempre longe “daqui”, por esse motivo, exótico e pitoresco. (ROMERO, 2015, p. 19).

Para Euclides da Cunha (2016, p. 86), o sertão (neste caso, o nordestino) é “terra ignota”, onde a natureza se compraz em um “jogo de antíteses”, em um momento “vale fértil, pomar vastíssimo, sem dono” e no outro “dias torturantes, atmosfera asfíxiadora, empedramento do solo”. O sertão compreende uma área de grandes dificuldades e de pequenos períodos de opulência, onde apenas consegue viver o sertanejo, habitante adaptado deste local.

Assim como esta designação de sertão, outras vicejam no grande espaço territorial brasileiro, assumindo diferentes formas e nomenclaturas. No sul do Brasil, muitas vezes sertão também é chamado de “fundão”, com conotação de zona de fundo, de marco do incivilizado. As diferentes designações, no entanto, se coadunam para abrigar um indivíduo pobre e resiliente, do qual a mestiçagem é característica fundamental.

Em São Paulo, a expressão “caboclo” transformou-se na terminologia “caipira”, a qual na visão de Antonio Candido (2010, p. 27) ao tratar do tema na obra *Parceiros do Rio Bonito*, julgou ser a mais adequada para fugir das ambiguidades, já que “exprime desde sempre um modo de ser, um tipo de vida, nunca um tipo racial”. Assim, haveria “o caipira branco”, “o caipira caboclo”, “o caipira preto”, “o caipira mulato”, o que conforme Antonio Candido, é a maneira correta de usar os termos, pois sugere a incorporação dos diversos tipos étnicos ao universo da cultura rústica de São Paulo (CANDIDO, 2010, p. 27).

Na região sul do país, ainda que o bandeirante paulista faça parte da mescla original da qual formou-se o caboclo sulino, os termos caboclo e caipira correspondem a designação “lavrador”. Atualmente esta palavra encontra-se em desuso pela própria comunidade de caboclos, tendo sido substituída por outras auto definições, como agricultor, pequeno agricultor, camponês, entre outras variações, possivelmente devido às modificações nos modos de lidar com a terra, principalmente naquelas que envolviam a utilização de bois para efetuar a lavoura e a gradual substituição pela mecanização agrícola.

Isto posto, este artigo tem como objetivo analisar as representações que se construíram sobre o caboclo, as quais se tornaram senso comum, a partir das seguintes obras: 1) A pintura de Almeida Junior, através das telas *Caipiras negaceando* e *Caipira picando fumo*; 2) O personagem Jeca Tatu, na obra literária de Monteiro Lobato; 3) A composição musical *Tristeza do Jeca*, de Angelino de Oliveira.

No plano da organização, este texto divide-se em duas partes além desta introdução. A primeira visa demonstrar tais representações e analisá-las sob o ponto de vista dos diferentes autores que se aprofundaram no universo do caboclo. Por último, conduzimos as considerações finais, as quais buscam entender os motivos por que tais representações ficaram associadas de forma permanente ao conceito do caboclo brasileiro.

A força da imagem

O objetivo da presente seção é demonstrar as diferentes representações que se construíram sobre o caboclo ao longo do tempo, analisando o papel que essas imagens tem na formação do senso comum do que é a identidade do caboclo brasileiro no tecido social.

No imaginário coletivo brasileiro, as representações do caboclo o relacionam ao homem de pés no chão, picando fumo, sentado em um banco de madeira, cadeira de palha ou na soleira da porta, com hábitos rústicos e avesso ao contato urbano (e civilizatório). Esta representação apresenta algumas variações dependendo da região estudada, acrescentando-lhe peculiaridades específicas do local, como é o caso, por exemplo, do caboclo sulino, ao qual também se associa à imagem do cigarro de palheiro e do chimarrão.

No extenso território brasileiro, as grandes distâncias geográficas e diferenças sócio culturais significativas, separam as populações que habitam as diferentes regiões do país. A partir dessas características, o isolamento e a ignorância são expressões comuns atreladas ao caboclo pobre do meio rural, já que este, conforme Poli é:

Portador de uma condição específica de sobrevivência, ocupante de áreas de terras mais remotas, fora do eixo de interesse do grande capital e geralmente em precárias condições de existência. (POLI, 1987, apud MARTINS; WELTER, 2006, p. 2).

Entretanto, pode-se dizer que há uma ampla variedade de representações que se constituíram em relação à vida do caboclo ou a vida que levam no interior do país, sendo que esta pode ser em alguns momentos, representada de forma negativa e em outras, positivamente. Os elementos positivos do caboclo estão associados com afirmações de força, lealdade, autenticidade e comunhão com a natureza. Já suas qualidades negativas, residem na falta de ambição, na preguiça e na exacerbação da violência.

A violência do caboclo pode estar associada à ausência do Estado, conforme Both da Silva (2016, p. 183) o qual abre brechas para que os conflitos sejam resolvidos entre as próprias pessoas. Nesse sentido deve-se levar em consideração que valores, como honra e coragem, são muito caros no universo caboclo e que as “questões de honra” assumem uma dimensão supervalorizada em relação a outras culturas. Soma-se a isso a violência utilizada como resistência social, que serve, entre outros motivos, para expor as mazelas a que a população está submetida.

Algumas representações o retratam como o sujeito que se adaptou ao ambiente e lhe é soberano. No espaço que domina, o sertão, “atributos como a força e a virilidade são elementos acentuados, especialmente nas imagens sobre caçadas”, conforme salienta Nísia Trindade Lima (1997, p. 7). É descrito ainda, como o homem matreiro, forte e independente, com pleno domínio da natureza.

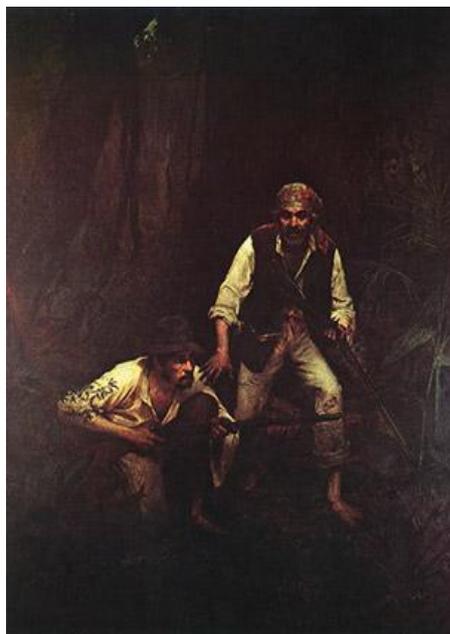
Um dos pintores brasileiros que pretendeu retratar o tipo característico da nacionalidade brasileira, e especificamente o caboclo caipira, foi o pintor ituano José Ferraz de Almeida Júnior. O pintor retratou aspectos domésticos da realidade brasileira, especialmente do paulistano do interior, pintando o cotidiano no campo, da vida que seguia o seu ritmo. De suas obras, dizia-se que retratavam a realidade, bem como teria feito “uma opção por pintar não o homem, mas um homem - o filho da terra”, conforme Monteiro Lobato apregoou (DAHER, 2014, p.1).

Entre representações que lhe são benéficas e outras que não lhe favorecem, revela-se a importância da imagem para a formação das mentalidades. Uma imagem nos permite fazer leituras, tornar o observador participante ativo, promover diálogos, ser provocado, buscar sentidos sobre aquilo que se vê, efetuando uma correlação entre o tempo e a vida do artista, o momento que se vive e a obra. Para o estudioso das imagens Didi-Huberman (2012, p. 209):

Nunca a imagem se impôs com tanta força em nosso universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca mostrou tantas verdades tão cruas; nunca, sem dúvida, nos mentiu tanto solicitando nossa credulidade; nunca proliferou tanto e nunca sofreu tanta censura e destruição.

Assim, na obra de Almeida Junior o caboclo é retratado na sua forma de expressão característica, entranhado em seu *habitat* e senhor de seu mundo. Na pintura “*Caipiras negaceando*”, de 1888, o caboclo é retratado como pronto a atingir seus objetivos de maneira sagaz. Em seu espaço, resguardada a dimensão temporal, permanece presente o sertão, a mata, a necessidade de recorrer à caça, a qual não parece ser apenas por lazer ou diversão e a condição física, que se por um lado demonstra altivez no porte, por outro demonstra a pobreza, visível pela ausência de calçados.

Figura 1 – Caipiras negaceando (1888)



Almeida Júnior. Reprodução fotográfica Romulo Fialdini.

Óleo sobre tela, c.i.e. 215,00 cm x 281,00 cm. Enciclopédia Itaú Cultural.

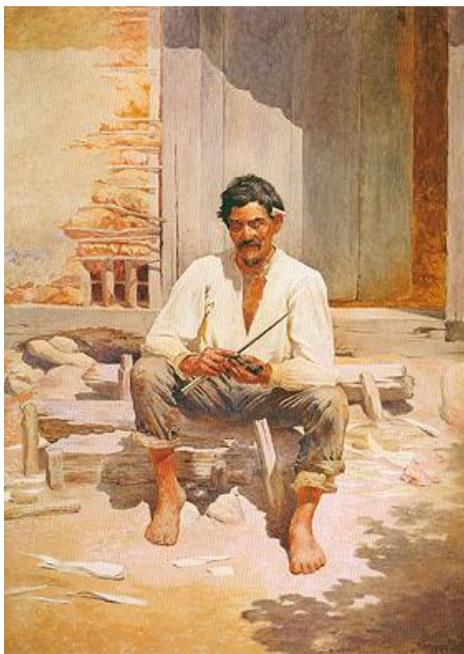
<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra985/caipiras-negaceando>

Em outra obra do autor, *Caipira picando fumo*, de 1893, o caboclo caipira é retratado em momento de descanso, calmamente picando fumo para compor um cigarro de palha, a qual já se encontra sobre a orelha. Neste contexto encontra-se em frente à casa, sentado sobre um banco tosco de madeira, em terreno de chão batido e de pés no chão, é um homem de meia idade, forte, de rosto marcado pela dureza da vida, em frente ao paiol feito de taipa, calmamente prestando atenção no que está fazendo. Almeida Junior destaca com grande realismo as mãos ásperas e os pés toscos do caipira, com as unhas sujas de barro, assim como a calça, assinalando a vida dura que leva no trato com a terra, e este parece ser um momento de grande prazer para ele. Nesta pintura, é possível perceber a relação homem- terra.

Conforme a historiadora Fernanda Pitta (2016), acreditava-se que a obra do autor gerava uma certa fascinação dos críticos e do público da época pelos camponeses retratados pelo artista, como sendo a representação da alma paulista, no entanto, desmistifica-se esse conceito, pois levanta-se a hipótese de que esta atração estava relacionada à percepção de que aquele universo específico do homem da terra em breve iria desaparecer, pela superação do passado de atraso. Valorizava-se assim, a memória desta vida rústica, a qual deveria ser preservada para a criação de uma identidade, como sendo eles a figuração da alma paulista. Como bem explicitou Didi-Huberman (2012, p. 210), “sabemos que cada memória está sempre ameaçada

pelo esquecimento, cada tesouro ameaçado pela pilhagem, cada tumba ameaçada pela profanação”.

Figura 2 – Caipira picando fumo (1893)



Almeida Júnior. Reprodução fotográfica Isabella Matheus

Óleo sobre tela 141,00 cm x 202,00 cm Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo/Brasil

Enciclopédia Itaú Cultural

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14057/caipira-picando-fumo>

A personificação do Jeca Tatu

A obra do escritor Monteiro Lobato influenciou fortemente a concepção do que seria o brasileiro pobre, do interior do Brasil. Para ele, o caipira “é bonito no romance, mas feio na prática”. Classificou-o como indolente, imprevidente e parasita, chegando a chamá-lo de “piolho da terra”. No conto *Velha Praga*, o escritor paulista tem como objetivo denunciar a atividade predatória do caboclo, o qual fazia a utilização das queimadas para promover a destruição das matas. O nomadismo, o não ser afeito ao convívio com a civilização e imprevidência são atribuídas como características principais desse sujeito rústico e incivilizado.

Lobato tem sido duramente criticado por alguns e imerso em tentativas de compreendê-lo por outros. Vinculam-se a ele a ideia de eugenia, definindo-o como um dos defensores das teorias raciais que estavam presentes em território nacional em sua época. Por outro lado, busca-se entender o seu contexto histórico, evitando assim cair nas armadilhas do anacronismo.

O certo é que Lobato vincula o caboclo de forma permanente a agricultura de subsistência no sistema de roças, sendo esta primitiva e afeita à destruição do meio ambiente, principalmente através das queimadas, da qual fazia ampla utilização. Neste sentido, o caboclo fica associado duplamente, tanto como aquele que barra o progresso, quanto aquele que promove a degradação da natureza.

A partir dessas constatações, passa a ser chamado de Jeca Tatu, um personagem caracterizado como o típico brasileiro, composto por homens e mulheres sem instrução,

ingênuos, com culturas e conhecimentos atrasados, hábitos e modos rudes e pouco afeito ao convívio social.

Para Aluizio Alves Filho (2016, p. 387), há aspectos benignos na obra de Lobato que devem ser considerados, entre eles o de que:

Construiu a identidade do brasileiro não como a de um branco aburguesado com raízes europeias, como são a maior parte das identidades brasileiras que ao longo do tempo foram sendo construídas, mas em torno de um tipo mestiço: o Jeca Tatu.

A descrição do personagem doentio, o tratava como uma pessoa de aparência desleixada, com a barba pouco densa, calcanhares sempre desnudos, portanto rachados, pois ele detestava calçar sapatos. Miserável, detinha somente algumas plantações de pouca monta, apenas para sua sobrevivência. Perto de sua habitação havia um pequeno riacho, no qual ele podia pescar.

Figura 3 –O Jeca Tatu



Cartaz do filme Jéca Tatú, 1959

Jayme Cortez, Mazzaropi Desenho e fotografia 76,00 cm x 113,00 cm

Enciclopédia Itaú Cultural Reprodução fotográfica autoria desconhecida

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra67195/cartaz-do-filme-jeca-tatu>

Um dos culpados, conforme Lobato, do subdesenvolvimento atribuído ao caboclo, seria o fato da terra prover facilmente a sua subsistência, pois à hostilidade do ambiente era atribuída a necessidade e conseqüente maior vontade de modificá-lo.

Na descrição da casa do Jeca, o primitivismo da habitação é fortemente acentuado, pois conforme Lobato, “sua casa de sapé e lama faz sorrir aos bichos que moram em toca e gargalhar ao João de barro. Pura biboca de bosquímano. Móvel nenhuma.” Apenas alguns anos após, Monteiro Lobato reconheceu que a modorra e a apatia do caboclo eram provocadas pelas doenças decorrente das condições sanitárias do país e que não necessariamente compunha uma característica intrínseca ao homem brasileiro. Neste sentido, a partir da melhoria das condições sanitárias, tinha solução um dos principais problemas que o país enfrentava.

Monteiro Lobato realizou uma autocrítica em 1947, a partir da criação do personagem Zé Brasil, porém não conseguiu desbotar a força do simbolismo que o personagem Jeca Tatu já

tinha criado, pois foi imediatamente apropriado por todos como o símbolo do brasileiro. Jeca Brasil também foi o resultado da aproximação de Lobato com Luiz Carlos Prestes e o Partido Comunista e tinha como objetivo explicar os males da nação não apenas como responsabilidade do atraso do trabalhador rural, mas também do domínio e da condução dados pelos latifundiários, de posse das melhores e das maiores quantidades de terras, o que ocasionava o empobrecimento e o nomadismo do caboclo pobre. Neste contexto, o Jeca torna-se a representação do brasileiro de diferentes regiões, porém ao perder a referência específica de agregado ou trabalhador rural improdutivo, ganha a dimensão de símbolo nacional (LIMA, 1997).

Contribuiu para a representação simbólica do Jeca Tatu, não apenas a pintura, mas também a música. Uma das mais conhecidas canções da música brasileira, a sertaneja *Tristeza do Jeca*, do compositor Angelino de Oliveira, de 1918, celebrizou-se ao retratar o homem da roça, marcando a passagem do Brasil rural para o urbano. Conforme Haag (2009, p. 80):

Num tempo em que homem só cantava em tom maior e voz grave, o Jeca surge humilde e sem vergonha alguma da sua “falta de masculinidade”, choroso, melancólico, lamentando não poder voltar ao passado e, assim, “cada toada representa uma saudade”.

A *Tristeza do Jeca* tem relação com a intimidade, estando repleta de nostalgia. Para Starling (2012), a música brasileira compreende o universo que contem em si a voz do migrante, registrando uma situação de perda das raízes e de ausências. São produzidas, em sua maioria, por pessoas que vivem em centros urbanos, mas que não perderam sua relação com o rural, mantendo com este espaço uma trajetória idealizada, que contempla a saudade dos bons tempos.

Nestes versos tão singelos
Minha bela, meu amor
Pra você quero contar
O meu sofrer e a minha dor
Eu sou como um sabiá
Que quando canta é só tristeza
Desde o galho onde ele está

Nesta viola canto e gemo de verdade
Cada toada representa uma saudade. (OLIVEIRA, 1918).

Neste sentido, configuram-se uma reação à modernização, que se por um lado, agregou progressos, trouxe grandes perdas, principalmente relacionadas ao eu simbólico, que deixa para trás o “seu modo de vida”, passando a adotar “o modo de vida dos cidadãos, da urbe”, o que geraria uma inconformidade transformada em lamento, através da música caipira.

Nas apresentações de música caipira, a estética musical e as temáticas idílicas são conjugadas ao uso do sotaque e do linguajar caipiras, a tradições gastronômicas e à simplicidade de “produção” dos shows (palco, luzes, o acompanhamento instrumental, que geralmente se resume ao duo de viola e violão tocados pelos próprios cantores) no sentido de uma experiência de afirmação de valores do universo camponês e de contraposição ao cosmopolitismo moderno. (SAUTCHUK, 2013, p. 286).

A ingênua música de raiz nada teria a ver com a música produzida pelos sertanejos modernos, os quais representam as elites agrárias, justamente o contrário do que a música caipira, definida como simples, rústica e cordial estaria representando.

Considerações finais

Neste artigo procurou-se demonstrar como o discurso, seja através das palavras, seja através das imagens, constrói padrões fixos no senso comum, engendrando estereótipos que

passam a fazer parte do que se acredita seja a definição de uma nação, de um povo ou da própria individualidade.

As imagens e as palavras, muitas vezes se contrapõe e muitas vezes se complementam. No caso das representações construídas sobre o caboclo, ou em geral sobre o brasileiro do meio rural, houve uma voz uníssona no sentido de mostrá-lo em sua realidade nua e crua. Não havia como fantasiar o caboclo nas condições em que vivia, como um homem fora do seu espaço de vivências. Não seria possível retratá-lo como um heroico cavaleiro, por exemplo, já que o senso comum prevaleceria, e neste caso não estaríamos falando do caboclo, mas sim de um cavaleiro.

Acredito ser importante essa singela explicação, pois o caboclo parece ter sido retratado como vivia em seu contexto natural, porém, no espaço em que ocupou, tratou-se dele com certa galhardia, evidenciando aspectos por exemplo como a sua força e coragem, como atributos que de certa maneira, diminuía sua condição de pobreza.

Se Didi-Huberman (2012) nos ensina que “as imagens ardem”, devemos repensar em que as imagens e as palavras ditas sobre o caboclo nos fazem arder. Primeiramente, nas diferentes visões, seja naturalista, realista, romântica ou moderna, as diferenças temporais devem ser levadas em conta.

As imagens do descanso de um pobre homem em seu momento de lazer (o qual consistia em preparar um cigarro de palheiro), ao invés de nos causar desconforto pela situação de pobreza que o rodeia e que se reflete nele mesmo, nos causa a sensação quase transcendental de calma, tranquilidade, de paz. A realidade da pobreza fica relegada a um segundo plano, enquanto a satisfação desse homem com o seu mundo e consigo próprio, é enaltecida.

Assim como na imagem de *Caipiras negaceando*, é enaltecido o bravio, a esperteza, o prazer de se estar fazendo uma caçada e a completa entrega dos homens a tarefa, enquanto que a realidade que se interpõe por trás da imagem, é a de simples pessoas, tentando caçar algo para comer.

Tanto as imagens, quanto a literatura e a música, não evitavam de mostrar a humildade e a miséria deste homem. No entanto, esta miséria é mostrada como uma opção do próprio homem, pois podemos ficar tranquilos ao ter contato com tais obras, já que ali está demonstrado o bem estar de seus personagens, as qualidades mais profundas que fluem de seu ser e que vem à tona, em meio a miséria gritante. Estas obras tem o intuito de nos mostrar que o caboclo venceu a pobreza, pois passa por ela como um ser superior, como se o mundo do real não fosse o seu e sim o mundo imaginário daquele “outro mundo”, ao qual não temos acesso fisicamente.

A realidade crua adentra, no entanto, na obra de Monteiro de Lobato, porém esta vem evitada de vícios, demonstrando o caboclo real, mas culpando-o por sua miséria, devido a sua inépcia, preguiça e imprevidência. O caipira de Lobato é pobre por que quer e tem ainda mais pobreza do que as imagens de Almeida Junior, pois não parece absorto em outro mundo, que lhe dá o que neste não consegue obter. Possivelmente a obra de Lobato mereça análises mais aprofundadas, do que as simples leituras de afogadilho que tem sido feitas, as quais se prestam a julgamentos por vezes apressados do autor, no entanto, é certo que a imagem que este criou através de sua obra, persevera popularmente, sendo utilizada de forma a justificar as crenças equivocadas que pesam sobre o caboclo.

Já na música sertaneja de raiz, a vida sofrida em um “ranchinho beira-chão todo cheio de buracos”, é aparentemente idílica e retratada de forma saudosista, mas não exatamente pelos próprios caboclos, e sim, pelos antigos ex-roceiros urbanizados e em condições melhores de vida, mas saudosos daquele olhar condizente com a riqueza espiritual e com o contato íntimo

da terra. Neste sentido, a maioria dos brasileiros são caboclos que ganharam o progresso, mas que perderam muito da sua essência interior.

As imagens constroem representações do real, sensibilizam, criam projeções e até mesmo, falsas realidades. O pensar sobre as imagens desconstrói muitas das verdades que acreditávamos certas e nos revelam as verdadeiras intenções de quem as construiu.

Referências Bibliográficas

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação de seus meios de vida**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2010.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões: campanha de Canudos**. São Paulo: Martin Claret, 2016.

DAHER, Anna Paula Teixeira. **A crítica de Almeida Jr. (1850-1899): sobrevivências e sintomas de violência em releituras contemporâneas**. VII Simpósio Nacional de História Cultural - História cultural: escritas, circulação, leituras e recepções Universidade de São Paulo – USP São Paulo – SP, 2014.

DENT, Alexander Sebastian. 2009. **River of tears: country music, memory and modernity in Brazil**. Durham: Duke University Press. 297 pp. João Miguel Sautchuk UFPI

Anuário Antropológico, Brasília, UnB, 2013, v. 38 n.2: 283-286

DIDI-HUBERMAN, Georges; tradução de Patrícia Carmello e Vera Casa Nova. **Quando as imagens tocam o real**. Belo Horizonte, 2012.

FILHO, Aluizio Alves. **O racismo em Monteiro Lobato, segundo leituras de afogadilho**. *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica* Rio de Janeiro: vol. 8, no.2, maio-agosto, 2016, p. 355-407.

HAAG, Carlos. **Imaginação da Terra: memória e utopia na moderna canção popular brasileira**. FAPESP, São Paulo, Jan 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. **A “teoria do Brasil” dos positivistas ortodoxos brasileiros: composição étnica e independência nacional**. *Política & Sociedade - Florianópolis* - Vol. 16 - Nº 35 - Jan./abr. de 2017.

LIMA, Nísia Trindade; Casa de Oswaldo Cruz e UERJ. **Jeca Tatu e a representação do caipira brasileiro**. XXII encontro anual da ANPOCS Caxambu, 1997.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Globo, 2009.

MARTINS, Pedro; WELTER, Tânia. **Cultura cabocla: uma identidade cultural em construção no mundo rural**. *Temáticas*, Campinas, v. 14, n. 27/28, p. 139-153, jan./dez. 2006.

OLIVEIRA, Angelino. **Tristeza do Jeca**. 1918. In: Paulo Freire e Inezita Barroso, composição de Angelino Oliveira, programa “Viola Minha Viola”, 2014. https://tvcultura.com.br/playlists/141_viola-minha-viola-especial-musicas_BZ07z1Ku9rQ.html

PITTA, Fernanda Mendonça. **Um povo pacato e bucólico: Costume e história na pintura de Almeida Júnior**. São Paulo, 2013.

QUEIROZ, Cristina. **Caipiras transnacionais: Tese defende que Almeida Júnior criou suas célebres figuras de caipiras em diálogo com a pintura naturalista produzida na Europa**. Pesquisa FAPESP, São Paulo, 2016.

ROMERO, Jorge Henrique da silva. **Sertão, sertões e outras ficções: Ensaio sobre a identidade narrativa sertaneja**. Campinas, 2015.

SAUTCHUK, J. M. (2018). DENT, Alexander Sebastian. 2009. **River of tears: country music, memory and modernity in Brazil**. Durham: Duke University Press. 297 pp. *Anuário Antropológico*, 38(2), 283–286. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6865>

SILVA, Marcio Antonio Both da. **Caboclos e colonos: encontros, ocupações e conflitos nas matas do Rio Grande do Sul (1850-1889)**. Curitiba: Prismas, 2016.

STARLING, Heloísa. **Imaginação da terra: memória e utopia na canção popular brasileira**. Editora UFMG, 2012.

O 1º BISPO DO PARÁ E A INSTALAÇÃO DO BISPADO NASCENTE (1719-1724)

João Antônio Fonseca Lacerda Lima (EA-UFPA)

A implantação de uma circunscrição eclesiástica na Amazônia segue a lógica já presente na própria razão de ser do *modus operandi* dessa instituição. O termo “católica”, a que se designa a Igreja Romana, tem origem na palavra grega *katholikós*, que significa “universal”. Logo, na própria denominação, esta instituição enaltece a sua intenção de se espalhar por todas as partes do mundo. Para levar a efeito este intento, os territórios são colocados sob a jurisdição de um bispo, sob obediência do papa que o nomeia – ao menos *pro forma*. Até 1551, a cura dos territórios da América portuguesa cabia ao Bispado de Funchal, de onde foi desmembrada a diocese de São Salvador da Bahia, que se constituiu no bispado primaz do Brasil. Vale ressaltar, que a esta altura, a América espanhola já contava com muitas dioceses, já tendo jurisdições eclesiásticas nas Antilhas desde 1515 e uma Sé metropolitana no México desde 1548 (BOXER, 2014). Em 1676, cento e vinte e seis anos após a criação da diocese de Salvador, foram criados os bispados de São Sebastião do Rio de Janeiro e de Olinda, ficando sufragâneos do agora Arcebispado de Salvador, elevado a esta dignidade na mesma ocasião. Um ano após, em 30 de agosto de 1677, pela bula *Super universas* do Papa Inocêncio XI, foi criado o bispado do Maranhão e em 4 de março de 1719, pela bula *Copiosus in Misericordia*, foi criado o bispado do Pará, ambos sufragâneos de Lisboa⁴⁷ e desmembrados da diocese de Pernambuco⁴⁸.

Em suma, ao longo do período colonial, o Estado do Brasil possuía sete jurisdições eclesiásticas, enquanto o Estado do Maranhão e Grão-Pará duas⁴⁹. É interessante notar que a criação da diocese, prerrogativa própria da Santa Sé, pelo padroado⁵⁰ cabe ao Rei. Um fato que atesta muito bem que as nomeações dos bispos, por exemplo, se deviam mais a interferência do Estado português do que por “mercê de Deus e da Sé Apostólica”⁵¹, é quando da nomeação de D. Fr. João de São José e Queirós para o bispado do Pará. Em 1759, o dito, tendo sabido de sua nomeação para o episcopado, foi até a Corte com o intuito de agradecer e beijar as mãos do

⁴⁷ A organização eclesiástica seguiu a organização administrativa já presente para o Estado do Maranhão e Grão-Pará, que se constituía em uma unidade distinta do Estado do Brasil desde 1621, compreendendo inicialmente as capitanias do Pará, Maranhão e Piauí. Será Estado do Maranhão e Grão-Pará até 1751, e Estado do Grão-Pará e Maranhão a partir deste ano. Por esta razão, as dioceses criadas em seu território ficavam submetidas ao Patriarcado de Lisboa e não ao Arcebispado da Bahia (BOXER, 2014).

⁴⁸ A diocese de Pernambuco fora desmembrada da diocese de Salvador em 15 de julho de 1614 então como prelazia, sendo elevada a dignidade de bispado em 1676.

⁴⁹ As dioceses do Maranhão e Pará foram sufragâneas do Patriarcado de Lisboa por todo o período colonial, passando ambas para a Arquidiocese da Bahia em 5 de junho de 1827, pela bula *Romanorum Pontificum* (AZEVEDO, 1978).

⁵⁰ Segundo João Dornas Filho, o padroado “de uma simples concessão da Santa Sé, se transformou em tutela permanente do direito majestático exercido pelos reis. E esse direito vinha sendo exercido desde 1455, quando Calixto III, pela bulla *Inter coetera*, deu poderes aos soberanos portugueses para conferir, além da apresentação, a própria colação sem dependência dos diocesanos, assim como toda a jurisdição ordinária, domínio e poder *in spiritualibus*, com faculdade de conceder todos os benefícios com cura e sem cura d’almas. E não é só. Julio III, em 1551, além de confirmar esses poderes, ainda ao amplia, facultando collalos por si ou por outrem, e provelos *in temporalibus* como *in spiritualibus*” (DORNAS FILHO, 1938, p. 17).

⁵¹ Expressão recorrente que segue aos documentos publicados pelos bispos em seus bispados.

monarca (PAIVA, 2006, p. 94). No quadro da economia de mercês⁵², este gesto era sinal do dever que o vassalo tinha de agradecer e retribuir com sua reverência a dádiva recebida.

Bartolomeu do Pilar – 1º Bispo do Pará

O primeiro a receber o encargo de bispo do Pará foi o frade carmelita Bartolomeu do Pilar, natural da Ilha de São Jorge nos Açores e nascido em 21 de setembro de 1667. Em 1686 professa como religioso no convento da Horta, na Ilha do Faial. Sua trajetória até ser nomeado para o episcopado segue uma lógica já presente em outros antístites ultramarinos, posto que Bartolomeu após professar, foi para Coimbra concluir os estudos em vista de ordenar-se padre. Ordenado, foi mandado em 1696 para Pernambuco, onde atuou como missionário carmelita, professor e comissário do Santo Ofício⁵³.

Nesse sentido, segue o perfil do episcopado nomeado para o ultramar ao longo da primeira metade do XVIII: membro do clero regular, formação em Coimbra e experiência nos territórios coloniais. Tendo sido escolhido para a recém-criada diocese do Pará, foi sagrado bispo em 22 de dezembro de 1720, pelo cardeal-patriarca de Lisboa D. Tomás de Almeida, tendo como co-sagrantes D. João de Castelo Branco (Arcebispo de Lacedemonia e auxiliar de Lisboa) e D. Manuel Álvares da Costa (Bispo de Angra – Diocese de onde Bartolomeu era natural). Convém lembrar que pouco anos antes, em 1716, Lisboa tinha sido elevada à dignidade de Patriarcado, fruto da influência crescente que Portugal ganha no cenário internacional durante a primeira parte do reinado de D. João V, recebendo de Roma, no que quis respeito a privilégios eclesiásticos, a permissão de constituir em Lisboa uma corte análoga ao sacro colégio em Roma e de ter seu patriarca sempre nomeado cardeal – daí do título de “cardeal-patriarca” (BRAZÃO, 1943). Se o caminho de D. Fr. Bartolomeu do Pilar não difere muito de outros pares seus para o período. Vejamos agora como se dá o processo de instalação de uma estrutura eclesiástica ordinária na Amazônia colonial.

O padroado e a criação de dioceses no Ultramar

A Igreja Católica, para tornar efetiva a universalidade que é uma de suas premissas, se organiza em todo mundo através de circunscrições eclesiásticas, que de acordo com o grau de relevância, adquirem denominações diferentes (prelazia, diocese, arquidiocese e patriarcado).

Pela bula *Dudum pro parte*, de 31 de março de 1516, o papa Leão X concede o direito universal do padroado a todas as terras sujeitas ao domínio da Coroa portuguesa. A compreensão do padroado régio é fundamental para entender a projeção que a Igreja tem no contexto apresentado, pois a série de concessões dadas pelo Papado, comporta também obrigações do Estado português para com esta instituição.

Nesse sentido, o padroado régio pode ser definido como uma combinação de direitos, privilégios e deveres concedidos pelo papado à Ordem de Cristo, e por consequência, à Coroa portuguesa, que adquiria a função de dispensadora das missões e instituições eclesiásticas. Pelo padroado, *El Rei* detinha autoridade para aceitar ou rejeitar bulas papais, o que ficou conhecido como “beneplácito régio”; escolher os bispos para os territórios coloniais, com a aprovação meramente *pro forma* da Santa Sé; erigir e autorizar a construção de capelas, igrejas, conventos,

⁵² A economia da mercê era importantíssima no Antigo Regime e aspecto vinculante de toda a sociedade; pois sendo caracterizada pela relação rei-vassalo, do rei emanavam as benesses e daqueles que as recebiam se tinha assegurada a obediência. Neste sentido, em uma sociedade com características estamentais, haviam muitos que ascendiam socialmente via “mérito” de serviços à coroa (OLIVAL, 2001).

⁵³ Habilitação para Comissário do Santo Ofício (ANTT, TSO, CG, HSO, mc. 02, doc. 54)

mosteiros, catedrais, cemitérios ou qualquer outro lugar de culto ou uso eclesiástico, entre outras atribuições. Em troca, todo o custo para a edificação da máquina eclesiástica no ultramar português ficaria a cargo da Coroa (BOXER, 2007).

Neste sentido, o rei se constituía numa espécie de legado pontifício, pois residiam em sua pessoa o poder temporal e espiritual, de modo que a atuação da Igreja, era, em grande medida, regida pelas necessidades da Coroa⁵⁴. Portanto, sob a égide da propagação da fé⁵⁵, a Igreja desempenhou um papel central no disciplinamento da vida social e das mentes dos súditos do rei de Portugal, da metrópole ao ultramar.

A instalação do bispado do Pará

O bispado do Pará, primeiro a ter uma área circunscrita à Amazônia, foi criado em 4 de março de 1719, tendo como primeiro bispo nosso já conhecido D. Fr. Bartolomeu do Pilar. Sobre o ato de instalação da diocese, escreve Antônio Baena:

Toma posse no dia 21 de setembro com extremo jubilo veneração e estima cordial dos seus filhos espirituais. A rua solene procissão, que odoraram com flores e folhas aromáticas; as alcatifas de sede pendentes nas janelas; o arrumamento das companhias de infantaria; e o arco levantado no largo do Carmo junto a boca da rua do Norte; tudo foi demonstração pública de uma exímia alegria, e do quanto preservam o prelado. No dia subsequente ao da posse começaram as funções do culto divino na capela de São João Batista, onde o bispo colocou a sede de sua jurisdição porque a dita capela estava servindo de Paróquia da Senhora da Graça desde que a respectiva antiga igreja se achava derrida para se fabricar outra (BAENA, 1969, p. 145-146).

As demonstrações de respeito tanto por parte da população, quanto das autoridades em relação ao bispo, pode nos passar a impressão que havia uma harmonia nesta relação, porém, nem sempre era assim. Sergio Buarque de Holanda cita um conflito envolvendo o décimo bispo do Maranhão, D. Antonio de Pádua Belas, afirma ele: “puniu o bispo um pároco de procedimento escandaloso devidamente averiguado, apelou este para uma junta da coroa... que deu provimento ao recurso do sacerdote” (HOLANDA, 2011, p. 81). Fica aqui, de modo claro, um conflito de atribuições, pela hierarquia da Igreja, o padre deve obediência ao bispo, seu superior imediato; porém, ambos, em razão do padroado régio, são funcionários do Estado, que no caso apoiou o padre. Estes e outros episódios culminaram com o pedido de renúncia por parte do bispo.

Ainda sobre a citação de Antonio Baena, deve se ressaltar um recurso que será amplamente utilizado pela Igreja, não só para cristianizar aqueles que ainda não estavam na sua

⁵⁴ “No ser da Igreja concorrem, portanto, dois tipos de relação institucional. Um advém da sua origem divina e é sumamente espiritual; o outro funda-se na ordem natural e constitutiva da sociedade civil e tem conotações terrenas. Enquanto corpo místico, a Igreja é independente, mas outrotanto não acontece enquanto corpo político. Se, em matéria privativamente doutrinal, a Igreja é livre e independente, no exercício ministerial desta doutrina já o é menos. Importa, então, saber como se exerce a autoridade do principado sobre o múnus da Igreja. Pois bem, em primeiro lugar, não há leis (válidas) de foro canônico sem o plácito régio, encontra-se nesse caso tudo o que está compreendido sob a forma de Rescritos, Mandados, Decretos, Constituições, Bulas, Breves, e, por último, as determinações conciliares”. (PEREIRA, 1983, p. 163).

⁵⁵ A este contexto se acrescenta a criação da Sagrada Congregação da *Propaganda Fide*, cuja tarefa era fomentar as missões de modo a propagar a fé católica pelo mundo, dando as diretrizes e promovendo a formação de missionários. A criação deste dicastério da Cúria Romana é parte de um contexto maior influenciado pela Contra-Reforma, onde a Igreja assume uma postura de ataque frente à cisão do catolicismo romano com a Reforma Protestante, incentivando a expansão da fé católica em todos os países em que era ignorada ou atacada. (SÁ, 2010, p. 265-292) (DANIEL-ROPS, 1999).

grei, mas também para dar aos batizados o sinal de sua transcendência - a exterioridade das cerimônias⁵⁶.

Peter Burke, ao referir-se a relação entre a vida diária de Luís XIV e como seus atos criam e dão sentido a sua imagem de monarca, afirma que: “a vida diária do rei compunha-se de ações que não eram simplesmente recorrentes, mas carregadas de sentido simbólico” (BURKE, 1994, p. 101). Neste sentido, o bispo diocesano no ato de sua posse, revestido de suas vestes e insígnias próprias, demonstra externamente o seu lugar como pontífice daquela porção da Igreja universal. Após adentrar na Sé, proferia o juramento de joelhos, devendo colocar suas mãos nos Evangelhos, beijando-o em seguida, conforme definia o *Ceremoniale episcoporum* promulgado pelo papa Clemente VIII. Após este “teatro”⁵⁷, estava assim erigido o bispado do Pará.

Gostaríamos aqui de realçar a suntuosidade das vestes envergadas pelo bispo diocesano. Há, para os eclesiásticos, dois tipos de vestes: as de uso comum, chamadas de “vestes talaras” e as de uso litúrgico, para as celebrações religiosas. De acordo com as leis canônicas, os eclesiásticos jamais deviam se apresentar ante o povo sem tais vestes. Em geral, o bispo diocesano envergava a batina episcopal, junto ao sobrepeliz e a murça. Porém, era no exercício litúrgico que as vestes ganhavam maior esplendor. Por cima da batina, o prelado vestia oito outros paramentos (*Amito, Alva, Cíngulo, Manípulo, Estola, Tunicela, Dalmática e Casula*)⁵⁸, o que lhe dava um porte majestático. Na imagem que se segue, vemos a estátua do sexto bispo do Pará, D. Fr. Caetano Brandão, colocada na praça em frente à Catedral de Belém do Pará no início do século XX. A imagem nos permite entrever a efeito que as vestes causavam aos olhos dos espectadores, o bispo, guarnecido de suas insígnias, em especial o báculo, traz em sua figura o que significa, isto é, o sinal de pastor e chefe daquela porção do “povo de Deus”.

Imagem 1: Estátua de Dom Frei Caetano Brandão, sexto bispo do Pará (1782-1790).

⁵⁶ Uma das questões discutidas no Concílio de Trento foi a importância dos ritos para a formação dos batizados, em geral, dada a maioria da população ser iletrada, as cerimônias teriam um papel importante em significar de modo externo o que se deveria crer internamente, as vestes litúrgicas, a beleza dos objetos, tudo deveria concorrer para expressar aos olhos de todos a majestade de Deus. Sobre isso, diz Xabier Basurko: “La vestimenta litúrgica va perdiendo el sentido de su funcionalidad para convertirse en ‘ornamentos’, que recamados en oro y plata se transforman en suntuosa exhibición decorativa de imágenes o de alegorías”. (BASURKO, 2006, p. 334).

⁵⁷ Aqui o termo “Teatro” se refere ao que Peter Burke denomina de “Estado de teatro” ou “Estado de espetáculo”, onde os atos públicos eram entendidos como encenações seguindo um rigoroso roteiro, no caso em que nos debruçamos o citado *Ceremoniale episcoporum*, livro que descrevia minuciosamente o cerimonial a ser desempenhados pelos bispos no exercício de suas funções litúrgicas (*Ceremoniale episcoporum*, Clementis Papa VII et Innocentii X. Roma: Typ. & sampt. Michaelis Angeli & Petri Vincentii de Rubels, 1713).

⁵⁸ Amito: pano retangular, usado para cobrir o colarinho da batina; alva: túnica branca, usada para cobrir completamente a batina; cíngulo: cordão de tecido usado para ajustar a alva ao corpo; manípulo: tira de pano usada no braço esquerdo; estola: tira de pano usada por sobre o pescoço e pendente para frente, sendo ajustada ao corpo pelo cíngulo; tunicela: espécie de túnica curta, de uso dos subdiáconos; dalmática: espécie de túnica curta, de uso dos diáconos; e casula: paramento amplo usado por cima de todas as vestes, próprio dos presbíteros. O bispo, como maior autoridade eclesiástica em sua jurisdição, envergava as vestes próprias daqueles que lhe eram subordinados. Os três últimos paramentos listados eram os mais ornados, comumente guarnecidos de fios de ouro (REUS, 1944).



Fonte: www.monumentosdebelem.ufpa.br/transcodificacao/index.php/monumento/frei

As cerimônias no Cabido Diocesano

Os cabidos nas catedrais tinham por principal atribuição ajudar os bispos na administração das dioceses. Para além de terem a seu cargo todas as atividades relacionadas com o primeiro templo da diocese, lhes cabia, em período de sede vacante ou de ausência do prelado, o governo das dioceses. Durante a Idade Média, o corpo capitular vivia em comunidade com o bispo, mas aos poucos houve a separação entre estas duas instâncias de modo que já no século XIII não mais existia a vida comum entre o bispo e seu cabido. Dessa vida comum dos cônegos nas sé, herdou-se o costume do comparecimento dos capitulares para rezarem juntos as horas canônicas⁵⁹, isto era de tal importância, que havia um capitular específico para fiscalizar seus pares na assiduidade nas orações (SILVA, 2010). Assim se expressa as Constituições do Arcebispado da Bahia⁶⁰ acerca do papel dos cabidos:

Para conservação e aumento da eclesiástica disciplina e divino culto, e para ajudarem aos bispos nos ministérios de seu ofício, advertimos que os que neles forem providos devem ser tais que bem possam satisfazer as obrigações de seu cargo; e, por isso, dispôs o sagrado Concílio Tridentino... ordenamos e mandamos que, nos dias em que dissermos missa, dermos ordens ou fizermos qualquer outro pontifical em nossa Sé, se achem presentes todas as dignidades, cônegos prebendados e meio prebendados e capelães que na cidade estiverem⁶¹.

Em suma, o cabido era essencial para o governo da diocese, tanto por seu caráter consultivo ao bispo diocesano, quanto pela administração da diocese na falta deste último. A criação do cabido na Sé do Pará foi concomitante à ereção da diocese, de modo que quando da chegada do bispo em 29 de agosto de 1724, junto a ele vinha

o reverendo doutor Antonio Troyano, primeiro arcediogo, de dezoito padres destinados para as outras dignidades, canonicatos, e benefícios... o corpo capitular,

⁵⁹ As laudes, feitas de manhã; e as vésperas, no começo da noite, são as horas canônicas mais importantes; a elas se juntam a prima, terça, sexta, nona, completas e matinas. A oração nestes horários tem raízes judaicas, sendo depois incorporadas às práticas dos cristãos (MARTÍN, 2006).

⁶⁰ Este corpo legislativo, ainda que pensado numa realidade local, isto é, a igreja da Bahia, na prática teve importância para todo o território da América Portuguesa, pois seu texto resultava numa adaptação para as realidades locais os preceitos do Concílio de Trento e dos textos canônicos portugueses. Portanto, as *Constituições da Bahia* inauguram o pensar a Igreja na realidade da América Portuguesa, são leis pensadas “à luz” da realidade local. Dada esta relevância, as *Constituições da Bahia* foram adotadas por todos os bispados portugueses na América, mesmo aqueles que em tese, estariam sob a raia do Patriarcado de Lisboa, como é o caso dos bispados do Maranhão e Pará.

⁶¹ Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, Lv. 3, Tít. 36, n. 605-607

que segundo a bula de ereção da Catedral – *Copiosus in Misericordia* – deve compor-se de quarenta ministérios repartidos em três hierarquias: a primeira de quatro cônegos graduados, arce-diago, arce-preste, chantre e mestre escola; a segunda de cônegos simples dez de ordem presbiteral, seis de ordem diaconal, e quatro de ordem subdiaconal; e a terceira de dezesseis beneficiados (BAENA, 1969, p. 145).

Atrelado aos membros do corpo capitular havia um séquito composto por:

nove capelães cantores, onze capelães acólitos, dois mestres de cerimônia, um do bispo e outro do cabido; um organista; dez acólitos; seis serventes, dos quais um é porteiro da massa, três são guardas, e dois são sineiros; e um armador que é pago pelo rendimento aplicado às despesas da sacristia e reparos da igreja (BAENA, 1969, p. 145).

Para se alcançar postos canonicais, era necessário possuir alguns requisitos básicos estabelecidos pelo Concílio de Trento e pelas Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia⁶². Em primeiro lugar, só eram acessíveis a eclesiásticos, portanto detentores de ordens sacras, mais precisamente do subdiaconato, diaconato e presbiterado. Dentro do corpo capitular havia uma hierarquia dividida em três níveis: O primeiro, que compreendia as dignidades (*arce-diago, arce-preste, chantre e mestre-escola*); o segundo nível, representado pelos cônegos prebendados e o terceiro nível formado pelos beneficiados. Atrelada a esta hierarquia, estavam ofícios auxiliares.

A primeira das dignidades era o arce-diago, a quem cabia assistir ao bispo nas celebrações pontificais, bem como atestar a idoneidade dos candidatos ao ministério sacerdotal. O arce-preste era o decano do cabido, cabendo-lhe zelar pela correta execução dos deveres eclesiásticos e pelo estilo de vida daqueles que estão sob sua autoridade. O chantre era presidente do coro da catedral e responsável por todos os assuntos ligados aos aspectos espirituais do cabido, sobretudo na preparação das horas canônicas, sendo seu dever fiscalizar seus pares quanto ao cumprimento da assistência ao coro da catedral nas orações em comum. Por fim, o mestre-escola era responsável pela formação dos capitulares e dos demais oficiais auxiliares do cabido (*capelães, moços do coro e criados*).

Em relação aos números, para o Bispado do Pará haviam quatro cônegos com dignidades, vinte cônegos prebendados e dezesseis cônegos beneficiados; atrelados a doze capelães do coro, um organista, nove capelães músicos, oito moços do coro, dois mestres de cerimônias, dois sacristães, dois ajudantes dos sacristães, um porteiro, três varredores e um sineiro. Se contarmos as três hierarquias, temos quarenta cônegos e mais o séquito de quarenta e um ofícios, totalizando oitenta e um membros do corpo capitular da Sé do Pará⁶³. Esta grande quantidade de indivíduos servindo em uma mesma igreja, deve ser entendida à luz das funções que a Catedral desempenha em um bispado⁶⁴. A Catedral, que possui este nome em razão de em seu interior se localizar a “cátedra”, trono de onde o bispo diocesano governa sua diocese; é a igreja principal de uma circunscrição eclesiástica, daí a razão de em geral ser uma igreja bem ornada e possuir um séquito de vários ministros.

O Concílio de Trento, para fazer frente aos ataques protestantes, insiste na importância da exterioridade e visibilidade das celebrações litúrgicas. Neste sentido, o cerimonial além de agradar a Deus, deveria encher os olhos da população em geral. A Sé do Pará, com o pretenso esplendor das celebrações litúrgicas, deveria ser sinal da presença divina nesta localidade, logo a igreja Catedral com todo seu corpo capitular era lugar central para aqueles que acorriam ao

⁶² Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia, Lv. 3, Tít. 36, n. 605.

⁶³ Carta (AHU_ACL_CU_013, Cx. 122, D. 9396).

⁶⁴ O cabido da Sé de Lisboa, de onde o Maranhão e o Pará eram sufragâneos, se constituía numa pequena corte análoga a do Papa em Roma, formando por uma complexa hierarquia. (OLIVEIRA, 1950, p. 16-17).

encontro de Deus⁶⁵. Se ressalte também a localização da Sé dentro do ambiente da cidade de Belém, situada próximo do Palácio dos Governadores e do Forte, caracterizando os três estados sociais⁶⁶. Em face de toda esta importância, na ordem régia de criação do bispado do Pará o monarca português recomenda que seja feito “um vasto e custoso monumento para sede episcopal; cujas despesas e obreiros já a munificência regia tinha regulado para que esta nova basílica não fosse segunda na traça a nenhuma fora das correntes do Tejo” (BAENA, 1969, p. 108). O intento de possuir uma Sé a altura da dignidade de bispado teve de esperar vinte e oito anos, já sendo bispo D. Guilherme de São José, que aos três de maio de 1748 junto ao cabido, lançou a pedra fundamental da Catedral “no mesmo sitio da antiga matriz de Nossa Senhora da Graça, defronte do Colégio de Santo Alexandre dos padres da Companhia” (BAENA, 1969, P. 155). Na imagem abaixo, em destaque a Sé ainda em construção.

Imagem 2: Cidade de Belém do Grão-Pará – Meados do século XVIII



Fonte: **Desenho de João André Schwebel**. Serviço de Documentação Geral da Marinha, Rio de Janeiro. Em destaque nosso, a Sé do Pará ainda em construção. Disponível em: <http://www.forumlandi.ufpa.br/biblioteca-digital/desenho/cidade-de-belem-do-grao-para-prospecto-do-poente>.

É importante notar, que os vários postos da estrutura diocesana eram expressão da hierarquização própria das sociedades do Antigo Regime⁶⁷, onde o respeito pela forma, como por exemplo a diversidade de vestes próprias de cada grau hierárquico, não era mero “formalismo”, mas expressão das posições ocupadas (ELIAS, 1995). Esta preocupação com a exterioridade a ser apresentada pelo cabido se expressa em uma carta datada de 21 de junho de 1802, onde os cônegos da Sé do Pará, ao pedirem aumento de suas cômmodas, dentre as razões expostas, se elenca o custo das vestes⁶⁸. O máximo de poder do cabido se dava no período de

⁶⁵ Sobre isso: “La liturgia de la misa seguía a los ojos de los fieles algo inaccesible de un orden superior, tan inmutable como misterioso, en cuyo centro resplandecía siempre el Santísimo Sacramento. En algunos tratados de la época se defiende el principio de que la misa debía conservar para los fieles la venerabilidad de su carácter sagrado, precisamente a través del velo de misterio que le cubría” (BASURKO, 2006, p. 338).

⁶⁶ “O casco desta divisão da sociedade em ordens ou estados era constituído por uma distinção antiquíssima de três estados sociais, correspondentes a três funções sociais fundamentais – a guerra, o culto religioso e o sustento material (*bellatores, oratores, laboratores*)” (HESPANHA, 1994, p. 308-309).

⁶⁷ A sociedade do Antigo Regime tinha como escopo valores e práticas que derivam de uma visão orgânica da sociedade, onde o rei seria a cabeça do corpo social e político. O rei, como cabeça, manteria o equilíbrio e harmonia, zelando pela ordem, garantindo a justiça que deveria corresponder ao princípio de dar a cada um o que lhe cabe, respeitando direitos, desigualdades e privilégios. Esta premissa também era visível na hierarquia das instituições, onde raramente instituições distintas tinham poderes equiparados. (XAVIER & HESPANHA, 1993).

⁶⁸ Carta (AHU_ACL_CU_013, Cx. 122, D. 9396).

Sede Vacante. Em tais períodos, o cabido exercia parte das funções episcopais, nomeando os vários postos da administração diocesana.

Considerações finais – a dimensão “prática” da instalação

Tendo demarcada a dimensão simbólica da instalação, vejamos agora sua dimensão prática. Parte do aparato na instalação do bispado também era formado pelo séquito do bispo, o cabido diocesano que no caso do Pará veio no mesmo navio que o bispo. A razão de ser desse órgão da hierarquia das dioceses está relacionada ao “aumento da eclesiástica disciplina e divino culto”⁶⁹. Em suma, o cabido era essencial para o governo das dioceses, tanto por seu caráter consultivo ao bispo diocesano, quanto pela administração da circunscrição eclesiástica na falta deste último. Além do caráter consultivo, cabia-lhe seguindo a “disposição de direito e do mesmo sagrado concílio, Cerimonial dos Bispos, Pontifical Romano e das declarações da Sagrada Congregação”⁷⁰, estar junto ao bispo sempre que esteve celebrava na Catedral. Se a razão de tão grande reunião seria o “aumento da eclesiástica disciplina”, na prática a incúria era bastante presente entre os capitulares.

Tomando posse como chantre em setembro de 1726, Antônio Rodrigues desde o início do exercício de suas funções sempre fez oposição ao bispo D. Bartolomeu do Pilar, de modo que “desrespeitava-o na cathedral e fora della, que um dia em que esses desrespeitos de que já se servia contra o prelado, passaram ao cúmulo de escândalos” (PINTO, 1906, p. 26). Isto é, a relação já estava tão deteriorada que as desavenças entre o chantre e o bispo eram públicas, o que culminou com a expulsão do cônego Antônio em 22 de agosto de 1726. Esse não era um caso isolado, outros tantos cônegos também foram expulsos nos primeiros anos do cabido, dentre eles o cônego presbítero Francisco da Rocha Lima, o cônego Inácio Lisboa de Castelo Branco e os beneficiados João Carneiro de Moraes, José Carneiro de Moraes e Eduardo Lopes de Faria.

Inácio de Lisboa Castelo Branco, ao tomar posse em setembro de 1724, ainda sendo clérigo *in minoribus*, logo iniciou o exercício de suas funções, porém, logo o bispo notou sua falta de preparo, pois sempre que se fazia presente nas orações na Catedral “nunca abria o breviário, por que delle nada entendia, dando origem ao provérbio – cônego de pontifical” (PINTO, 1906, p. 27). Entre idas e vindas, Inácio foi expulso do cabido em 10 de abril de 1726. Dessa situação emerge um marcador, o chamado “cônego de pontifical”, expressão jocosa para designar o indivíduo que na prática apenas fazia número no coro, sem efetivar a almejada “eclesiástica disciplina e culto divino”. Se Inácio apesar de comparecer mal pegava seu breviário para fazer as orações, os irmãos João e José Carneiro de Moraes foram expulsos por seu reiterado absentismo, se recusando em frequentar as horas canônicas e as aulas de canto. Igual sorte teve o beneficiado Eduardo Lopes de Faria, expulso em 15 de abril de 1732, que após diversas admoestações que lhe fizera D. Bartolomeu do Pilar, chegara a “lhe prometer aumento, deixava de ser assíduo, e até sem licença sahia para fora da cidade” (PINTO, 1906, p. 28).

Esses casos em conjunto demonstram dois pontos de embate, pois de um lado relevam a incúria dos capitulares no exercício de suas funções; e o bispo, talvez na tentativa de remediá-las, efetuava as trocas em vista de coibir uma prática que na verdade era bastante recorrente. Por tudo isso, é notável a atuação de D. Bartolomeu em afastar das funções aqueles que não estavam cumprindo com suas obrigações. Por outro lado, se a princípio essa é a justificativa mais aparente para as repreensões do bispo, por outro talvez emergisse um conflito de “respeito e

⁶⁹ Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, Lv. 3, Tít. 36, n. 605-607.

⁷⁰ Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, Lv. 3, Tít. 36, n. 607.

obediência” dos subordinados para com seu superior. Ainda que pela lei canônica os clérigos seculares devessem obediência ao seu bispo, pelo padroado, sobretudo os membros do cabido, por exercerem suas funções por nomeação régia, estavam em parte fora da ingerência dos bispos.

De tudo que dissemos, podemos atribuir duas principais reflexões acerca do processo de instalação do bispado do Pará. A primeira diz respeito à sua função, pois o extenso cerimonial litúrgico com a presença do bispo e do cabido, além de agradar a Deus, deveria encher os olhos da população em geral, demarcando de modo evidente a relevância da instituição no corpo da sociedade. A outra reflexão diz respeito a como os indivíduos se comportam no exercício dessa função, pois a criação do bispado e do cabido foi o germen da presença de um clero mais enraizado e dependente da Coroa, incrementado com a edificação de uma rede burocrática na diocese nascente.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Thales de. *Igreja e Estado em tensão e crise: a conquista espiritual e o padroado na Bahia*. São Paulo: Ática, 1978.
- BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. *Compêndio das Eras da Província do Pará*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1969.
- BASURKO, Xabier. *Historia de la Liturgia*. Barcelona: Centre de Pastoral Litúrgica, 2006.
- BICALHO, Maria Fernanda. *A cidade e o império: o Rio de Janeiro no século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BOXER, Charles. *A Igreja militante e a expansão Ibérica (1440-1770)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BOXER, Charles. *O Império marítimo português 1415-1825*. Lisboa: Edições 70, 2014.
- BRAZÃO, Eduardo. *Subsídios para a História do Patriarcado de Lisboa (1716-1740)*. Porto: Livraria Civilização, 1943.
- BURKE, Peter. *A fabricação do rei – a construção da imagem pública de Luís XIV*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- DANIEL-ROPS, Henri. *A Igreja da Renascença e da Reforma*. São Paulo: Quadrante, 1999.
- DANIEL-ROPS, Henri. *A Igreja dos tempos clássicos*. São Paulo: Quadrante, 2001.
- DORNAS FILHO, João. *O Padroado e a Igreja Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- ELIAS, Nobert. *A Sociedade de corte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- HESPANHA, Antonio Manuel. *As vésperas do Leviathan: Instituições e poder político Portugal – séc. XVII*. Coimbra: Almedina, 1994.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira – A Época Colonial: Administração, economia, sociedade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- MARTÍN, Julián López. *História e Teologia do Ofício Divino*. In: A Liturgia da Igreja: teologia, história, espiritualidade e pastoral. São Paulo: Paulinas, 2006.
- MONTEIRO, Nuno Gonçalo. *Trajetórias sociais e governo das conquistas: Notas preliminares sobre os vice-reis e governadores do Brasil e da Índia nos séculos XVII e XVIII*. In: FRAGOSO, BICALHO & GOUVÊA (org.), *O Antigo Regime nos Trópicos: A Dinâmica Imperial Portuguesa (Séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.
- OLIVAL, Fernanda. *As Ordens Militares e o Estado Moderno: honra, mercê e venalidade em Portugal (1641-1789)*. Lisboa: Estar, 2001.
- OLIVEIRA, Miguel de Oliveira. *Privilégios do Cabido da Sé Patriarcal de Lisboa*. Lisboa: União Gráfica, 1950.
- PAIVA, José Pedro. *Bruxaria e superstição num país sem “caça às bruxas” 1600-1774*. Lisboa: Notícias Editorial, 1997.

- PAIVA, José Pedro. *Os Bispos de Portugal e do Império 1495-1777*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.
- PEREIRA, José Esteves. *O Pensamento político em Portugal no século XVIII*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1983.
- PINTO, Antonio Rodrigues de Almeida. O Bispado do Pará. In: *Annaes da Bibliotheca e Archivo Público do Pará* – Tomo V. Belém: Typ. e encadernação do Instituto Lauro Sodré, 1906.
- REUS, João Batista. *Curso de Liturgia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1944.
- SÁ, Isabel dos Guimarães. Estruturas eclesiásticas e acção religiosa. In: BETHENCOURT, Francisco & CURTO, Diogo Ramada (dir.). *A Expansão marítima portuguesa, 1400-1800*. Lisboa: Edições 70, 2010, p. 265-292.
- SILVA, Hugo Ribeiro da. *O Cabido da Sé de Coimbra: Os homens e a Instituição (1620-1760)*. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais, 2010.
- XAVIER & HESPANHA. A representação da sociedade e do poder. In: MATOSO, José (org.). *História de Portugal. O Antigo Regime (1620-1807)*, vol. 4 Lisboa: Ed. Estampa, 1993.

DIVERSIDADE ÉTNICA NA EDUCAÇÃO: ENTRE A NORMA E A PRÁTICA ESCOLAR.

*José Paulo Lopes Monteiro*⁷¹

INTRODUÇÃO

A escola como instituição pública, foi implantada no Brasil no início do século XIX, entretanto, se por um lado visou inicialmente a formação intelectual das elites, e a partir da década de 1930, a das camadas populares, é possível afirmar que atividades de ensino/instrução ocorreram em terras brasileiras desde o século XVI (BITTENCOURT, 2008, p. 64; COHN, 2005, p. 486). Chamamos a atenção para o fato de que atividades de ensino podem acontecer independentemente do fato de haver escolas. As relações de ensino e aprendizagem, não acontecem exclusivamente no ambiente escolar ou acadêmico, elas podem ser percebidas nas relações culturais, familiares, religiosas e sociais. Entretanto, o aspecto da educação que abordaremos aqui, é relativo à instrução/ensino ocorridos em contextos formais, ou seja, pensados, criados e executados com esta finalidade. Diante disto, queremos situar espacial e temporalmente um fato fundamental para a reflexão que vamos desenvolver mais adiante: a atividade missionária ocorrida no Brasil desde a chegada dos conquistadores portugueses. A atividade catequética desenvolveu-se concomitantemente à atividade de conquista, e para além de um caráter religioso, tinha também um viés “civilizatório”. Não acontecia em escolas, e nem os diferentes grupos religiosos encarregados da catequese indígena seguiam um método uniforme, mas visavam claramente a transmissão das crenças, valores, conhecimentos, e costumes europeus aos nativos (BOHN MARTINS, 2009, p. 156). Diante disto podemos afirmar que, o processo de colonização do Brasil inaugura-se sobre pelo menos duas vertentes, uma de domínio e exploração material, e outra de dominação cultural. A imposição de um padrão cultural diverso ao nativo, demonstra que desde os primeiros momentos do “encontro”⁷²,

71 Bacharel em Filosofia pelo IFCS/UFRJ. Aluno do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – Unifesspa/ IETU/Xinguara. Bolsista Capes. Professor na rede pública de ensino do Estado do Pará.

72 Colocamos a palavra encontro entre aspas, para chamar atenção para o fato de que, pelo menos do ponto de vista dos nativos, este não foi um encontro planejado, esperado ou desejado. Ele se deu à revelia dos interesses e das vontades dos indígenas. “Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado ‘o encontro’ de sociedades do Antigo e do Novo Mundo.” (CUNHA, 1992, p.12)

instaurou-se um processo de apagamento cultural direcionado à cultura indígena. Este processo, no entanto, não ficou restrito ao período inicial do domínio colonial, podendo ser percebido ao longo de toda trajetória histórica da sociedade brasileira.

Se aos indígenas foi oferecido/imposto um ensino/instrução que negava seus saberes, religiosidades, traços culturais e sociais, entre os não indígenas foi alimentado o entendimento de que os nativos eram selvagens, violentos, perigosos e insubordinados. Vejamos que no universo das relações e das compreensões existe aqui uma dupla ofensiva, uma direcionada diretamente a eles tentando distanciá-los de suas matrizes culturais, e outra que vai gradativamente construindo um imaginário que desqualifica o indígena ao tratá-lo como inferior e incapaz. Estas duas perspectivas têm um fundamento comum, a crença que tanto mais “gente/pessoa” seria o nativo, quanto mais se aproximasse dos valores, crenças e comportamentos próprios do colonizador. Esta forma de pensar e agir em relação aos povos indígenas perpassou a história nacional, e suas marcas e consequências podem ser percebidas até hoje nas relações sociais.

Este pequeno preâmbulo, tem a finalidade de situar o pano de fundo da questão que passaremos a desenvolver a partir de agora. As iniciativas de catequização, ensino e escolarização direcionadas aos povos indígenas pelas igrejas católica e protestante, bem como pelo estado ao longo do tempo, sempre tiveram um caráter assimilacionista, e isto é possível constatar quando tomamos em consideração o conjunto de documentos históricos que tratam desta temática. Mais recentemente, a partir da década de 1970, um conjunto de iniciativas no campo social e acadêmico vão desencadear reflexões e ações, que passarão a questionar essa perspectiva assimilacionista desenvolvida ao longo de séculos. Procuraremos analisar, como este movimento conseguiu materializar suas reflexões e demandas num corpo jurídico que aponta para garantias que possibilitam a desconstrução da lógica assimilacionista, mais especificamente no campo educacional, e em que medida as escolas têm conseguido ou não, ver esses avanços se tornarem presentes em suas ações e planejamentos.

A DIVERSIDADE ÉTNICA GANHA STATUS JURÍDICO

Como já mencionamos, os modelos de instrução destinados aos indígenas brasileiros, sempre foi pensado e realizado por não indígenas, e mais do que isso, a partir de referenciais estranhos à sua cultura. Noutras palavras, estes modelos visavam a descaracterização do indígena, pois sustentavam-se na ideia de que eles deveriam integrar-se à sociedade envolvente. Esta noção de integração consistia, entretanto, numa via de mão única, onde os nativos deveriam abandonar seus padrões culturais e incorporar os costumes do homem branco. Esta mentalidade que por séculos norteou a relação da sociedade e do estado com os indígenas, ainda hoje se faz sentir nas mais diversas dimensões da vida social, tendo promovido a formação de uma visão preconceituosa em relação aos povos indígenas, e em muitos casos resultando no seu extermínio de forma sumária. O aspecto mais gravoso dessa mentalidade certamente é o fato de sustentar-se numa noção de superioridade cultural, que colocou a cultura do colonizador como modelo a ser alcançado pelos indígenas, e mais do que isso, considerou os traços das culturas indígenas como símbolos do atraso, da ignorância, da superstição, como algo que não poderia ter valor em si mesmo (BOHN MARTINS, 2009).

Aqui temos nossa primeira questão. Ao longo de muito tempo as relações sociais e o próprio universo escolar e acadêmico trabalhou com a ideia de culturas hegemônicas, fruto do domínio colonial e mais recentemente como reflexo de uma epistemologia positivista. Esta compreensão criou uma escala de valores em que a cultura europeia estava no topo, e a indígena em condição de subalternidade (FREIRE, 2000, p. 6-7). O fim do colonialismo político não

significou o fim do colonialismo das mentalidades e das subjetividades, na cultura e na epistemologia dos povos que sofreram tal processo (SANTOS; MENESES, 2009, p.12). Neste sentido, mesmo após o fim do domínio colonial, é possível perceber que se manteve em vigor uma visão uniformizante na qual não havia espaço para a diversidade. O universo escolar e as práticas de ensino não estiveram imunes a esta visão, ao contrário as políticas e práticas educacionais estiveram amplamente impregnados por ela.

Deste modo, [os manuais didáticos] acabam reproduzindo um conjunto de saberes eurocêntricos, colonialistas e evolucionistas que constroem uma verdade sobre os povos indígenas da América, ao enunciar e fazer circular representações estereotipadas e negativas a respeito do passado, das identidades, dos saberes e tradições desses povos. De alguma forma, essas representações podem constituir obstáculos na formação para cidadania, na formação de identidades positivas e no reconhecimento e respeito à memória de diferentes grupos sociais. (OLIVEIRA, 2011, p.190)

A legislação nacional, desde o início do período republicano, refletia em seu conteúdo essa escala de valores, ou era completamente omissa em relação à questão indígena, como se pode ver na Constituição Federal de 1891, e nas Leis de Diretrizes e Bases - LDB's de 1961 e de 1971, ou simplesmente espelhava a perspectiva assimilacionista como as Constituições Federais de 1934, 1946 e 1967, bem como o decreto de criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTAN em 1910, e posteriormente a lei de criação da Fundação Nacional do Índio - FUNAI em 1967, e o Estatuto do Índio de 1973⁷³. Essa tradição perdurou até o final da década de 1980, quando originalmente a diversidade étnica foi contemplada na Constituição Federal de 1988.

Com relação ao reconhecimento do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988 é um marco extremamente significativo. Em seus artigos 215 e 216 faz menção explícita ao conjunto de grupos humanos que concorreram para a formação social brasileira, determinando, inclusive, que este aspecto passe a ser objeto do ensino de História do Brasil (BRASIL, 1988, Art. 242). Ainda sobre o texto constitucional, e mais especificamente sobre a questão dos direitos indígenas no campo da educação, o artigo 210 assegura às comunidades indígenas a possibilidade do ensino a eles destinado ser feito em suas próprias línguas maternas, bem como a utilização de seus processos próprios de aprendizagem. Esta assertiva visa respaldar o rompimento com a matriz assimilacionista posta em prática até então. Estas mudanças presentes na Constituição, estão diretamente ligadas ao contexto social e político da década de 1980, ocasião em que o movimento indígena já começava colher os frutos de uma mobilização iniciada na década de 1970 (MUNDURUKU, 2012), à qual se somou a força de outros movimentos sociais que se mobilizavam em torno de pautas identitárias (SILVA; FONSECA, 2010).

A partir da década de 1990 veremos iniciar na área da educação, uma série de inovações no campo normativo com o intuito de incluir aspectos da diversidade étnica na legislação educacional. Em relação a isto, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's de 1997 e as leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Além destas, existe um corpo significativo de outras leis e normativos, também vinculados ao direito indígena à educação e à diversidade étnica, que também inclui a história e cultura negra e africana, fazemos no momento, menção apenas a estas, por entendermos que são as linhas mestras. A consolidação deste corpo normativo é extremamente relevante, pois, apesar da sociedade brasileira ser etnicamente plural, esta

73 Lei 6001/1973, Art 50: “A educação do índio será orientada para a *integração na comunhão nacional* mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional [...]” Grifo nosso.

pluralidade não estava suficientemente garantida e contemplada no que diz respeito à legislação educacional. Era uma vergonhosa lacuna.

A DIVERSIDADE COMO CATEGORIA EPISTÊMICA

O termo “diversidade” tornou-se muito comum no universo educacional. Com frequência ouvido nos discursos, e visto nos textos acadêmicos e documentos oficiais, reflete um aspecto social de suma importância. Na mesma intensidade que se consolida como aspecto das relações sociais, afirma-se também no campo educacional. Utilizado inicialmente como categoria do discurso político, foi o termo em torno do qual os movimentos sociais organizados a partir da década de 1960 foram reunindo diferentes questões: étnica, de gênero, religiosa, ambiental, dentre outras, que tinham em comum a necessidade de afirmação de ideias e/ou direitos civis relativos às respectivas naturezas e demandas de cada movimento, bem como o fato de não visarem o poder estatal (ALONSO, 2009, p.50). Num contexto em que a categoria “classe”, muito vinculada aos aspectos econômicos e da produção, já não era suficiente para englobar as variadas dimensões/segmentos da vida social, o termo diversidade apresenta-se como aquele que teria a condição de abarcá-las. Dito isto, faz-se necessária uma breve delimitação. No que tange aos contextos das “diversidades”, chamamos a atenção para o fato de que nossa discussão volta-se ao aspecto da diversidade étnica, uma vez que o recorte do nosso trabalho diz respeito à questão indígena, a qual note-se, é um sub-recorte da questão étnica.

Poderíamos afirmar que a diversidade étnica é um dado objetivo da realidade brasileira. Porém, este dado que pode ser percebido de maneira clara pelos nossos sentidos, não encontra a mesma clareza quando se trata do campo conceitual. Reconhecer-se indígena, negro ou branco não se resume a corresponder a um conjunto de características objetivamente dadas, mas também a questões subjetivas, simbólicas e conceituais, que tornam esta questão profundamente complexa. A noção de diversidade étnica implica numa percepção de si, mas também diz respeito ao modo como percebemos o outro. As questões das diversidades, estão a cada dia mais evidentes nas relações escolares: aspectos étnicos, religiosos, regionais, de gênero, entretanto é urgente refletirmos sobre como as escolas têm se relacionado e tratado estas questões? Antes de tudo, elas são questões sociais e humanas, pois dizem respeito ao que as pessoas são, e ao modo como elas vivem e se relacionam. Como tratá-las levando em consideração estas dimensões, e ao mesmo tempo como objetos do conhecimento? Reconhecemos nelas um valor ou um problema?

As escolas nem sempre têm mostrado habilidade suficiente para lidar com as questões das diversidades. Como argumenta Candau:

[...] Em pesquisa realizada anteriormente (CANDAU, 2008b), um professor entrevistado afirmou: “as diferenças estão bombando na escola e não sabemos o que fazer”. As diferenças culturais são muitas vezes vistas como problemas que a escola deve resolver. Estamos longe de encará-las como *vantagem pedagógica* [...] (CANDAU, 2016, p. 805)

A escola vê refletidas em si, as características sociais e culturais do espaço onde está inserida, entretanto, a questão que se coloca é: qual a sua postura diante disso? Considerando os elementos já expostos até aqui chamamos a atenção para dois aspectos. Primeiro, a diversidade é antes de tudo uma categoria sociológica, e segundo, ela está presente no universo escolar mesmo que não seja considerada dos pontos de vista humano, conceitual, didático e pedagógico. Aqui nos colocamos diante de uma série de questões, as quais demandam uma profunda reflexão. Muitas escolas se dão ao luxo, melhor seria dizer atrevimento, de desenvolver uma prática pedagógica desconectada da realidade em que elas e os sujeitos que

estão em seu interior estão inseridos. Tratam o currículo como fim em si mesmo, desenvolvendo um ensino de caráter conteudista. Ao fazerem isso perpetuam uma concepção de ensino e aprendizagem que centra forças quase que exclusivamente no conhecimento lógico/dedutivo, menosprezando ou mesmo ignorando outras matrizes de conhecimento sustentadas na sensibilidade e noutras dimensões do ser. Vejam que até em relação ao saber, há diversidade. Estamos elencando estas questões, para mostrar que dificilmente a questão das diversidades encontrará espaço em uma escola que prime pelo conteudismo, e foque apenas no aspecto cognitivo. Uma escola que veja as pessoas apenas do pescoço para cima, e esqueça que elas também possuem membros, coração, sensibilidade e alma, dificilmente conseguirá lidar com a categoria da diversidade, pois ela implica pluralidade, horizontalidade, e não uniformidade e verticalidade.

Aqui se coloca a importância de entender aquilo que Reinaldo Matias Fleuri fala sobre a diversidade como parâmetro epistêmico, capaz de balizar as práticas pedagógicas, mas também as relações interpessoais presentes no interior das escolas. O aspecto da diversidade étnica, foi, como sabemos, fortemente negligenciado social, política e culturalmente em nossa história, em razão disso Fleuri (2003) chama a atenção para a necessidade de buscarmos uma “renovação dos paradigmas científicos e metodológicos” a partir dos quais interpretamos as relações sociais e de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva ele propõe uma “educação para a alteridade” que prime pelo “respeito aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades”, de modo que as diferenças possam respeitadas ou integradas em “uma unidade que não as anule.” (FLEURI, 2003, p.17)

Afirmar a diferença como riqueza. Assim Vera Candau (2016) sintetiza a premissa que deve nortear as práticas interculturais na educação. A autora aponta, inclusive, a interculturalidade, e suas condicionantes como recurso para o “desengessamento” da escola contemporânea, que segundo ela tem lidado com as questões ligadas à diferença e à diversidade como problema. Segundo ela, uma interculturalidade crítica, envolve o “diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos” a “perspectiva da afirmação da justiça” a “construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais” e a “democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.” (CANDAU, 2016, p.809).

Considerados os processos de exclusão social, os apagamentos e silenciamentos epistêmicos dos quais os indígenas foram e têm sido alvo, as falas de Fleuri e Candau nos permitem entender que a reflexão sobre a diversidade, e a experimentação de práticas interculturais no interior das escolas, emerge como um caminho que pode favorecer o estabelecimento de relações mais equânimes, ao redirecionar o referencial valorativo que orienta o fazer pedagógico e as relações interpessoais vivenciadas pelos diferentes atores do universo escolar.

DIVERSIDADE ÉTNICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Mencionei no resumo do artigo, o fato dele ser um tópico de uma pesquisa maior, a saber, um estudo sobre a implementação da lei federal 11.645/2008 nas escolas da rede pública de ensino no município de Redenção no estado do Pará. Meu interesse por esta questão resultou do fato de, nesta cidade, viver um número significativo de indígenas das etnias Kayapó e Atikum. Como vimos anteriormente, mesmo que de forma breve, há uma farta legislação que preconiza a inclusão dos indígenas, e de estudos sobre sua história e sua cultura nas escolas do sistema nacional de ensino. Decorridos 33 anos da promulgação da Constituição de 1988, e 13 anos da lei 11.645/2008, seria o caso se nos perguntarmos o quanto conseguimos avançar em relação a isto?

Com o objetivo de avaliarmos esta questão, fizemos uma pesquisa junto a professores de História e da área de Ciências Humanas, Línguas e Artes⁷⁴ que atuam na educação básica de Redenção, com o intuito de verificarmos quantos deles conheciam esta legislação, se/como ela estava contemplada nos planejamentos das escolas e no material didático, contato com formação sobre a temática, dificuldades encontradas, percepção sobre evasão escolar e ocorrência de atitudes preconceituosas direcionadas aos alunos indígenas, dentre outras. Os resultados encontrados não se distanciaram daqueles vistos na literatura existente sobre estes aspectos. Contudo, é importante que algumas questões sejam pontuadas.

Inicialmente chamamos a atenção para o fato de que a grande maioria dos professores declarou ter conhecimento da lei 11.645/2008. Sobre o fato dos planejamentos escolares contemplarem ações sobre a temática indígena e sua efetiva realização, o percentual ficou em torno de 30%. Quanto à indagação relativa ao contato com a temática ao longo da graduação, ou mesmo em formação oportunizada pela rede de ensino à qual está vinculado, a maioria quase absoluta apesar de reconhecer a importância da formação, declarou não ter tido contato. Esse resultado dá forte sustentação ao fato de aproximadamente 60% dos educadores terem declarado que não se sentem preparados para abordarem a temática indígena em sala de aula. No que diz respeito à inclusão dos alunos indígenas nas atividades escolares, e ao grau de evasão destes alunos, mais de 70% dos professores avaliam que a inclusão acontece de modo insatisfatório, e que a evasão é alta. Pouco mais de 80% dos educadores afirmou que ações ligadas à lei podem contribuir para a inclusão dos alunos indígenas. Sobre a forma como a história indígena tem sido abordada nos livros didáticos, 70% entende que a abordagem é sucinta, descritiva e superficial, indicando, portanto, que os elementos presentes nos livros didáticos não apresentam forma e conteúdos satisfatórios, no sentido de embasar o acesso a informações e abordagens que possibilitem contato com conhecimentos que permitam uma compreensão coerente e crítica sobre a temática.

Essas informações, confrontadas com o conjunto de referenciais normativos vinculados à temática indígena, e à pluralidade cultural brasileira aponta para a necessidade de uma profunda reflexão sobre o modo como temos tratado esta questão. É comum vermos as pessoas se queixarem que algumas coisas no Brasil deixam de ser feitas, ou não são respeitadas por falta de leis que regulamentem uma determinada questão. Aqui temos exemplo de uma realidade inversa. Mesmo havendo um volume significativo de leis e normas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas, bem como à importância de sua história e cultura se tornarem objeto de ensino, isso não foi suficiente para que o conjunto de proposições existentes fosse efetivado. Isto nos permite concluir que a lei é necessária, mas ela não basta. Outros fatores precisam estar articulados com ela para que as coisas funcionem. Longe de nós querer menosprezar a importância da legislação. Interessa-nos apenas deixar claro que, se ainda não estamos num patamar satisfatório em relação aos direitos dos indígenas em nível amplo e educacional, bem como em relação às proposições do artigo 26 da LDBEN, isso se deve mais a problemas de natureza política, social e cultural, e não à escassez de parâmetros jurídicos.

As dificuldades e limitações relacionadas à inclusão dos alunos indígenas em escolas regulares, como é o caso de Redenção-PA, bem como ao estudo sobre a história e a cultura indígena, decorrem certamente do fato de que nós ainda não estamos suficientemente conscientizados da natureza pluriétnica da sociedade brasileira. Contraditoriamente à legislação educacional nacional, as escolas ainda negligenciam a inclusão desta temática em seus planejamentos, e mesmo quando abordam, não raras vezes o fazem reproduzindo estereótipos.

74 Incluímos outros professores além dos de história, uma vez que a lei 11.645/2008 é clara ao afirmar que a temática indígena será objeto de estudo no “âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Inúmeras são as lacunas e limitações, entretanto, urge que conscientes delas, embarquemos na onda virtuosa do horizonte de possibilidades que os referenciais normativos da educação nos oferecem. Categorias como cidadania, diversidade étnica, pluralidade cultural, universalização da educação, são algumas das que figuram neste escopo. A elas devem se somar outras do universo acadêmico como: história e agência indígena, interculturalidade, decolonialidade, de modo que as escolas e as atividades desenvolvidas em seu interior caminhem no sentido de interagir criticamente com a realidade do seu entorno, valorizar as diversidades e o protagonismo dos sujeitos que as compõem, romper com as formas de preconceito e segregação de qualquer natureza, enfim de ser espaço de promoção humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta reflexão final, mais do que conclusões, gostaria de apresentar problematizações. Não é desprezível o elenco jurídico e normativo relacionado à temática indígena, à diversidade étnica e à pluralidade cultural produzido no Brasil desde o final da década de 1980 no campo da educação. O mesmo poderia ser dito sobre a produção acadêmica em torno desta temática, entretanto, quando adentramos o universo escolar parece haver um abismo entre este ambiente e toda a construção jurídica e intelectual mencionada. Onde está o nó, o que ainda nos impede de incorporar o debate sobre a diversidade étnica aos nossos planos de ensino, e fazer dele objeto do conhecimento?

Parece estar relacionado a algo que vai além da lei, da capacidade administrativa ou intelectual. É muito tempo para se alegar desconhecimento, é muito evidente para que não seja percebido, é muito sério para que seja desprezado. Por que ainda assim somos capazes de seguir adiante, como se nada disso importasse ou existisse? Em que circunstâncias ou espaços seria possível realizar uma tarefa por décadas sem que se observasse as normas que regulamentam aquela atividade? Somente num contexto em que se alimentasse profundo desprezo ou indiferença por elas. Este não fazer, não comprometer-se, é resultado do desconhecimento, ou ao contrário, é reflexo da naturalização de uma visão que invisibiliza e/ou subalterniza determinados sujeitos?

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. (GOMES, 2012, p. 103)

Poderíamos afirmar que as respostas para as questões que apresentamos acima, já estão, em certa medida, contidas nas próprias perguntas. Definitivamente não é por falta de parâmetro legal ou epistemológico que a temática indígena e a inclusão de alunos indígenas deixa de ocorrer de modo satisfatório nas escolas. O preconceito, a desinformação e o descomprometimento estão muito mais ligados a esta lacuna, que qualquer outro elemento.

Mais do que o cumprimento da legislação, e da abordagem conceitual sobre a diversidade étnica nas escolas, a presença indígena nas escolas regulares de muitos municípios brasileiros, é uma questão de ordem prática e não pode continuar sendo negligenciada. Neste sentido, a diversidade e a interculturalidade precisam ser urgentemente incorporadas aos projetos políticos das escolas como categorias sociológicas, políticas e epistêmicas, pois tocam os campos das relações, das decisões e do conhecimento experimentados no contexto escolar. Assumir isso, implica uma crítica à matriz eurocêntrica e positivista que ainda tem forte influência no modo de produzir e divulgar o conhecimento no ambiente social e acadêmico,

bem como abrir-se à pluriversalidade do ser e do saber. Educadores, gestores, corpo técnico, e mesmo os sistemas de ensino, precisam fazer o esforço de romperem com a lógica conteudista que ainda vigora em boa parte das escolas, e adotarem em sua rotina momentos regulares para a formação, sem isso, dificilmente irão se desvencilhar do ativismo e do academicismo, nas palavras de Paulo Freire, da “educação bancária”. Por fim, a escola não pode ser, em hipótese alguma, ambiente que cerceia a liberdade criativa, nem que reproduza, alimente ou trate com indiferença qualquer atitude de preconceito ou exclusão, sob o risco descaracterizar-se por completo, e distanciar-se de sua vocação primeira: a promoção humana.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. Lua Nova, São Paulo, 76: 49-86, 2009

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

BOHN MARTINS, Maria Cristina. As sociedades indígenas, a história e a escola. Antíteses, vol. 2, núm. 3, enero-junio, 2009, pp. 153-167. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa Do Brasil. Brasília, DF, 1988.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa. SP. FCC. v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. PERSPECTIVA. Florianópolis. V. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005

CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos índios no Brasil/ Org. Manuela Carneiro da Cunha. — 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP. 1998

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. Rio de Janeiro. Rev. Bras. Educ. [online], n.23 [cited 2021-01-31], p.16-35. 2003

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus- Amazonas.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos Currículos. Revista Currículo Sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo, Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. Anos 90, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 187-212, dez. 2011

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra. Edições Almedina. Sa. 2009

SILVA, Marcos Antônio da.; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. vol.30, nº 60, p.13-33. 2010.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O JOGO IMAGÉTICO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

José Rodrigues de Carvalho

Introdução

Quando o tema da diferença étnicorracial pensado desde os postulados decoloniais nos foi apresentado na pós graduação nos colocamos a pensar em quantos professores e professoras têm conhecimentos suficientes para propor com segurança e defender o ensino nessa perspectiva diante de um modelo moderno-colonial de educação extremamente negador e apagador das diferenças no espaço escolar.

Os conhecimentos acerca dessa temática fazem-se necessários e urgentes, mas só eles não bastam. Com isso não estamos colocando os conhecimentos científicos como a solução para todos os problemas que a colonização e a colonialidade engendram na educação. Ao longo do tempo que fomos movendo nossa prática pedagógica e de pesquisa nessa direção percebemos que se trata de uma questão que requer muito também da subjetividade de quem ensina, sendo que as propostas educacionais oficiais – na maioria moderno-positivistas – exigem que o ensinar seja uma tarefa objetiva submissa ao mundo da técnica.

Diante dessas propostas cabe uma pequena parcela de autonomia ao/à professor/a que seria a curadoria⁷⁵ que ele/a pode realizar a partir do conteúdo do manual didático. Nesse ponto se insere a questão que nos preocupou assim que iniciamos nossos estudos sobre as diferenças étnicorraciais na Educação: que subjetividades influenciariam nas escolhas – curadoria – dos conhecimentos que são mais importantes para os/as alunos/as aprenderem em cada ano de estudos? Dunker (2018) ressalta que, com seu trabalho o curador enriquece as pessoas que têm acesso aos bens simbólicos por ele escolhidos. Vale ressaltar que, segundo Choppin (2004), o manual didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação das crianças e da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influem necessariamente em suas funções e usos.

Imagens, sentidos e percepções acerca dos manuais didáticos de geografia

Dentre os diversos meios de conhecimentos aos quais o professor e a professora recorrem para construir seus saberes docentes os manuais didáticos ganham centralidade no “chão da escola”. Eles ganham destaque também entre os/as estudantes que os acessam durante toda a educação básica, a partir do momento que o Estado brasileiro criou o programa do livro didático na escola. E, entre a comunidade acadêmica os manuais didáticos são objeto de pesquisa desde que apareceram, e não há consenso em torno da sua presença no espaço escolar como guia central do currículo.

O manual didático em si já é resultado de uma curadoria, seu autor e os editores selecionaram o que era exigido no edital expedido pelo Ministério da Educação do Brasil. Este por sua vez também já condicionou de certo modo o que deve conter no livro. Qual seria a parte que o/a professor/a poderia ainda selecionar algo dentro do que já passou por pelo menos duas

75 Curar em português lusitano é “pensar”. Em português se diz: Você pode pensar este ferimento para mim? E pensar é ser capaz de cuidar. Alguém que tem que cuidar para repartir, alguém que precisa proteger e elevar para tornar disponível, para as pessoas que ali estão, por exemplo o conhecimento na escola [...]. (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015, p. 19).

curadorias? Diríamos que, resta ao professor e à professora direcionar os conteúdos para a perspectiva decolonial da diferença étnicorracial e problematizar criticamente os temas abordados na obra, nunca deixando que eles se apresentem como algo natural aos olhos e entendimentos dos/as alunos/as, desvelando as intenções de apagamento e de silenciamentos dos sujeitos e dos fatos geográficos e históricos que marcaram e marcam a vida e as identidades dos grupos e comunidades.

Agir nessa direção exige vontade, formação e compromisso com as formas de mostrar o conhecimento sem o viés universal. Só se faz isso tendo consciência de que o conhecimento universalizado sugerido pelo manual didático se apresenta como o único possível para a humanidade, e conseqüentemente, ocorre a homogeneização, de acordo com os desejos hegemônicos do mercado global, dos espaços simbólicos e das maneiras de agir e pensar locais, menosprezando a heterogeneidade das comunidades mantendo, assim, a desigualdade e a hierarquia, pois, apesar de serem culturas locais de abundância cultural, são colocados em postos de inferioridade pela epistemologia dominante. As epistemologias decoloniais propõem pensar para além dos conhecimentos eurocêntricos dominantes. Para isso sugere conhecimentos

que dão conta da diversidade epistemológica e cultural, de modo a que o papel emancipador da educação não seja mais limitado por interesses econômicos e de administração da exploração e da opressão. Suplantar a condição de não-existência a que vêm sendo sentenciados os países latino-americanos e analisar a importação do pensamento hegemônico demanda uma atitude contra-hegemônica, inicial e preferencialmente, na educação. (Tavares; Gomes, 2019, p. 227).

Constituindo a diversidade cultural e epistemológica em muitas escolas amazônicas estão os/as estudantes pertencentes aos povos originários, genericamente marcados com o termo indígena pelos colonizadores desde suas chegadas nessas terras no século XVI.

Ao se depararem como são representados e narrados nos manuais didáticos esses sujeitos culturais não se reconhecem por vários motivos, dentre eles o modo estereotipado e silenciados como são apresentados. A percepção de Candau (2019) evidencia como esse processo de apagamento se consolidou e o papel que a educação cumpre nele,

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU, 2019, p. 242).

Da mesma forma, Coelho e Rocha (2018, p. 464) percebem que nos manuais didáticos de história “a presença indígena nas narrativas não significa a adoção de uma perspectiva que considere sua participação efetiva nos processos históricos abordados pela literatura escolar”, e que o protagonismo indígena está ausente dessas narrativas”, percebemos esses apagamentos também nos manuais didáticos de geografia.

Acerca das representações dos povos tradicionais nos manuais didáticos a seguinte passagem elucida bem o que estamos tentando dizer,

Pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre as abordagens adotadas pelos livros didáticos acerca dos povos indígenas apontam alguns problemas recorrentes. Os indígenas são apresentados de forma estereotipada, de modo que as análises os identificam como vítimas do processo da colonização e destituídos de qualquer agência, entre outros predicados. Certamente, no âmbito da história vivida, os povos indígenas como um todo foram vítimas de tal processo e seus efeitos perversos a longo prazo se refletem até hoje. Entretanto, a apresentação reiterada desses personagens de nossa história na narrativa escolar apenas como vítimas – além de ignorar a literatura didática que problematiza a agência indígena – produz efeitos de sentido adversos na

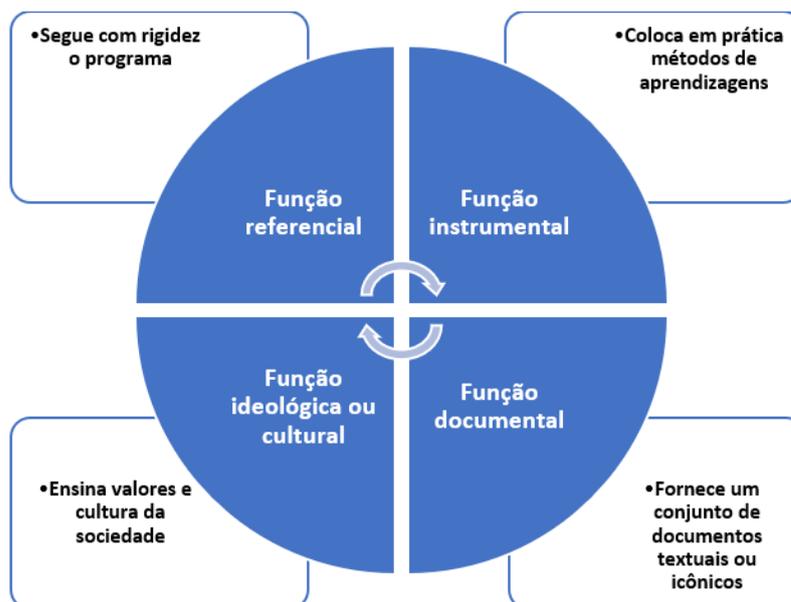
formação identitária para a diversidade dos alunos da escola brasileira. (COELHO; ROCHA, 2018, p. 466).

O que os/as professores/as e os/as alunos/as indígenas e não indígenas podem fazer diante de uma plataforma com estas características? Se eles não tiverem a visão crítica acerca desses conhecimentos nada poderão fazer. Tudo isso se passará como a verdade, a única verdade. Nessa mesma direção em que estamos discutindo, outra passagem aponta a colonialidade do saber⁷⁶ operando nas narrativas sobre os povos tradicionais nos manuais didáticos

Os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela antropologia no conhecimento do outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade cultural existente no Brasil. É com esse material, equivocado e deficiente, que professores e alunos têm encontrado os índios na sala de aula. Preconceito, desinformação e intolerância são resultados mais que esperados deste quadro. (GRUPIONI, p. 491, 1996).

Postas essas formas como os povos indígenas são representados nos materiais didáticos que chegam aos estudantes das escolas brasileiras, cabe aqui apresentar de forma esquematizada (Figura 1), o que Choppin (2004) identifica como funções do livro didático, de modo que desvele que este suporte de conhecimentos, tendo a origem que tem, não abriga nenhum propósito em promover valorização das diferenças, consciência crítica e emancipação das etnias historicamente inferiorizadas e invisibilizadas, pelo contrário, fica patente em seus conteúdos a manutenção da subalternização.

Figura 1 – Funções do livro didático segundo Choppin



Fonte: Choppin, 2004. Org. Carvalho, 2021.

76 Conceito desenvolvido por Quijano (1983), Mignolo, Lander (2005), a colonialidade do saber nos revela que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Nota-se que esta estrutura organizacional se não for problematizada criticamente atende apenas à diferença colonial⁷⁷, que segundo Mignolo (2003), se manifesta, por exemplo, nas marcas colocadas no sangue ou na pele dos sujeitos, como nos povos originários do Brasil. “Com isso, aqueles e aquelas que sofreram e que ainda sofrem com a colonialidade são compreendidos e compreendidas como sendo inferiores e incapazes de produzir” (CARVALHO, 2020, p. 115). De forma mais detalhada Mignolo (2003) explica que

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO, 2003, p. 10).

Ainda com esse autor, as consequências desse imaginário é a subalternização dos outros projetos, culturas, saberes e memórias que tiveram de se acomodar em narrativas e projetos globais em que não participaram ou participam diretamente. É esta estrutura de dominação que os manuais didáticos ocultam ou negligenciam desde a sua origem na primeira metade do século XX.

A distribuição dos manuais didáticos no Brasil não é recente, remonta ao ano de 1937 com o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que criou o Instituto Nacional do Livro. Desde então esta política vem passando por aperfeiçoamentos no que tange à cobertura territorial da distribuição a todos/as estudantes do sistema público de ensino e a logística e normativas de escolha e entrega do material em cada escola, sem o Estado perder suas prerrogativas de regulação e controle, como ressaltam Coelho e Rocha, ao falarem da etapa vigente dessa política que é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), contendo

exigências que vão do âmbito técnico ao pedagógico, passando por outras do campo disciplinar e legal. Estamos nos referindo à produção de tal narrativa nos livros didáticos, em especial os que concorrem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em funcionamento desde a década de 1990. Eles necessitam, portanto, atender a um edital publicado pelo Ministério da Educação (MEC). Os produtores dos livros didáticos – autores, como responsáveis diretos, e editoras, como responsáveis em última instância – precisam acatar a determinações que exigem o aperfeiçoamento das obras didáticas submetidas ao PNLD. (COELHO; ROCHA, 2018, p. 466).

Os autores enfatizam as exigências que o Estado faz para que as obras atendam as demandas da sociedade e, mais recente da Educação para as Relações Raciais no currículo escolar, há muito reivindicadas pelas etnias negras e indígenas, e que após cinco séculos tornam-se oficiais no Brasil. Vale enfatizar que suas efetivas implementações no cotidiano das práticas pedagógicas e nos saberes desenvolvidos nas escolas caminham a passos lentos, pois não depende somente de uma legislação sancionada, carece também de formação permanente com as/os docentes sobre as epistemologias e culturas de matrizes africanas e indígenas.

A conquista da lei 11.645, de 10 de março de 2008, instituindo a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, trouxe no seu bojo a necessidade da vigilância e da cobrança para que a referida Lei não se torne mais uma “letra morta” como tantas outras criadas no Brasil. Exigir o acompanhamento da sua implementação passa por diferentes esferas do sistema e dos

77 Para os pensadores latino-americanos (Quijano, 1999, 2004; Mignolo, 2001, 2004, 2007; Castro-Gómez, 2007, 2009), a constituição do sistema-mundo colonial moderno estrutura um poderoso universo de categorias que transforma a diferença em hierarquia. (LEON, 2012, p. 5).

processos educacionais, necessidade que bem há pouco tempo – assim como a legislação – foi introduzida nos cursos de licenciatura nas universidades e na programação de formação continuada de algumas secretarias de educação municipais, no entanto, nem sempre essa formação tem uma base crítica na perspectiva decolonial, que seria tratar a questão a partir do olhar dos povos originários e de matriz africana.

Defendemos que a formação acadêmica crítica decolonial faz-se cada vez mais necessária, porque muitos/as docentes têm contato com a temática da Educação para as Relações Étnicorraciais apenas nos manuais didáticos e, “historicamente no Brasil a abordagem da temática indígena em livros didáticos tem sido empregada de modo superficial frente à imensa diversidade intrínseca aos povos indígenas”, pois muitos manuais didáticos de geografia evidenciam a seleção e perpetuação de conteúdos que pouco avançam ao abordar a temática indígena para além da contribuição desses povos na formação da população brasileira. (PRINTES, 2014, p. 195). A leitura problematizadora crítica das imagens representando as nações indígenas desvelam apagamento e a invisibilização do protagonismo desses povos no desenvolvimento, científico, tecnológico e linguístico brasileiro, por exemplo.

Material e método – Oficinas do PNLD e critérios docentes para a escolha das obras de geografia

O recorte empírico para análise neste texto são duas oficinas com professoras/es de geografia, organizadas pelo Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Redenção, Pará, nos anos de 2015 e 2018, para a escolha do livro didático de geografia (Programa Nacional do Livro Didático - PNLD), das séries finais do Ensino Fundamental, onde atuamos como mediador do debate com os/as quinze professores/as.

Foi durante os trabalhos que chegamos à constatação da influência de imagens representando povos indígenas atuando como discursos que influenciam nas concepções/representações que os/as docentes de geografia da rede municipal de ensino possuem acerca dos povos tradicionais. As informações foram obtidas por meio da observação participante em que fizemos intervenções orais e anotações sobre os critérios usados pelos/as mesmos/as durante os dois encontros.

A proposta das oficinas era, após as/os professoras/es terem analisado as obras disponibilizadas pelas editoras, discutirem e elegerem a coleção⁷⁸ que melhor contemplasse as necessidades de aprendizagens dos/as alunos/as e de ensino, e que trouxesse conteúdos com aspectos geográficos da Região Norte e Amazônia.

Na primeira oficina, 2015, feitas as explicações metodológicas expondo seu principal objetivo abria-se o espaço de diálogo para que cada professor/a expusesse sua avaliação das obras. Na sequência das falas apenas dois professores mencionaram a questão do Ensino das Relações Étnico-Raciais, sendo que um ressaltou o modo superficial como todas as coleções apresentavam os indígenas na formação do espaço geográfico brasileiro.

A exposição dessa constatação por parte do professor suscitou argumentos como o de que os indígenas estavam muito bem retratados em imagens na maioria das obras. Na opinião de alguns, essas imagens eram muito importantes para que os/a alunos/as entendessem o tema, numa evidente demonstração de valorização do repertório imagético.

É certo que “a vista chega antes que as palavras”, mas é necessário que as palavras sejam consideradas nos sentidos que se enunciam e problematizadas a partir de referenciais que questionem o modo “oculocêntrico moderno colonial” de representar, olhar e de ler as imagens nos manuais didáticos. Contudo, sabemos que atualmente “as imagens não só nos rodeiam, mas

78 As editoras apresentam os livros em coleções, por exemplo, do 6º ao 9º, com um mesmo nome e formato de edição para os quatro volumes desta etapa do Ensino Fundamental.

também nos configuram ao ocupar uma parte importante do nosso universo simbólico, estruturar nossos processos culturais e modular nossa realidade interna e subjetiva”. (LEON, 2015, p. 33. Tradução livre).

Na segunda oficina em 2018, a situação ocorreu semelhante a primeira, uma professora destaca as ilustrações sobre indígenas no livro e em seguida os/as outros/as docentes presentes expressam opiniões endossando a opinião da colega, estancando o assunto no plano visual das obras. Algumas falas deram destaque para as representações em um possível “habitat natural” dos indígenas, as aldeias, na selva, operação entendida no campo epistêmico decolonial com “a matriz de colonialidade do olhar eurocentrado”, que baseia-se na construção de uma alteridade extrema ou, antes, de um *além da* alteridade: uma racialização epistêmica radical, para levá-la a um estágio de máxima inferioridade racial e epistêmica, em que não só não há 'humanidade', nem 'animalidade' mas também a possibilidade de redimir corpo-cartograficamente a monstruosidade ontológica dos selvagens malvados. (BARRIENDOS, 2008, p. 12).

Essas duas experiências que tomamos notas a partir do trabalho também de observação geraram as inquietações que nos levaram a desenvolver este texto com aportes dos estudos geográficos decoloniais dialogando com outros campos dentro e fora da educação, procurando perceber e compreender modos de operacionalização da colonialidade do ver-saber na constituição das representações docentes acerca das questões étnicorraciais, mais especificamente as indígenas no espaço escolar.

Resultados e discussões – Desvelando colonialidade do saber

A partir das anotações no trabalho com as oficinas procuramos desenvolver reflexões que apontam maneiras dos discursos imagéticos cumprirem uma função narrativa sobre a presença indígena nos manuais didáticos com base na imaginação geográfica colonial, evidenciando que essas narrativas do colonialismo construíram inteligibilidades que estão presentes nas manifestações docentes, evidenciadas quando os/as mesmos priorizam as imagens nas coleções como portadoras de verdades sobre os conhecimentos que os/as estudantes precisam saber sobre as nações tradicionais brasileiras, a exemplo como a imagem da (Figura 2) a seguir:

Figura 2 – Representações da colonialidade sobre os povos indígenas



Fonte: TORREZANI, Neiva Camargo, 2018. p. 101.

Esta imagem trata-se de cópia de uma pintura do artista francês Jean-Baptiste Debret⁷⁹ da primeira metade do século XIX, e foi extraída de uma das obras escolhidas pelos/as docentes

79 Jean-Baptiste Debret integrou a Missão Artística Francesa (1817), que fundou, no Rio de Janeiro, uma academia de Artes e Ofícios, mais tarde Academia Imperial de Belas Artes, onde lecionou. De volta à França

nas oficinas que coordenamos os debates. Ela ilustra e exemplifica as representações imagéticas que ainda se encontram em muitas coleções didáticas de geografia, apresentando os indígenas em imagens subalternizadas e dóceis, e nunca em seu protagonismo e agência na construção e defesa dos seus territórios físicos e simbólicos, o que corrobora com o que constatou Printes (2014), em sua pesquisa sobre a presença indígena nos livros de geografia de que, é na escola principalmente, que predominam visões estereotipadas dos povos indígenas, que oscilam entre a concepção romântica de um índio puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima, ou de um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso.

Diante das concepções que presenciamos nas oficinas do PNLD e da literatura acerca do tema, optamos pela perspectiva decolonial para dialogar nesta análise por entender que, assim como a modernidade/colonialidade instauraram um modo cognitivo de pensar, também o fez nos modos de ver e compreender a partir do olhar. No entanto, compartilhamos com Name (2016) de que

A opção decolonial não ignora conhecimentos acumulados, apenas os reinterpreta. Valoriza o entendimento a respeito de um regime óptico instaurado pela construção de arquiteturas de controle, como os presídios, os conventos e as escolas, cujo o apogeu ocorreu entre os séculos XVII e XVIII, a qual sucederam mais duas etapas: uma midiática, entre os séculos XIX e XX, de um regime visual instaurado a partir da reprodutibilidade técnica conseguida por inúmeros dispositivos audiovisuais, em especial a fotografia e o cinema; e outra, digital, de regime marcado pela informática, pela mobilidade e pela virtualidade, iniciado no final do século XX (FOUCAULT, [1975] 2006; ver também: LEÓN, 2015). No entanto, a análise decolonial também lança o olhar sobre a profusão de imagens que desde 1492 sintetizava a América por meio de mapas, paisagens e corpos – os primeiros registros visuais da colonialidade do poder. (NAME, 2016, p. 67).

No caso aqui em análise, os regimes visuais mencionados pelo autor ganham vida e se materializam por exemplo, quando o Estado institui políticas de concepção e distribuição dos manuais didáticos para todos/as os/as estudantes da rede de escolas públicas do Brasil. Segundo Guites

Os livros didáticos são fornecidos nas escolas brasileiras e fomentam o conhecimento das disciplinas, além de perpetuar visões de mundo através de textos e fotografias, que juntas compõem o imaginário dos estudantes. Os índios nos livros didáticos de Geografia devem ser analisados sobre a maneira pela qual os textos mencionam sua presença e sua realidade, bem como as imagens selecionadas pelos autores para representá-los, uma vez que esse conjunto irá compor na mente dos estudantes quem são e como são os índios do Brasil. (GUITES, 2019, p. 64).

Nesse sentido, abordar a questão indígena no século XXI exige muito mais que observar imagens e tê-las como representações das realidades das nações tradicionais, é necessário se munir da crítica decolonial que tem considerado dentre outros aspectos da participação desses povos na formação e do espaço geográfico brasileiro, “a emergência do debate da gestão territorial e ambiental das Terras Indígena que, por sua vez, envolve diálogos de saberes intercientíficos”. (PRINTES, 2014, p. 197).

Os movimentos étnicos organizados da população negra e indígena muito recentemente, 2003/2011, conquistaram um marco legal para a valorização dos seus modos vida e suas histórias com as a Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e a Lei 11.645, de 10 de março de 2008 (que Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos

(1831) publicou Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil (1834-1839), documentando aspectos da natureza, do homem e da sociedade brasileira no início do século XIX.

estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Desse modo, a “educação que passa pela escola e pelos livros didáticos é uma fundamental aliada nesse processo”. (PRINTES, 2014, p. 198). Ainda segundo essa autora

essa obrigatoriedade precisa estar alicerçada em práticas pedagógicas, que considerem os modos de vida desses povos originários no sentido da diversidade das práticas e saberes desses grupos étnicos em convivência com a sociedade não indígena. Não limitar-se a situações de ensino em que apenas se comemora o “dia do índio em 19 de abril”, em que se descreve, pinta, desenha, aprecia de longe, avalia e inclusive analisa se “o índio ainda é índio, pois já usa celular”, etc., atividades que pouco contribuem para construção de novos saberes e interações com as naturezas e culturas indígenas na atualidade. (PRINTES, 2014, p. 197).

Para remover práticas pedagógicas da colonialidade do ensino de geografia e, especificamente para discussão dos repertórios imagéticos eurocentrados aqui tratados, estamos de acordo com Name (2016), de que há no imaginário educacional uma predileção por imagens reducionistas, estereotipadas e degradantes dos povos indígenas, pois dentre os processos instaurados no período colonial, há o regime visual eurocêntrico e universalizante. “Estas imagens têm início nos primeiros momentos da invasão europeia e resistiram ao tempo”. (NAME, 2016, p. 68).

O pensamento decolonial, segundo Mignolo (2015) gera críticas na análise desses dispositivos, instituições e práticas relacionadas à produção do discurso e da visualidade que são matrizes de poder geradas pela colonização nos campos do conhecimento, da cultura e das representações que se encontram no interior da escola e em instrumentos de ensino como os manuais didáticos de geografia.

Considerações finais

As manifestações de adesão acrítica ao repertório imagético presente nos manuais didáticos não podem ser entendidas como atos deliberados e descompromissados dos/as docentes, pois não se trata de emitir juízo de valor acerca das atitudes desses/as profissionais. Todos nós – do campo da educação ou não – estamos cada vez mais imersos em processos imagéticos que interferem e constituem nossas subjetividades e modos de agência. Portanto, as reflexões iniciais aqui expressas devem servir apenas de estímulos a quem se dispuser a estudar as relações imagens-educação na contemporaneidade, tendo em vista que o aumento da produção, distribuição e consumo de imagens facilitado pelas tecnologias de comunicação – que invadem a escola - explica a reviravolta visual pela qual está passando a vida cotidiana.

O intuito de trazer para a cena desse texto os dispositivos imagéticos presentes nos manuais didáticos de geografia, e analisá-los a partir dos construtos teóricos decoloniais foi um esforço no sentido de evidenciar que o Brasil possui “problema étnico-nacional” e que a escola, em seu currículo pode contribuir para colocá-lo em evidência da forma que se reconheça a especificidade linguística, cultural e socioeconômica das etnias nacionais. Para tanto, a crítica decolonial torna-se importante por “se tornar uma dobradiça epistemológica para pensar as relações entre poder e visualidade” imbricados no modo que o Estado impõe seus interesses hierarquizantes entre as diferenças étnicas que compõem sua população e o apagamento do protagonismo das minorias étnicas.

Assim, a problematização docente faz-se necessária para enfatizar a operação de esquecimento/apagamento do que está sendo dito, do que está sendo mostrado nos manuais didáticos, em função do “contexto” no qual se diz. E o contexto inclui o agente e o destinatário da forma crítica. O contexto é o manual didático, o currículo e a sala de aula, mas também seu público, são as pessoas concretas que utilizam o livro e estudam ali, com suas histórias particulares. A mediação problematizadora crítica tem que reunir a relação entre os modos de

dizer, de representar, de atuar, de instalar, com as pessoas que lidam e se relacionam com o conhecimento que o/a professor/a seleciona.

Estamos de acordo com o pesquisador marroquino Alex Schlenker (2010, 2011 e 2012), quando invoca a necessidade de desentranhar das imagens a relação entre representação e classificação. Portanto, faz-se necessário que as leituras de imagens alcancem as várias camadas discursivas geo-históricas apontando suas origens epistemológicas “de modo a borrar o eurocentrismo e a colonialidade por trás de suas maneiras de produzir ou classificar conhecimentos”. Assim o repertório de imagens de dominação/opressão nos manuais didáticos poderão ser percebido com “suas dívidas históricas, sociais e, sobretudo, territoriais e “raciais” que precisam ser reparadas e superadas.

Referencias

BARRIENDOS, J. *Apetitos extremos. La colonialidad del ver y las imágenes-archivo sobre el canibalismo de Indias*. Transversal Multilingual Webjournal, p. 1-20, 2008.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo, [S. l.]*, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020.

CARVALHO, Rayann Kettuly Massahud de. Desobediência epistêmica, filosofia do sul e a crítica descolonial à racionalidade moderna: o papel da ciência na legitimação da colonialidade. *INTER-LEGERE | Vol 3, n. 29/2020*: c21306.

CHOPPIN, A. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o Estado da Arte. In: *Revista Educação e Pesquisa*. Página 549-566, 2004.

COELHO, M. C.; BASTOS ROCHA, H. A. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, v. 10, n. 25, p. 464 - 488, 2018.

CORTELLA, Mario Sergio; DIMENSTEIN, Gilberto. *A era da curadoria: o que importa é saber o que importa!* Campinas – SP: Papirus 7 Mares, 2015.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. *A Educação do Olhar e a Leitura de Imagens Desafios Éticos pra os Museus*. Disponível em: <<https://www.ip.usp.br/site/noticia/a-educacao-do-olhar-e-a-leitura-de-imagens/>>. Acesso em: 27 de dez. 2021.

GRUPIONI, L. D. B. *Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos Livros Didáticos*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ ago. 1996.

GUITES, Airton Rosa Lucion. *Geografia e livro didático: representação dos povos indígenas*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2019.

LEÓN, Christian. Regímenes de poder y tecnologías de la imagen, Foucault y los estudios visuales. *Post(s)*, v. 1, n. 1, p. 32-57, 2015.

LEON, Christian. Imagem, mídia e telecolonialidade: em direção a uma crítica descolonial dos estudos visuais. *AISTHESIS N ° 51* 109-123 · Instituto de Estética - Pontificia Universidad Católica de Chile, 2012.

MIGNOLO, W.D. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento: sobre descolonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistêmica. In: CABALLO, F. e HERRERA, L.A.R. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: CIDOB/UACJ, (2013) 2015b, p. 173-189.

MIGNOLO, Walter. *A ideia da América Latina. A ferida colonial e a opção colonial*. Barcelona, Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. “A dupla tradução, globalização e interculturalidade”. *deSignis* 6 Barcelona. Meio impresso, 2004.

NAME, Leo. Geografias e imagens: notas decoloniais para uma agenda de pesquisa espaço e cultura, UERJ, RJ, N. 39, P.59-80, JAN./JUN. DE 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

PRINTES, Rafaela Biehl. Presença indígena nos livros didáticos de Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014.

SCHLENKER, Alex. Hacia una memoria decolonial: breves apuntes para indagar por el acontecimiento detrás del acontecimiento fotográfico. *Calle14*, v. 6, n. 8, p. 128-142, 2012.

TAVARES, Manuel; Gomes, Sandra. Epistemologias contra-hegemônicas: desafios para a educação superior. Curitiba: Appris, 2019, 273 pp.

TORREZANI, Neiva Camargo. Vontade de saber: geografia: 7º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

TEMPOS DO LUTO, LUTOS DO TEMPO: IMPRESSÕES SOBRE “MINHA MÃE SE MATOU SEM DIZER ADEUS” (2010), DE EVANDRO AFFONSO FERREIRA

Juliano Lima Schualtz⁸⁰

Introdução

O trabalho em questão pretende abordar as dimensões temporais do romance “*Minha mãe se matou sem dizer adeus*”⁸¹, (2010), do escritor brasileiro contemporâneo Evandro Affonso Ferreira. O presente romance compõe a chamada — pelo próprio autor — de “trilogia do desespero”⁸², ao lado de outros dois livros: “*O mendigo que sabia de cor os adágios de Erasmo de Rotterdam*”, 2012, e “*Os piores dias de minha vida foram todos*”, de 2014. Embora os romances tratem de histórias próprias, há um lastro em comum entre os livros, isto é, temas como a morte, o luto, a loucura, o abandono.

Com a finalidade de problematizar as junturas possíveis entre o campo ficcional atual e a História, dialogarei com autores da Teoria da História e Teoria da Literatura. A construção do diálogo é fundamental na medida que se tem poucos trabalhos em torno do escritor selecionado. Inclusive, há poucos trabalhos teóricos e metodológicos que visem a construção de ligações entre ficção e historiografia no cenário latente do tempo presente.

Sendo assim, na primeira parte do texto contemplarei uma conversação possível entre os territórios ficcionais e os territórios historiográficos. Na segunda parte, analisarei o romance e suas temporalidades.

1. Linhas bifurcadas: História e Literatura em fronteiras contemporâneas

As intrigas entre História e Literatura acompanham o desenvolvimento do pensamento no Ocidente. Desde Aristóteles e sua Poética, distinguindo os dois campos: a História (narrativa verídica) deveria narrar aquilo que aconteceu. A poesia, por sua vez, aquilo que poderia ter acontecido (narrativa fictícia). Esse exemplo é para ressaltar a expansividade histórica da

⁸⁰ Graduando do curso de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Gmail: juschualtz@gmail.com

⁸¹ O romance foi laureado com o prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Artes).

⁸² A trilogia do desespero abre a segunda fase da produção literária do romancista. A primeira fase, a qual não é o tema desse trabalho, possui livros como: “*Grogotó!*”, Editora Topbooks (2000), foi reeditado em 2007 pela Editora 34. O livro “*Arã*”, Editora Hedra (2002), foi finalista do Prêmio Portugal Telecom 2004. Os demais livros; “*Erefuê*”, (2004). “*Zaratempô*”, (2005) e “*Catrâmbias*”, (2006), foram também lançados pela Editora 34. Com fins didáticos, uma diferenciação possível entre as fases pode ser pensada no agenciamento forma-conteúdo. Na primeira fase vê-se uma sobreposição da forma em detrimento do conteúdo, na segunda fase se tem o fenômeno inverso.

discussão. Porém, outros eventos são fundacionais, a “*linguistic turn*” durante o séc. XX, centralizando a importância da linguagem para a compreensão dos fenômenos. O pós-estruturalismo no cenário Francês colocou outras linhas e agenciamentos para compreender a História e Literatura no interior de uma perspectiva sujeito-estrutura-diferença. Na década de 1990, a História Cultural se apropriou do campo literário com o intuito de historicizar as representações, discursos e práticas, elementos importantes na produção do imaginário social. Porém, quando se fala em ficção contemporânea brasileira, parece haver uma lacuna nos estudos por parte dos/a historiadores/a.

Gostaria de apostar algumas ideias nessa lacuna. A questão não é inventariar novas críticas, mas inserir a possibilidade de um “suplemento”, no sentido de Derrida, que consiste em suplantar algo na totalidade. No caso específico, uma possível perspectiva através de algumas leituras e indagações. O “vazio demográfico” atuante no imaginário historiográfico contemporâneo em relação aos estudos sobre a literatura de gente viva é visível para quem procura leituras em torno desses intercâmbios. Existe um duplo problema ao elaborar uma análise sobre tal questão: a literatura brasileira contemporânea, a qual se insere o trabalho de Evandro Affonso Ferreira, não inscreve dúvidas apenas no registro historiográfico, mas no próprio campo dos estudos literários.

Por essa esteira, a noção de literatura brasileira enquanto um “*território contestado*”, da pesquisadora Regine Delcastagnè, é rico para esboçar um início de reflexão. Se tal território, nos lembra Delcastagnè, tem em sua formação um elemento de poder e afirmação, desde o séc. XIX e começo do XX, com a construção de uma identidade nacional, nesse caso específico, o romantismo oitocentista e a literatura de cunho realista. Atualmente, o que estaria em jogo é muito menos a afirmação de uma identidade e muito mais a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo.

Novas demandas e atravessamentos (per)formam o campo literário. Existem diferentes sujeitos sociais (Delcastagnè, 2014), conjugados no plural: os escritores negros, as escritoras mulheres, as literaturas indígenas e LGBTQI+, tais escritores/a partilhariam da mesma visibilidade do cânone nos estudos atuais? A escolha de um/a autor/a supõe um jogo de forças demarcado institucionalmente. O autor que será analisado nesse texto não concluiu os estudos, afirmando, em algumas entrevistas, a sua dificuldade em pontuar o seu texto. A relação entre forma culta e desejo de expressão através do texto literário é considerado em uma crítica literária? São questões pontuadas pela autora.

Nesse impasse, é possível estabelecer um primeiro contato entre ficção contemporânea e História: o recorte, a seleção, a pesquisa. Em ambos os campos existem temas mais recorrentes e legitimados no meio universitário. O exemplo da Regina pode ser útil: pesquisar Guimarães Rosa e pesquisar Maria Carolina de Jesus tem o mesmo peso institucional? A negociação de zonas temáticas na pesquisa passa por uma “*aposta simbólica*” que consiste, muitas vezes, na opção em trabalhar com temas tidos como profanos, subalternos ou periféricos. Deslocando a pesquisa do campo gravitacional do cânone. Tema recorrente na historiografia quando se fala dos excluídos na História, dos silenciamentos e resistência. Entretanto, os excluídos não estão apenas no passado, mas no tempo presente. Compreendo que ao trabalhar com a literatura de “gente viva”, entra em jogo o próprio agenciamento e afetos do pesquisador na escrita da história. Seguindo, de modo foucaultiano, um desejo ético de crítica do tempo que se vive.

Uma literatura com novos “atores sociais” atrás da narrativa, insere outras perspectivas e experiências de leitura. Jacques Derrida, em seu livro “*Essa estranha instituição chamada*

literatura”, fala que o seu papel primordial é “dizer o indizível⁸³” (DERRIDA, 2014), a narrativa ficcional fomenta corpo para o impensável. A chave de leitura derridiana é particularmente interessante quando se coloca em cena os novos narradores do espaço literário. Focalizando, de forma ilustrativa, os narradores da Trilogia do Desespero, tem-se o escritor decrepito em um luto de 80 anos, o mendigo erudito que foi viver em situação de rua após ser abandonado pela esposa e a enferma no quarto da UTI que se imagina uma andarilha nua através das ruas de São Paulo. Três perspectivas excêntricas sobre o luto, o abandono e os limites da vida.

Mas qual seria a particularidade do narrador na ficção atual? O artigo “*O narrador na literatura brasileira contemporânea*⁸⁴”, 2012, do pesquisador e crítico Jaime Ginzburg, esforça-se para trazer a lume a questão. Uma das ideias do artigo é a do descentramento do narrador, um campo literário com várias linhas temáticas e escritores/a de diferentes regiões do país não possui periodizações temáticas ou “escolas literárias”. O deslocamento do narrador insere os novos “atores sociais” na urdidura literária, no artigo já citado, alguns dos livros ilustrados são: “*O filho eterno*”, 2007, do escritor curitibano Cristovão Tezza e “*Um defeito de cor*”, 2006, da escritora mineira Ana Maria Gonçalves, os dois livros servem de exemplo para a compreensão do que seria esse descentramento, um personagem com síndrome de Down, no primeiro livro, e uma africana idosa que viaja do continente africano ao brasileiro, durante o séc. XIX, em busca do filho, no segundo livro.

E a finalidade do descentramento? Escreve Ginzburg “O descentramento seria compreendido como um conjunto de forças voltadas contra a exclusão social, política e econômica”. (GINZBURG, 2012, p. 201). A finalidade atua na construção de espaços de visibilidade contra os poderes excludentes que governam a memória “oficial” e suplantam as continuidades violentas e desiguais da história brasileira.

Outro traço da narrativa ficcional em solo atual, segundo Jaime, é a carga de negatividade entranhada nas tramas: violência, trauma, desamparo, exclusão, morte, luto, abandono, desterro, afins. Temas tanto existenciais quanto sociais que ganham voz, vivacidade e tenacidade com os novos atores sociais. A instabilidade das narrativas mesclada com as vertigens temáticas pode ser um território interessante também para a historiografia. Ademais, a ficção contemporânea parece fornecer outros recursos para a História pensar a sociedade e tem na dimensão das temporalidades um ponto de fricção.

Usarei dois artigos para emergir um início de discussão. O primeiro “*Tempo: tragédia e melancolia Notas de leitura de Lavoura Arcaica, de Raduan Nassar, e Relato de um Certo Oriente, de Milton Hatoum*”, 2016, da historiadora Francine Iegelski. O segundo “*A polifonia do tempo: ficção, trauma e aceleração no Brasil contemporâneo*”, 2017, do historiador Rodrigo Turin. Um adendo aqui se faz necessário: ambos foram orientados pelo historiador francês François Hartog e possuem nos seus eixos de reflexão a Teoria da História e suas relações com o tempo.

Os artigos selecionados trabalham com as diversas cadeias temporais atuantes nas narrativas contemporâneas. Francine faz um diagnóstico de três tempos: o tempo mítico e trágico em Nassar. E o tempo melancólico, o tempo da perda, em Hatoum. Turin escreve sobre outras duas conjunturas temporais: o tempo traumático, do passado que não passa (TURIN,

⁸³ Claramente essa não é uma particularidade da literatura brasileira contemporânea. Desde Machado de Assis e Kafka (quicá desde Homero e Dante): o impensável é narrado e inscrito no imaginário social. A questão que coloco aqui é simples: como trabalhar com esses narradores excêntricos da literatura atual na pesquisa histórica?

⁸⁴ Em seu artigo, o pesquisador realiza uma longa explanação reconstruindo as teorias do narrador e as suas reconfigurações com as novas demandas do campo social, mas para a finalidade do presente trabalho, não farei a recapitulação.

2017), em Fuks e Kusinski, e o tempo acelerado, fruto da neoliberalização do meio social em conluio com as mídias digitais, em Laub e Lísias.

Os historiadores notam a própria temporalização da narrativa durante o desenvolvimento da personagem, são personagens abalados pelo retorno⁸⁵, engolidos pela linha do tempo incomensurável do Facebook⁸⁶, imóveis em nome da letra fria do trauma⁸⁷, ansiosos para investir no mundo corporativo⁸⁸.

Essas diferentes temporalidades coligidas na narrativa ficcional são possíveis através da entrada de novos atores sociais no texto, seja o imigrante, o favelado, o homossexual, o decrépito, etc. A efetividade do tempo não é homogênea, experienciar um trauma, um luto ou uma exposição na “internet” supõe outras formas de se relacionar com o tempo. Relações que passam por vezes despercebidas, mas são tematizadas de forma rica no campo literário.

Uma segunda fresta válida a ser salientada aqui é a do investimento negativo da ficção atual. Turin usa o termo “tempo ferido” ao se referir em possíveis modos de habitar um tempo ainda assolado por fantasmas, em uma sociedade diretamente influenciada pelo passado recente, onde os traumas não cederam de influenciar o imaginário social. O famigerado “não acerto de contas com o passado” acaba nutrindo a ficção atual, ressalta Rodrigo,

O passado que surge nesses romances, em gêneros distintos como a literatura testemunhal e o romance histórico, não se reduz “àquilo que foi”, a uma instância passiva e distanciada do presente enquanto pura anterioridade, mas como força ativa, que coexiste com esse presente, assombrando-o, (TURIN, 2017, p. 59).

Grande parte dos romances escritos atualmente trabalham com a fragmentação da sincronia temporal. A não-linearidade da organização textual inscreve o próprio trato com a experimentação de emoções distintas no interior de um tempo que aboliu as clausuras, operando em disjunções. A relação com um passado colonizador do presente, um futuro incerto e um presente sem fim aterra e partilha com os diferentes gêneros literários uma preocupação em comum que consiste tanto em uma crítica dos tempos atuais quanto na possibilidade de vivência em meio aos assombros.

Nessa feita, talvez esse seja um dos pontos mais interessantes ao elaborar aproximações entre a ficção brasileira contemporânea e a História: a construção de um passado ativo e narradores descentrados que façam com que “[...] a negatividade se manifeste, e que as ausências, as ruínas, os mortos e as dores possam nos observar e falar [...]”, (GINZBURG, 2012, p. 219). Por fim, manejar os silêncios, deslocar as ausências e operacionalizar as ruínas da memória são exercícios do/a escritor/a, mas também, dos estudos no campo literário e histórico.

2. Notas: o luto, o tempo e a letra

O romance “*Minha mãe se matou sem dizer adeus*”, possui vários traços do campo mais geral constituinte da literatura brasileira contemporânea. O estímulo negativo dos temas, temporalidades assombrosas e simultâneas, o personagem-narrador descentrado em um fluxo de consciência quase ininterrupto, a fragmentariedade da narrativa entrecruzada com a presença da memória travestida com requintes traumáticos. Tais elementos deflagram o fio condutor do romance, um homem idoso, que se autointitula “decrépito” e não possui nome próprio. Porém, aparentemente, o personagem exerce um ofício, é um escritor em uma luta incessante para

⁸⁵ Menção ao romance “*Relato de um certo Oriente*” (1989), de Milton Hatoum.

⁸⁶ Referência ao romance “*O tribunal da quinta-feira*” (2016), de Michel Laub.

⁸⁷ Temas recorrentes nos romances de Fuks, Kusinski e Evandro A. Ferreira.

⁸⁸ Tema formativo do romance “*O livro dos Mandarins*” (2009), de Ricardo Lisias.

terminar um livro “*com começo, meio e fim*” (FERREIRA, 2010) e adiar a vinda da morte. Sentado na “*mesa-mirante*” no interior de um *Shopping*, o decrepito habita um domingo eterno e chuvoso, onde a possibilidade do outro enquanto complemento foi evaporada, a saída elaborada para suprir a ausência foi a conversa telepática com as demais personagens do recinto. Ademais, inventariando amigos/a imaginários/a, como, por exemplo, a escritora Virgínia Woolf. Todas essas tramas dividem um recorte memorialístico que consiste nas recordações da infância do personagem-narrador, dos diálogos com sua mãe suicida e do pai alcoólatra.

O sentimento de luto atravessa a narrativa assumindo diferentes objetos, ora a mãe suicida, a infância niilista, a ausência do outro ou o romance não findado. Em um dos livros mais famosos de Freud, “*Luto e Melancolia*”, de 1917, o luto aparece enquanto uma modalidade da perda do objeto, quando a sua demanda não é trabalhada, o sujeito caí em um estado mais agudo da situação psíquica, aquilo que Freud chama melancolia, a inércia radical do sujeito assinada pela falta. Entretanto, o personagem-narrador do romance descreve a sua perspectiva sobre a melancolia — perspectiva que sofre alterações ao longo do romance — diz o personagem ao citar a obra “*Anatomia da Melancolia*”, do teólogo Robert Burton,

“[...] o autor mostra que a melancolia não é apenas uma ameaça a partir da qual pode se instaurar a vida e o sentido ou um fim condutor que costura a sua apreensão do humano — mas o próprio fator designador do humano como ser de tensão e oposição [...]”, (FERREIRA, 2010, p. 49)

Nesta leitura, a melancolia não é apenas inércia, mas “tensão e oposição”, resistência e dilatação. Premissa interessante em um romance onde o personagem não se mata por “*não gostar da vida, mas temer a morte*” (FERREIRA, 2010), a melancolia assume uma duplicidade, por um lado a própria possibilidade de resistência do personagem, através da escrita, mas também, a incontornabilidade dos seus assombros. Sendo assim, a sua relação com o luto e por extensão a melancolia é mediada temporalmente, entrelaçando a rememoração constante da mãe suicida e o horizonte do romance por ser escrito a partir de um presente intransponível, repetitivo e individualista.

Diz para si mesmo o decrepito “*Que cada qual cuide das próprias quedas. Não é por obra do acaso que até dos dilúvios são hoje individualizados*” (FERREIRA, 2010, p. 70), o trecho denuncia a condição humana atual no interior da sociedade neoliberal, recheado pelo individualismo, perde-se a dimensão negativa da vida (HAN, 2010) em detrimento da positividade artificial exigida na convivência social. Nesse caso, o espaço do *Shopping*, um local juvenil, que se vai para se relacionar com o outro, para desfrutar passatempos coletivos, para ver as últimas modas do capitalismo, logo, uma instituição que deixa o sofrimento do lado de fora e tenta sincronizar o *ethos* do bem-estar. No romance, o *Shopping* recebe o nome de “*templo moderno*” e “*masmorra moderna*”, comumente o templo sinaliza algo sagrado e cultuado, nas linhas do texto, o sagrado parece assumir a devoção ao modo de vida capitalista e o culto voltado para as mercadorias e a si mesmo.

O lugar do personagem se apresenta na repetição de uma relação cimentada com o tempo. A palavra “domingo” abre quase todos os capítulos, acompanhada da palavra “choro”, a história se passa através da eternidade dominical; “*sei que relampeja muito troveja muito nesta manhã única; manhã que se estatuou manhã de minutos imóveis — os segundos não dão sinal de vida sequer piscando; tempo-estaca fncado no chão de concreto*” (FERREIRA, 2010, p. 11-12), o “tempo-estaca” demarca a imobilidade absurda, figurando tanto o luto da “mãe moloque” quanto o horizonte ansioso do livro não escrito, o “passado que não passa”, “*tenho o próprio passado visitando-me o tempo a todo instante: não consigo livrar-me de minhas memorações-fogo-fátuo*” (FERREIRA, 2010 p. 80) e o futuro imprevisível “*sei-sinto-pressinto que não conseguirei concluir este livro que a exemplo dos outros não completará a*

triade começo meio e” (Ferreira, 2010, p. 127). A condição lutuosa do personagem-narrador não está fora do tempo, mas está justamente nessa relação engessada com as temporalidades formativas da narrativa.

Está aí uma oposição com os demais viventes do “*templo moderno*”, a lógica temporal do *Shopping* se baseia no consumo, aceleração e sincronização da positividade como imperativo de vida. Diferindo radicalmente do tempo experienciado subjetivamente nos ossos do narrador, para o qual o “*Tempo todo vamos nos perdendo uns dos outros para sempre. Viver é pôr em listas perdidas; é reedificar saudades, é renovar o luto*”(FERREIRA, 2010, p. 92), para o narrador, no fim eminente da sua trajetória, viver é sinônimo de contar as infinitas perdas no rosário da recordação.

Evandro utiliza vários termos para conotar a eminência da morte; *cortar a teia da própria vida, eclipse personalizado, apocalipse individual, dilúvio personalizado, a grande inundação, o desastre, cataclismo, raio personalizado*. Contraste interessante quando o narrador fita as várias pessoas no *templo moderno* com seus projetos de vida, os “*gourmets*” comendo pouco e elaborando pensamentos positivos, os jovens empreendedores discutindo negócios do mundo corporativo em sua lógica competitiva do mercado, mundo que não é assolado pelo “*domingo eterno*”, os demais idosos que apesar da velhice tem uns aos outros para jogarem cartas e não refletirem sobre a morte. Todas as pessoas estão calmas, logo, conclui o narrador; “*Pela serenidade das outras pessoas que estão à minha volta concluo que o desastre que se aproxima será apenas meu, sob medida para suicidas indecisos*” (FERREIRA, 2010, p. 69)

Apesar da sua *melancolia árida*, como nomeia, o personagem tem na escrita uma possibilidade de resistência, na ancoragem do verbo nutre o seu resfôlego, no diálogo com a tradição literária extrai as suas forças. A partir da escrita, a rememoração, a lembrança e a memória, embora despedaçadas, são possíveis na confecção do seu livro por findar, a dimensão testemunhal da narrativa está na própria retrospectiva da sua vida até o momento, a escrita conjura o niilismo e a salvação em simultâneo. O “*projeto de vida*” do protagonista não é investir na bolsa, cultivar pensamentos positivos ou jogar cartas, mas sim escrever, terminar um livro, em um termo mais certo, um projeto contra a morte social e o esquecimento. Quantos são os corpos, em outros livros do autor; mendigos, crianças em situação de rua e doentes em estágio terminais, vivendo a condição do domingo eterno e apocalipses sob-medida no interior da sociedade brasileira. Ferreira traz a dor, o trauma, o luto, o abandono, para dentro de uma sociedade, simbolizada no *Shopping*, que tenta expurgar tais sensibilidades, e assim, adiando a travessia ao lado de Caronte nas águas de Letes.

Falando em Caronte e Letes, o autor faz várias alusões à personagens da literatura grega e seus mitos, demonstrando os dilemas da condição humana atualmente com usos de mitos da antiguidade. O recurso da narrativa trágica no livro está no tratamento de temas tidos como “*pessimistas*”, porém, o trágico permite ao narrador pensar e refletir sobre o seu estado e contexto. Ainda, o narrador não é nenhum herói trágico e passante da temporalidade mítica, um tempo cíclico e regressivo, mas é assolado por temas como a perda e a morte que estão para além da domesticação humana, questões enunciadas nas narrativas míticas clássicas.

O filósofo Agamben se perguntou o que é o contemporâneo? Sua resposta para a indagação foi que o contemporâneo é quem lança luz nas trevas, quem estende a luminosidade da crítica até a opacidade da comodidade. É aquele que se distancia do tempo para fitar as suas lacunas. Paralelamente, François Hartog, em seu livro “*Crer em História*”, ao escrever sobre o tempo do romancista, tanto na literatura moderna, exprimida no romance, quanto na literatura contemporânea, diz ser o “*tempo do simultâneo não-simultâneo*”, expressão kessoleckiana, referindo-se às desarmonias temporais, o espaço literário traz as brechas e rachaduras do tempo.

No tempo sincrônico da suposta felicidade e esquecimento do *templo moderno*, onde a violência e os temores ficaram do lado de fora, o decrepito carrega a sua experiência límbica⁸⁹, de uma dissociação com o ambiente e as suas supostas sincronias, em contrapartida, fitando as suas fragilidades e inserindo, cesurando e narrando outros tempos.

Considerações finais

As relações entre História e Literatura brasileira contemporânea ainda tem bases frágeis, mas produzem alguns ecos, como busquei ao expor os artigos na primeira parte do trabalho. O tempo, como salientei com Hartog, recebeu contornos diferentes na Literatura ao longo do séc. XIX, e atualmente parece tensionar os dois campos em variadas matizes, entretanto, a experiência negativa do passado recente e os dilemas desesperados da condição humana atualmente nutrem os temas subjacentes no campo literário.

A complexidade estética e narrativa do texto contemporâneo e, também, a proximidade com o/a pesquisador/ do tempo presente, coloca outra senda que precisa de análise. As metodologias concretizadas na historiografia para abordar a literatura parecem não conseguir abarcar as dimensões dessa literatura e seus agentes. Contudo, com a “crise” do tempo assinalada por Hartog e seus desdobramentos na historiografia brasileira, algumas pesquisas, como demonstrei, priorizam o tempo enquanto elemento tensionador.

Por fim, o campo literário contemporâneo se apresenta profícuo para historicizar a própria crise do tempo e toda a esteira de temas; memória, trauma, luto, etc, decorrentes do próprio tempo. É um convite para pensar outros passados, perspectivas de futuro e tempos no presente.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. **“O que é o Contemporâneo?”** In: O que é o Contemporâneo? e outros ensaios; [tradutor Vinícius Nicastro Honesko]. — Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CAIUBY, Alita Tortello; Como se livrar do trauma da existência: o vazio, a morte e o limbo na trilogia de Evandro Affonso Ferreira. Universidade Federal do Rio de Janeiro, **UFRJ**, 2017: <http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/4-doutorado/teses/2017/Tese-CaiubyAT-min.pdf>
- DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. **Iberic@I: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines**, v. 2, p. 11-15, 2012.
- FERREIRA, Evandro Affonso; **Minha mãe se matou sem dizer a deus**. Editora Record, Rio de Janeiro, 2010.
- FERREIRA, Evandro Affonso; **O mendigo que sabia de cor os adágios de Erasmo de Rotterdam**. Editora Record, Rio de Janeiro, 2012.
- FERREIRA, Evandro Affonso; **Os piores dias da minha vida foram todos**. Editora Record, Rio de Janeiro, 2014.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2017. Vozes, Petrópolis.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- HARTOG, François. **Crer em História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

⁸⁹ Concordo com a tese de Caiuby sobre o “espaço límbico” na literatura evandriana. Espaço de deslocamento, não-pertencimento e desajuste.

Iegelski, F. (2016). Tempo: tragédia e melancolia. Notas de leitura de Lavoura Arcaica, de Raduan Nassar, e Relato de um Certo Oriente, de Milton Hatoum. **Intelligere**, 2(2), 23-39. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2016.121565>

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.14, p. 31-45, set. 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O Fio Perdido**: Ensaio Sobre Ficção Moderna. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**: Estética e Política. São Paulo: Editora 34, 2009.

SILVA, Mauricio; Morte e Melancolia: Evandro Affonso Ferreira e a subjetivação das experiências cotidianas. **Itinerários**, Araraquara, n. especial, p. 71-88, 2017.

GINZBURG, Jaime. O narrador na literatura brasileira contemporânea. **Tintas**. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane, 2 (2012), pp. 199-221. issn: 2240-5437.

TURIN, Rodrigo. **Tempos precários**: aceleração, historicidade e semântica neoliberal. Zazie Edições, 2019.

TURIN, Rodrigo. A polifonia do tempo: ficção, trauma e aceleração no Brasil contemporâneo. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 19, n. 35, p. 55-70, jul.-dez. 2017.

HISTÓRIA E FOTOGRAFIA: REFLEXÕES E METODOLOGIAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Lamarck Souza Alcântara Araújo

INTRODUÇÃO

As reflexões pormenorizadas nesse artigo advêm das contribuições desenvolvidas na disciplina de metodologia do ensino da história na educação básica e de uma proposta inicial de produto educacional do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão. Foi-se apresentado no primeiro Simpósio Internacional de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido (IETU) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) com a temática – Do Local ao Global, Perspectivas para o ensino de História e a pesquisa na Amazônia.

A apresentação intitulada - História e fotografia: Reflexões e metodologias sobre o ensino de História Local – foi evidenciado no décimo primeiro simpósio temático denominado: mediação e estratégias para o uso de fontes históricas no ensino com a participação de diversos outros trabalhos que articulam metodologias inovadoras para a melhor prática educativa nos estabelecimentos escolares.

A presente proposta tem como objetivos principais discutir o uso da fotografia voltado ao ensino da história local como material didático-metodológico dotado de representações sociais, políticas e econômicas de uma determinada comunidade; debater a importância da inserção da memória social e histórica local na formação dos estudantes e discutir aspectos metodológicos para a educação básica como proposta pedagógica para o ensino de história, caracterizando as possibilidades da fotografia como fonte histórica.

Apontamos a essa produção a finalidade de discutir a capacidade informativa da imagem e de uma linguagem imaginal caracterizada por meio da fotografia como fonte histórica. Dessa maneira, utilizando como espaço social e metodológico a história local, sendo geopoliticamente definida pela circunscrição de um bairro, cidade, município ou delimitada a uma pequena região.

Na organização dos objetivos citados, articulamos esse trabalho em duas partes. Na primeira parte, saliento o importante tratamento da história local como espaço de ensino-aprendizagem de temáticas do cotidiano, por se identificar como espaço social de interação dos discentes com sua realidade comunitária.

No segundo momento, discute-se as contribuições da fotografia para o processo de ensino-aprendizagem, sua capacidade comunicativa e as suas formas de utilização no contexto de sala de aula, fundamentando-se nas discussões advindas da história, sociologia e antropologia sobre o uso da imagem.

1. A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.

A abordagem de ensino circunscrita por uma história local já vem sendo discutida desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN's) em 1997, bem como alternativa para parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, como descreve Assis e Pinto (2019), mesmo após a publicação desses documentos orientadores e a elaboração de propostas similares pelos parâmetros curriculares de âmbito estadual ou municipal, não se tem um material didático que oriente as atividades docentes em torno da história local de seus municípios ou regiões.

Observa-se que a perspectiva da história local esteve e ainda está restrita a objetivos educacionais somente nas vias documentais, uma vez que ainda se apresenta ausente uma política educativa com a finalidade de tornar efetivas tais previsões educativas. Podemos destacar algumas deficiências que podem ser objeto de planejamento e aprimoramento educacional, tais como a formação de grupos de pesquisa para sistematização dos conhecimentos formais envolvendo a localidade, a elaboração de materiais didáticos específicos obedecendo às necessidades e peculiaridade da comunidade alvo das propostas educativas, bem como a formação inicial e continuada dos professores de História por meio de metodologias inovadoras capazes de despertar nos discentes o desejo de conhecer sua comunidade na qual interagem cotidianamente.

Respalda-se a importância do tratamento da história local em sala de aula, tendo em vista que não são conteúdos que se limitam apenas ao ambiente escolar, mas também no convívio social e familiar. Portanto, recomenda-se que sejam inseridos na estrutura curricular da escola diferentes abordagens da história local onde os alunos vivem, de forma que proporcionem diferentes visões sobre acontecimentos e relações sociais de interesse particular à localidade.

Conforme Bittencourt (2004) aponta, o estudo da localidade não deve ser discutido numa perspectiva isolada, desconexa das relações sócio históricas de cunho regional, nacional ou global. Uma abordagem metodológica em torno da história local vem com o intuito de trazer a tona, novas concepções que interagem com as dinâmicas históricas mais amplas, fortalecendo a aprendizagem histórica e demonstrando aos estudantes sua participação como sujeitos históricos.

À vista disso, a partir do entendimento dos estudantes como sujeitos históricos, pode-se pleitear uma concepção de consciência histórica, utilizando o ambiente de sala de aula como espaço adequado para pormenorizar tais conceituações e suas influências na vida em sociedade. Segundo descrito nas PCN's, sujeitos históricos são,

[...] todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. (BRASIL, 1997, p. 29).

O interesse na historiografia pela história local surge após movimentos intelectuais no século XX em rompimento com uma visão positivista de História acadêmica. A Escola dos Annales (1929 a 1989) desempenhou importante papel na luta pela diversificação de fontes históricas e na oferta de novas abordagens historiográficas, sobretudo, na sua terceira fase, intitulada, Nova História. Segundo aponta Goff (1993), com o surgimento da Nova História, foi possível se utilizar-se de documentos além dos escritos oficiais, tais como um pólen fóssil, produto de escavações arqueológicas, uma fotografia, documentos orais, uma estatística e outros variados documentos históricos, que por ventura, possa auxiliar na atividade de construção da pesquisa histórica.

Dessa forma, abordar uma perspectiva de história local é trazer a tona uma gama de acontecimentos que ficaram silenciados por muito tempo, seja pelo desinteresse das relações locais ou pela falta de documentação escrita desses espaços, restrita muitas vezes por um grupo seleto de indivíduos sociais. Contudo, Deve-se está disponível na atualidade para pesquisa e discussão, objetivando a sistematização desses conhecimentos a toda a comunidade local.

Além de uma circunscrição espacial, delimitada pela dimensão do bairro, cidade ou região pequena, o que determina história local, são os lugares de memória pertencentes a ele. Consoante define Nora (1993, p. 21), lugares de memória,

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o reveste de uma aura simbólica.

Para tanto, ao discutirmos uma aproximação à localidade, é preciso pormenorizar aspectos de uma memória social e histórica pertencente a esses espaços, uma vez que é na memória que os lugares se resignificam e desempenham atividades além da sua materialidade. Denotando-se vestígios de aspectos identitários, capazes de suscitar a própria formação daquela comunidade, bem como de seus sujeitos.

2. A FOTOGRAFIA E SUA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA

Após diversas modificações ocorridas na forma de ensino advindas de uma preocupação de rompimento com um ensino tradicional e a proposição de novas formas de metodologias de ensino-aprendizagem. Possibilitou-se a implementação de metodologias inovadoras para os estabelecimentos de ensino. Com o desenvolvimento destas, veio junto à oportunidade de se utilizar diversas fontes e linguagens para atingir os objetivos educacionais de uma aprendizagem realmente significativa aos educandos.

As normativas educacionais brasileiras passaram, nos últimos anos, por diversas atualizações, sobretudo na estrutura curricular nas escolas de educação básica. Conforme apresenta a BNCC, os docentes devem,

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 11)

Em vista disso, observa-se uma crescente preocupação de uma formação escolar completa e multifacetada, utilizando-se de linguagens e metodologias variadas para formação de um cidadão crítico e participativo da vida em comunidade. Considerando essas nuances educacional, propusemos a discussão das contribuições da fotografia como meio técnico

detentor de um domínio da imagem, ou seja, dotada de uma linguagem imaginal como fonte de conhecimento histórico.

As imagens fazem parte do cotidiano dos estudantes e da vida em sociedade nos diversos meios, sejam por meio da fotografia, vídeos, filmes, pintura. Conforme Molina (2007) salienta, o figurativo advém de uma condição longínqua temporal da vida humana, desde a pré-história, por meio das pinturas nas cavernas, já se podia perceber a necessidade de fixação da realidade por meio da imagem. Além disso, estiveram presentes em registros de rituais e de manifestações sociais ao longo do percurso histórico das civilizações.

Em razão disso, as imagens vêm acompanhando toda a vida em sociedade, desde seus primórdios até a vida contemporânea. Na atualidade, os registros fotográficos são responsáveis por registrar dados tanto de cunho privado como também coletivo, registrando acordos, reuniões, datas comemorativas e diversas atividades simbólicas de convenções sociais. Partindo desse entendimento, ao longo da contemporaneidade existe um extenso registro de dados que podem fundamentar pesquisas acadêmicas sobre a vida cotidiana e transformações sociais a partir da imagem.

Para tanto, tendo em vista a capacidade informativa das imagens como fonte de saber histórico. É imprescindível discutirmos uma metodologia capaz de subsidiar o uso de imagens e destrinchar suas peculiaridades para tornar um conhecimento válido e comunicativo para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica, foco do nosso debate.

Dessa forma, não se configura em conceder a fotografia uma atividade de reforço aos conteúdos lecionados em sala de aula, cumprindo funções ilustrativas. Todavia, sobretudo, complexificar seu uso imagético, atribuindo a fotografia a titularidade como documento histórico, disposta a crítica e interpretação histórica. Conforme destaca Rüsen (2007), o fazer historiográfico denota uma sequência de operações metódicas, no qual ele divide em procedimentos processuais e substanciais. Ambos cumprem a função de orientar o historiador nos percursos da pesquisa desde a problematização das fontes até as atividades de síntese e escrita histórica. Conforme Molina (2007, p. 25) assinala,

[...] o desafio e o limite imposto ao professor de história serão o de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas reelaborar, recodificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócia afetiva com a imagem em uma situação de cognição.

Além da capacidade informativa das imagens, não podemos deixar de circunstanciar a fotografia da sua relação memorial. Observa-se que a fotografia detém os atributos de capturar aspectos do passado através da fixação da imagem num meio técnico, no qual, titularíamos aqui a fotografia. Em concordância com Mauad (1996), quando afirma que a fotografia detém da competência de atuar em três frentes: documento histórico, monumento memorial e testemunho direto e indireto do passado.

Ao passo que a memória dos sujeitos interagem com as imagens, ressignificam-a, dotando de um valor simbólico. Essa interação entre o registro fotográfico e os aspectos memórias suturada pelos indivíduos no passado no qual se quer salvaguardar, conforme descreveu Pollack (1989), atribuem à imagem seu registro de lugar de memória, já conceituado por Nora (1993).

Após essas discussões iniciais sobre os atributos da fotografia e sua titularidade como fonte histórica. Pretende-se, por meio desse trabalho, sugerir uma proposta didático-metodológica, contextualizando a demanda por uma história da localidade por meio de uma linguagem visual presente nos documentos fotográficos. Dessa forma, proporcionar a elaboração da historicidade do local a partir do viés da imagem como fonte de informação,

como forma de demonstrar as transformações sociais, políticas e culturais ao longo de desenvolvimento do espaço comunitário.

Portanto, podemos discutir uma proposta de currículo além dos presentes nos materiais de apoio educativo disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) em âmbito nacional. Contudo, fundamentar a inserção de estudos locais nessa estrutura curricular presente na educação básica, possível de ser apresentada e discutida em diversas linguagens e metodologias.

Desse trabalho surge a linguagem imaginal pelo constante acervo imagético tanto público quanto privado, produzido em cunho familiar pelas comunidades locais. A fotografia, mesmo aquelas produzidas a partir de operações químicas de revelação ou pelas fotografias digitais atuais, possuem capilaridade de acesso à vida cotidiana e nas convenções sociais, como forma de registro memorial e recordação.

Para dá prosseguimento a presente proposta metodológica, é imprescindível dividirmos em três partes: Apresentação do tema, ordenamento das fontes e crítica e interpretação do conteúdo da imagem. A primeira se caracteriza pela contextualização do tema escolhido pelo docente em sala de aula, ou seja, o planejamento da aula a serem lecionada, com a temática e sua delimitação, os objetivos traçados, a forma de avaliação e a delimitação das fontes imagéticas. Nessa etapa, os discentes devem tomar conhecimentos de todos os procedimentos da sua aprendizagem e o que devem observar e discutir nas fontes imagéticas.

Esse direcionamento é fundamental para a problematização da temática escolhida pelo docente, tendo em vista que a fotografia é um documento multifacetado que detém múltiplas possibilidades de discussão. Ainda na primeira etapa, deve-se observar a disposição das fontes imagéticas a serem trabalhadas em sala de aula. Podendo ser previamente selecionada pelo docente para crítica e interpretação pelos estudantes, no qual devem associar os acontecimentos e as informações advindas das imagens ao seu lugar e contexto de produção, bem como evidenciar o que ela comunica ou silencia.

Além disso, dependendo da temática selecionada pelos docentes, sobretudo sobre conteúdos relacionados à família, escola ou vida cotidiana, é possível solicitar aos estudantes o desenvolvimento de trabalhos escolares com fotografias selecionadas do acervo fotográfico familiar ou no qual possuem contato. Dessa forma, passando ao discente a autonomia de contribuir com seu próprio processo de aprendizagem, estendendo-se fora dos limites espaciais da escola.

Na segunda fase, caracteriza-se pelo ordenamento das fontes visuais selecionadas, conforme as necessidades educacionais pretendidas pelo docente regente. Essa etapa é de suma importância para não atribuir à fotografia mera atividade ilustrativa, mas como documento capaz de comunicar fatos e acontecimentos através da fixação de seu conteúdo em uma estrutura de luz e sombra.

É comum a utilização da fotografia como mero reforço aos discursos textuais presentes nos materiais de apoio educativo. Com isso, acaba por naturalizar as funções imputadas à imagem como efeito artístico ou visual, sem pormenorizar sua aptidão comunicativa.

Na terceira fase, corresponde a crítica e interpretação dos conteúdos das imagens. Recomenda-se situar os estudantes ao contexto de sua produção, a finalidade do registro fotográfico, seu conteúdo exibido e ocultado e sua relação com o tempo presente. Esses apontamentos propiciam uma ampliação da perspectiva da imagem e no entendimento do imaginário social do seu período de produção.

Ainda nessa etapa, constam-se as avaliações de aprendizagem, aquilo que os discentes interpretaram individualmente ou coletivamente em sala de aula. O diagnóstico da aprendizagem corresponde a uma significativa parte do fazer pedagógico, pois a partir desses resultados que o docente deve situar suas propostas didáticas de forma a sanar possíveis deficiências educacionais. Dessa maneira, aprimorando sua ação docente dentro e fora dos espaços formais de educação.

Após essas três fases executadas, pretende-se que os discentes tenham desenvolvido atributos de análise e interpretação dos conteúdos das fotografias com o direcionamento adequado do professor. Tendo em vista se tratar de um documento visual presente na vida cotidiana, principalmente com o advento das redes sociais e o aprimoramento das técnicas da área de tecnologia da informação e comunicação, permeada de uma constante inovação tecnológica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões presentes nesse artigo estiveram estruturadas em três finalidades complementares. Inicialmente trazer a tona o debate sobre a necessidade de políticas efetivas em torna do ensino da memória social e histórica local dos espaços da comunidade na qual os estudantes estão inseridos, passo primordial para reconhecimento de si como sujeitos históricos participantes do meio social e disposta a influenciar positivamente na construção de uma consciência histórica da comunidade. Além disso, trazendo essa metodologia de ensino da localidade por meio de uma abordagem fundamentada em uma linguagem imaginal por meio da fotografia, tendo em vista sua capilaridade na vida social cotidiana.

Ao final do processo, propomos uma metodologia que oriente, a priori, os docentes na utilização da fotografia em sala de aula, trazendo sugestões e um ordenamento de atividades que podem auxiliar na sua ação docente. Observando que os registros fotográficos já se encontram permeada na vida social, nos seus diversos espaços e que, portanto, necessitam de uma constante problematização do seu uso, principalmente nos espaços formais de educação.

O desenvolvimento de pesquisas na área da educação, tais como metodologias e técnicas de aprendizagem são fundamentais para o constante aprimoramento educacional. A educação brasileira vem sofrendo grandes rompimentos com uma visão de educação tradicional, no qual os estudantes apenas memorizavam informações sem compreender sua aplicabilidade na vida em comunidade. Com o advento dessas pesquisas e a aproximação entre a escola de educação básica e as pesquisas em nível de pós-graduação stricto sensu, observa-se uma crescente ressignificação nos métodos e procedimentos de ensino.

A proximidade entre o docente ativo na educação básica e os programas de pós-graduação, lato e stricto sensu, propiciam transformar o processo de ensino não somente em atividades pedagógicas em sala de aula, mas como sujeito responsável pela pesquisa, ensino e extensão na comunidade na qual está inserido. Nesse processo, o próprio professor se encontra em constante aprimoramento formativo e pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Tauã Carvalho de; PINTO, Suely de Assis. **O Ensino de História Local como Estratégia Pedagógica**. In: *Itinerarius Reflectionis*, Goiás, Vol. 15, n. 1, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

GOUBERT, Pierre. **História Local** in: História & Perspectivas, Uberlândia, 6-45-47, Jan/Jun 1992.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

MOLINA, Ana Heloisa. **Ensino de história e Imagem**: possibilidades de pesquisa. In. Domínios da Imagem, Londrina, v. I, n. 1, p. 15-29, nov. 2007.

NORA, Pierre. **Entre memória e História** – a problemática dos lugares. In: Projeto História, USP, nº10, dezembro 1993.

MAUAD, Ana Maria. **Através da Imagem**: Fotografia e história interfaces In: Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2 1996.

POLLACK, Michael. Memórias, esquecimento, silêncio. **Revista de Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v.2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RÜSEN, Jörn. Metodologia – as regras da pesquisa histórica. In: **Reconstrução do Passado**. Teoria da História II: Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, p. 101 a 167.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Leni Barbosa Feitosa⁹⁰

Introdução

Sob uma perspectiva histórica, a legitimação da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, foram tangíveis a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). A reconhecimento jurídica, alicerçada nas reivindicações dos movimentos indígenas, com apoio da sociedade civil, anunciou um novo vislumbre para a oferta da educação escolar em territórios indígenas.

Amparado na CF/1988, os movimentos indígenas intensificaram a realização de assembleias em todo o país. O fervor que se destinavam nos encontros indígenas e não indígena permeava, entre outros assuntos, ao debate sobre a educação escolar, que ressoava na concretização imediata de programas bilíngues, autênticos, diferenciados e específicos (FERREIRA, 2001).

As discussões acerca da educação escolar adelgavam a insatisfação quanto à escolarização ofertada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e missões religiosas, sobretudo pela intransigência, imposição de valores alheios e negação de identidades culturais decorrentes da legislação integracionista. O novo contexto constitucional, alicerçado no reconhecimento das identidades dos povos indígenas, outorgava a desconstrução e reconstrução paradigmática da oferta escolar em seus territórios.

A educação escolar ansiada pelos povos indígenas estorvava o paradigma de injunção e alvitava processos educacionais diferenciados e entremeados no cerne da cosmovisão dos

90 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PPGEA) – Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente permanente da Secretaria Estadual de Educação do Pará. Link do lattes: <http://cnpq.br/0589352756684181>. Link do ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7333-5264>. E-mail de contato: lenifeitosa@hotmail.com.

povos indígenas, com vistas à reafirmação de seus costumes, memórias, crenças e tradições. Resguardado desses princípios educacionais, o movimento indígena também concebeu a educação escolar como uma das estratégias de obter, por meio do processo de escolarização, conhecimentos da sociedade nacional para apropriar-se de suas ferramentas políticas na luta pela efetivação de seus direitos constitucionais (GRUPIONI, 2008).

Grupioni (2008, p. 33) menciona que a incessante pressão exercida pelo movimento indígena em busca da materialização do “reconhecimento legal de novas leis e normas, reorganização do Estado brasileiro para a oferta de programas educacionais em áreas indígenas e elaboração de uma política específica para a educação escolar indígena”, resultou na primeira medida educacional promulgada pelo governo federal em 1991, a federalização da educação escolar indígena.

A partir do preceito federal, a educação escolar movimentou sua orientação técnica, administrativa e pedagógica para substanciar-se na diferença, especificidade, interculturalidade e bilinguismo para florescer o ambiente educacional que privilegie os processos próprios de ensino e aprendizagem de cada comunidade indígena, esteado na tradição, língua e memória coletiva.

Nesse contexto, objetivamos tecer políticas públicas da educação escolar indígena mais expressiva e representativa a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, apresentando o andarilhar dos preceitos na diligência de compreender a legitimação do ambiente educacional que valorize os modos próprios de pensar, produzir e expressar os conhecimentos dos povos indígenas, à luz de análise documental e bibliográfica.

Os reflexos da Constituição de 1988: o avivar normativo das escolas em territórios indígenas

O Decreto Presidencial n. 26/1991 dispõe sobre a educação escolar indígena, fundamentada na Lei nº 6.001/1973 - Estatuto do Índio e no Decreto nº 58.825/1966 que promulga a Convenção n. 107 de Genebra, realizada em 1957. Em seu teor, determina ao Ministério da Educação (MEC) a competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI, bem como atribui sua execução as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, em consonância com a Secretaria Nacional de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1991).

A federalização da educação escolar indígena na compreensão de Pinheiro (2012, p. 45) ocorreu “[...] sem a criação de mecanismos que assegurassem uma uniformidade de ações para garantir as especificidades destas escolas”, ocasionando vários desencontros com o processo educativo almejado pelos movimentos indígenas.

Descontente com o cenário educacional estruturado pelo MEC, e sobretudo pela ausência dos povos indígenas no ato de transferência institucional, os movimentos indígenas realizaram vários protestos para pressionar o governo federal a assentir sua participação nas deliberações acerca da educação escolar, alegando temer que as ações operacionais instituídas pelo órgão pudessem por em risco a sua sobrevivência, enquanto povos diferenciados (FERREIRA, 2001).

A solicitação dos movimentos foi atendida. E os representantes dos povos indígenas fizeram-se presente nas discussões que envolviam a educação escolar em seus territórios. Ainda em 1991, os Ministérios da Justiça e Educação regulamentaram a competência do MEC para coordenar as ações no âmbito da educação escolar indígena, por meio da Portaria

Interministerial MJ/MEC n. 559/1991, a qual Ferreira (2001, p. 84) vislumbra contemplar “grande parte das reivindicações” dos movimentos indígenas.

No intuito de garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentassem no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e processos próprios de transmissão do saber, o preceito normativo, composto por 15 artigos, criou a Coordenação Nacional de Educação Indígena (CNEI), para coordenar, acompanhar e avaliar as ações de educação escolar indígena no país.

A normativa salvaguarda as especificidades dos grupos étnicos ao mencionar que o ensino bilíngue deve substanciar-se na língua materna de cada comunidade indígena e na oficial do país; assim como na promoção de formação de professores, articulação entre os conteúdos curriculares, calendário escolar, metodologias, avaliação, material didático, reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, continuidade de escolarização em aldeias que não dispõe da oferta do ensino médio, e inclusão das ações de educação indígena no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 1991).

Para Ferreira (2001, p. 85), a normatização permeia o cerne constitucional, sobretudo por garantir a educação bilíngue, específica e diferenciada. Todavia tece questionamentos ao dispositivo por depreciar as “concepções de educação escolar”, com base nos processos próprios de ensino e aprendizagem dos grupos indígenas, quando não definiu quem ficaria “responsável pela elaboração dos Programas de Educação Indígena”.

Entremeio a essa discussão, em 1992 o MEC criou o Comitê de Educação Escolar Indígena (CEEI), por meio da Portaria Ministerial n. 60/1992, para “subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvia a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena”, composta por “representantes indígenas, instituições de ensino e pesquisa, às associações científicas de reconhecido mérito, às Secretarias Estaduais de Educação e os órgãos oficiais que atuam no setor” (BRASIL, 1992, p. 1).

Com o CEEI estruturado, em 1993 foram elaboradas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DPNEEI). Para Grupioni (2008, p. 53), as diretrizes principiaram as políticas públicas da educação escolar indígena sob “influência direta de dispositivos que constam na Constituição de 1988”, promovendo um “novo modelo de escola indígena que se pretendia implantar no país”.

Um valoroso realce da normativa enfatizada por Oliveira (2012), perfaz os princípios gerais, ao estabelecer a vinculação das práticas pedagógicas às especificidades e a diferença, a interculturalidade, a língua materna, ao bilinguismo e a integração do processo de aprendizagem.

Em uma concepção dinâmica, a configuração normativa para a educação escolar indígena foi sendo moldada, e em 1996, por meio da Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), os dispositivos estabelecidos pela Carta Magna foram regulamentados no âmbito da educação nacional, determinando o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 1).

Para Bonin (2012, p. 100) a LDB/1996 garantiu às “escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue”, assim como estabeleceu atribuições de “organizar a educação escolar indígena”, assumindo a obrigação de “assegurar proteção e respeito às culturas e modelos próprios de educação indígena”.

Ao tratar da educação escolar indígena, a LDB/1996 assegurou, no parágrafo 3º do artigo 32, a oferta do ensino bilíngue, bem como a utilização de práticas educativas

substanciadas nos processos próprios de aprendizagem dos grupos indígenas. Nos artigos 78 e 79, reverberam, respectivamente, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas; e apoio técnico e financeiro do sistema de ensino no provimento da educação intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 2017).

Ao analisar os preceitos da LDB/1996 que tematizam a educação escolar indígena, Silveira e Silveira (2012) mencionam a construção da “educação intercultural e bilíngue” como direito constitucional, todavia revelam a sutileza da legislação na “imposição da língua oficial” aos povos indígenas.

Precedidos pela LDB/1996 vários instrumentos legais foram sistematizados para instituir as mudanças operacionais e pedagógicas no cotidiano das escolas em territórios indígenas. Em 1998, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) no intento de oferecer subsídios e orientações aos profissionais atuantes na educação escolar indígena, indígenas e não indígenas, para a elaboração de programas de educação escolar com base na pluralidade cultural, equidade entre todos os povos brasileiros, criação e produção de materiais didáticos e formação de professores indígenas.

Para o MEC, o RCNEI é considerado o primeiro instrumento institucional a apresentar ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento de cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental. Por ser “novidade no campo da educação escolar indígena, o documento não teve a pretensão de ser um referencial fechado”, mas aberto para a construção dinâmica de programas educacionais alicerçados nas experiências vivenciadas nas escolas, com vista em enaltecer professores e comunidades à autoria do projeto escolar específico, diferenciado, bilíngue e intercultural (OLIVEIRA, 2012, p. 67).

No ano seguinte, em 1999, dois instrumentos normativos foram publicados pela Câmara de Educação Básica (CEB) vinculada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o parecer CEB/CNE n. 14/1999, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI), e a Resolução CEB/CNE n. 03/1999 que fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas (DNFEI).

Um importante passo foi dado com as DCNEEI: a oficialização da escola indígena no âmbito do MEC, e a compreensão de educação escolar e educação indígena. Esse reconhecimento na compreensão de Oliveira (2012), se perfaz pelo amadurecimento concebido pelos diversos diálogos promovidos pelo MEC, com as instituições governamentais e não governamentais, e principalmente pelos representantes indígenas, os quais expressaram com solidez, que no âmbito de cada grupo indígena há processos educativos próprios de produzir e transmitir seus conhecimentos.

Com a indicação de normas para o funcionamento das escolas indígenas, bem como a construção dos currículos com base na educação intercultural, o CEB/CNE fixou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (DNFEI), por meio da Resolução n. 03/1999, que estabeleceu no âmbito da Educação Básica a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, assim como fixou as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas, e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica no país (BRASIL, 1999).

Com a estruturação dos RCNEI, DNEEI, DNFEI, a educação escolar indígena aviva o andarilho jurídico e pedagógico. Contudo, o exercício detalhado do caráter da educação diferenciada aos povos indígenas, segundo Grupioni (2008), tem seu delineamento

sistematizado somente a partir das especificações das diretrizes, objetivos, metas e estratégias mencionadas no PNE em 2001, em revérbero a CF/1988 e LDB/1996.

Instituindo a Década da Educação, a Lei n. 10.172/2001⁹¹ fixou o PNE (2001-2011), estabelecendo objetivos e metas da educação a serem cumpridos no período de dez anos (BRASIL, 2001). Dentre os objetivos e metas tematizadas no PNE (2001-2011) acerca da educação escolar indígena, Grupioni (2008), Pinheiro (2012) e Oliveira (2012), destacam o objetivo e a meta três, que reportam a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento das escolas.

Em decorrência do conjunto de alterações no marco normativo que regula a educação escolar brasileira, em 2012, o CNE/CEB aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). As DCNEB foram arquitetadas em um contexto de novos papéis e significados. Com a ampliação dos direitos educacionais, várias alterações foram realizadas no intuito de enquadrar as novas normativas educacionais, sobretudo a contemplação do ensino fundamental de nove anos e o atendimento obrigatório do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade (BRASIL, 2012).

Nessa nova conjuntura jurídica, o CNE instituiu por meio do Parecer CNE/CEB n. 13/2012, às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEIEB). O parecer tratou do direito à educação escolar diferenciada, a organização escolar indígena, sistematizada em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; projeto político pedagógico, bem como a estrutura do currículo da educação escolar indígena, avaliação, professores indígenas, profissionalização, e ação colaborativa para a garantia da educação escolar indígena (BRASIL, 2012).

Na apresentação, as DCNEEIEB reverberou o protagonismo dos povos indígenas no cenário da educação brasileira, reflexões significativas da CONEEI realizada em 2009, ampliação dos diálogos interculturais desenvolvidos entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, assim como apresentou objetivos para orientar as escolas indígenas e os sistemas de ensino na elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos, processos de construção de instrumentos normativos (BRASIL, 2012).

Ademais, tematizou a construção de uma escola indígena orgânica, articulada e sequenciada nas especificidades de seus processos educativos, assegurando os princípios da escola diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, e garantido o modelo de organização e gestão das escolas com base na cosmovisão da comunidade, que devem ser fortalecidos pelo regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2012).

Para instituir as novas perspectivas da educação brasileira, em 2014, o PNE (2014-2024) entra em vigor, sancionado pela Lei n. 13.005/2014. Constituída por quatorze artigos, que entre outras questões, tratam das diretrizes, formas de monitoramento da evolução do cumprimento das metas; regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios; e orientações para assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PNE (2014-2024).

Diferentemente do PNE (2001-2011), o PNE (2014-2024) foi concebido por 20 metas e 254 estratégias. Das 20 metas, a educação escolar indígena é tematizada diretamente em 13:

91 Esta lei esteve em vigência no período de 2001 a 2011.

educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, alfabetização das crianças, educação de tempo integral, qualidade na educação básica, educação de jovens e adultos no ensino fundamental e médio, educação profissional, educação profissional técnica de nível médio, acesso à educação superior, acesso à pós-graduação *stricto sensu*, formação dos profissionais da educação, professores da educação básica como formação específica de nível superior, planos de carreiras para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, e piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública, referenciados na lei do piso (BRASIL, 2014).

Das 254 estratégias que constituem o PNE (2014-2024), 17 explicitam ações para garantir, implementar, implantar, ampliar, consolidar, atender e apoiar as escolas indígenas. Outrossim, se faz necessário mencionar que há um indicativo de enquadramento velado nas estratégias, sobretudo ao especificar suas ações, que devem ser específicas e diferenciadas, aglutinadas a educação escolar do campo e quilombola.

Para Pinheiro e Santos (2016), o PNE (2014-2024) assegura o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e específica, difundindo suas perspectivas futuras. Todavia julgam o silêncio do documento a respeito da criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em nível nacional, compreendendo que esse silenciamento pode comprometer a continuidade das políticas públicas da educação escolar indígena.

Algumas considerações

Compreendemos que o advento das normatizações educacionais para escolas em territórios indígenas resulta não do bem querer do Estado aos povos indígenas, mas da luta e resistência a inúmeras imposições de assimilação e integração ao modo de vida não indígena. No âmbito normativo, administrativo e pedagógico do MEC, instituídos a partir dos preceitos da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena é bem garantida de instrumentos legais que decorrem na legitimação do ambiente educacional em territórios indígenas substanciada na valorização dos modos próprios de pensar, produzir e expressar seus conhecimentos, constituindo a oferta escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Contudo, é importante ressaltar que embora tenha-se a garantia do direito educacional diferenciado, isso não quer dizer que haja sua efetividade no cotidiano escolar em seus territórios.

REFERÊNCIAS

BONIN, Iara Tatiana. **Educação escolar indígena e docência**: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). Povos Indígenas e Educação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação escolar indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 60 de 8 de julho de 1992. Institui e dispõe sobre o comitê de educação escolar indígena junto ao departamento de educação fundamental e médio do Ministério da Educação. Disponível em: . Acesso em: 19 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle>

/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf. Acesso em: 11 fev. 2017

BRASIL. Parecer CEB nº 14 de 14 de setembro de 1999. Aprecia as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 17 de dez. 2016.

BRASIL. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001>

/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html . Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman>

/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 mar. 2017.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Jasom de. **Da negação ao reconhecimento a educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectiva**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

PINHEIRO, Patricia Magalhães. **A construção da escola Apyãwa/Tapirapé a partir das práxis de professores em formação na licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal de Goiás**. 2012.152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2012.

PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; SANTOS, Jonise Nunes. **Educação escolar indígena nos planos de educação: PNE (2014-2024) e PME - Manaus (2015-2025): avanços, permanências e desafios**. Revista Amazônia, 2016, ano 1, n. 1, p. 82-95. Disponível em: < file:///C:/Users/Pitj%C3%B4r%C3%A3/Downloads/3545-1-9971-1-10-20170727.pdf>. Acesso em 27 fev. 2018.

SILVEIRA, Edson Damas da; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da. **Direito fundamental à educação indígena**. Curitiba: Juruá, 2012.

CIRCUITOS COMPLEXOS: RECORTES, EDIÇÕES E RESGATES ENTRE NIETZSCHE E LIMA BARRETO

Lucas de Carvalho Cheibub⁹²

Introdução:

O presente trabalho tem o objetivo de discutir o circuito conectivo e fragmentado, codificado e decodificado entre as ideias de Friederich Nietzsche e Lima Barreto. Partindo dessa problemática, sugerida a partir do modelo de Stuart Hall (2003) sobre circuitos culturais, defende-se aqui que as ideias não obedecem a uma estrutura hierárquica entre produção de discurso e sua recepção. Isto porque entre os diversos momentos do circuito - tais como

⁹² Bolsista do projeto Cidades Inteligentes e sustentáveis: abordagens históricas e possibilidades de pesquisa em História do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

produção, circulação, distribuição, consumo, reprodução –, há espaço para ressignificações da mensagem *a priori* produzida.

Partindo desse postulado, o artigo divide-se em duas partes, nas quais se propõe debater os aspectos dialéticos de codificação/decodificação em momentos isolados do discurso, mas que levam a certa unidade do circuito. Na primeira parte, discorre sobre as operações complexas da circulação internacional de ideais, estabelecendo relação dialógica entre as ideias de Pascale Casanova (2002) e Stuart Hall (2003), no intuito de esclarecer sob quais condições materiais e mediadas as ideias produzidas pelo filósofo prussiano encontraram o escritor brasileiro. Mediante aos vestígios deixados pelo autor, como o inventário de sua biblioteca particular, a *Limana*, e na sua metodologia de estudo, de corte-colagem dos periódicos em seu caderno intitulado *Retalhos*, elucida-se parte crucial desse circuito: a recepção barretiana.

Já no segundo momento, destaca-se a relevância da decodificação dessa recepção sob duas mediações: a editorial e acadêmica. No que tange a primeira, aponta-se para a ação editorial de Francisco de Assis Barbosa em resgatar os elementos de *Retalhos* e os transpor para o *Diário íntimo* de Lima Barreto, publicado na década de 50, revelando ao público outras presenças dos pensamentos nietzchenianos em suas anotações. Por outro lado, destaca a decodificação por parte dos pesquisadores, pois os estudos tanto sobre o *Diário/Retalhos*, quanto sobre o diálogo entre os textos barretianos com concepções do filósofo, permitem avanços na compreensão dos discursos deste circuito complexo.

Por fim, argumenta-se que o tecido não escorreito ou linear dessas ideais remete à complexidade de investigar as múltiplas e fragmentadas etapas de produção e circulação do discurso, assim como a sua recepção. Assim, de um lado, demarca a mediação barretiana dos pensamentos do filósofo, porém esclarecida a partir da ação conjunta entre editores e pesquisadores. Por outro, reforça a tese de que o discurso é dinâmico e, portanto, seu sentido não é traduzido somente pelo autor, mas sobretudo por um conjunto de produtores de sentidos e de variados usos e recepções do discurso, constituindo assim novos efeitos para os textos e seus autores.

A produção do discurso e a Enciclopédia Mágica.

É preciso partir da premissa de que o conceito de “circuito cultural” abarca uma complexa estrutura sob a construção do discurso em dominância através de articulações e práticas conectadas. Dessa maneira, aborda uma rede pela qual determinados agentes são produtores das formas materiais e simbólicas de uma determinada mensagem. Em parte, isto pode ser entendido sob o postulado de Roger Chartier, no qual o historiador afirma que “os autores não escrevem livro. Os livros não são escritos. São fabricados por escribas e outros artesãos, por mecânicos e outros engenheiros e por prensas de impressão e outras máquinas” (CHARTIER, 1991, p.182). De outro lado, é preciso compreender que, aparentemente criado pelos escritores, esse objeto-discurso diferencia-se de outros objetos produzidos, mas seu circuito de produção-recepção encontra-se articulado às relações materiais de produção do sistema capitalista.

Nesta dimensão de aparatos, relações de trabalho e práticas de produção, encontram veículos simbólicos e materiais constituídos dentro de uma complexa estrutura de circulação do objeto-discurso. Em outras palavras, as mensagens criadas pelo filósofo Friederich Nietzsche perpassaram por uma série de outros profissionais do mercado editorial para que pudessem alcançar o público. Entre os produtores de papel, editores, revisores e outros segmentos da produção de livros, interessa destacar a importância do tradutor para o circuito entre Nietzsche e Lima Barreto. Afinal, o acesso do escritor brasileiro às obras do filósofo se

deu pelas línguas francesa e espanhola, de acordo com o inventário de sua biblioteca particular, a *Limana*. No documento datado de 1917, no qual o próprio Lima Barreto catalogou os livros, revistas, cadernos entre outros materiais que possuía, há livros de Nietzsche, como *Pages Choises* e *El anticristo*, em francês e espanhol, respectivamente. Ainda, o volume de *Histoire de la Philosophie Allemande* e a *Revue Philosophique* de 1908 sugerem que os contatos de Lima Barreto com as ideias nietzschianas passavam, sobretudo por traduções francesas, e não pelo idioma do filósofo.

Para Goethe, o tradutor é um mediador e uma figura fundamental no intercâmbio mundial literário, possuidor de uma força de valorizar as contribuições culturais. Todavia, é crucial compreendê-lo dentro dos mecanismos de poder posto que as línguas são objetos cruciais para as circulações do discurso textual (CASANOVA, 2002). Assim, tanto o inventário da *Limana* – no qual constam cerca de 400 títulos em francês de um total de 707 títulos – quanto o meio letrado da Primeira República são indícios do poder literário francês. Deve-se considerar, portanto, que as leituras de Lima Barreto não foram apenas facilitadas por um idioma de seu domínio, mas também intermediadas por tais traduções, ou seja, atravessaram um tipo específico de mediação. Em outros termos, mesmo que a etapa da “forma-mensagem” revele um momento específico ou um movimento superficial do sistema de comunicações, como sugere Stuart Hall (2003), é necessário compreendê-la como objeto político dentro de um circuito internacional, no qual dominações e colonizações são construídas (CASANOVA, 2002).

Sob a perspectiva materialista de que o objeto-discurso, como qualquer mercadoria e seu duplo valor de uso e troca (MARX, 2013), o suporte do livro tem utilidades variadas, concretizados por práticas de leituras e por condições estruturais socioeconômicas. Por isso, Roger Chartier propõe uma investigação:

Contra uma visão simplista que supõe a servidão dos leitores quanto às mensagens inculcadas lembra-se que recepção é criação, e o consumo, produção. No entanto, contra a perspectiva que postula a absoluta liberdade dos indivíduos e a força de uma imaginação sem limites, lembra-se que toda criação está encerrada nas condições de possibilidade historicamente variáveis e socialmente desiguais. (CHARTIER, 2001, pg. 13)

Uma dessas condições da compreensão do sentido do texto em língua estrangeira era correspondida por Lima Barreto, escolarizado em francês (SCHWARCZ, 2017). Todavia, o entendimento do texto somado às utilizações que Lima Barreto fez daqueles objetos-discursivos, manobrando suas respectivas propriedades físicas, são os indícios de uma prática específica e até mesmo original. Desse modo, acessá-las tem o valor investigativo de observar, mesmo que timidamente, a circulação do pensamento nietzschiano e, ainda mais, as maneiras pelas quais foram apreendidas pelo autor brasileiro.

Nesse caso, os *Retalhos* de Lima Barreto são vestígios fundamentais desse circuito. Esse título foi dado pelo próprio autor para seus cadernos particulares, nos quais anotava pensamentos, intimidades familiares, fragmentos de seu dia, formando uma espécie de diário, porém que se misturava com seu caderno de estudo. Se parecia um diário, também parecia um “caderno-arquivo”, isto porque o escritor recortava reportagens e materiais que lhe interessavam e, ali mesmo, as colava, apontando às vezes o nome do jornal e o dia de sua publicação.

Por essa dimensão múltipla dos *Retalhos*, contendo observações, anotações, pesquisas, planos e esboços de Lima Barreto, Carmem Negreiro (2019) o classifica como momento pré-redacional do autor. De acordo com a autora, esta metodologia barretiana se assemelha ao colecionador de Walter Benjamin (1987). Sob tal princípio, é imprescindível que “o objeto seja

desligado de todas as suas funções primitivas, a fim de travar a relação mais íntima que se pode imaginar com aquilo que lhe é semelhante” (BENJAMIN, 1987, p.228). Em outras palavras, pouco lhe importou a totalidade daquele material, mas sim seus fragmentos armazenados em seu arquivo-retalhado:

Que se tenha em mente a importância que possui para todo colecionador, não apenas seu objeto, mas também todo o passado deste, assim como o passado que pertence à sua origem e qualificação objetiva, e ainda os detalhes de sua história aparentemente exterior [...] Para o verdadeiro colecionador, tudo isso, tanto os fatos científicos como aqueles outros, aglutina-se em cada uma de suas propriedades, em uma enciclopédia mágica [...] Colecionadores são fisionômicos do mundo das coisas (BENJAMIN, 2002, p. 137)

Se a totalidade do material poderia ser negada em prol da reapropriação de determinada mensagem, vale dizer que o mesmo não pode ser feito à engrenagem da imprensa brasileira da chamada *Belle Époque*. Nestes primeiros anos do século XX, o aperfeiçoamento da imprensa garantiu maior agilidade na produção e distribuição de jornais, incluindo maior uso de imagens, “litografias precisas, caricaturas inventivas, imagens arrebatadoras de rotogravura, ilustrações florais *art nouveau*, soluções fotográficas inusitadas” (MARTINS e LUCA, 2006, p. 45). Ou seja, a estratégia de ampliar o mercado consumidor do discurso, isto é, de leitores, correlacionou-se com a presença de tradutores, especialistas em ilustrações gráficas e dos escritores dos mais variados temas.

Mesmo que não tenha sido o objetivo da enciclopédia mágica barretiana, os *Retalhos* ainda preservaram parte dessa diversificação de profissionais envolvidos na etapa da produção do discurso. O *Retalhos V* traz vestígios desse circuito do pensamento nietzschiano, pois nele Lima Barreto recortou um pedaço do *Almanaque brasileiro*, escrito por João Ribeiro referente ao filósofo alemão, sob a grafia “Frederico Nietzsche”. Trata-se de uma mediação de quatro páginas, datadas de maio de 1896 e escritas em Berlim, das quais João Ribeiro diz não ser difícil apanhar o filósofo em contradição, “como o faria uma crítica estreita e mesquinha; o mais seria e é, apanha-lo em evolução”. Assim, trava uma estranha discussão sobre a “beleza feminina” com Nietzsche, matéria para outras pesquisas; mas que podem ser extremamente frutíferas considerando a ligação da anotação de Lima Barreto ao lado do periódico preservado, assim como outros textos em que o autor brasileiro criticou o feminismo de sua época (ENGEL, 2009).

Ainda que os almanaques tenham sido a primeira enciclopédia popular, conforme sugere Martín-Barbero (2003), a junção deste recorte com outros de datas tão variadas e desordenadas sugerem elementos ainda inconclusos sobre a metodologia barretiana. Por um lado, isto ocorre pela característica do arquivo-caderno ser uma enciclopédia mágica benjaminiana. Por outro, porque seus fragmentos e recortes encerram o ciclo da comunicação, já que aí pode-se observar a relação entre “consumo” e prática, segundo a premissa de Stuart Hall:

Uma vez que concluído, o discurso deve então ser traduzido – transformado de novo – em práticas sociais, para que o circuito ao mesmo tempo se complete e produza novos efeitos. Se nenhum ‘sentido’ é aprendido, não pode haver “consumo”. Se o sentido não é articulado em prática, ele não tem efeito (HALL, 2003, p. 388)

Mas como ocorreu este consumo para além da composição da enciclopédia mágica, ou seja, como Lima Barreto se apropriou e dialogou com as ideais de Nietzsche? Isto será tema do próximo tópico, no qual se volta para dois tipos de mediação, a editorial e acadêmica, que possibilitaram a compreensão deste novo momento do circuito entre Lima Barreto e Friderich Nietzsche.

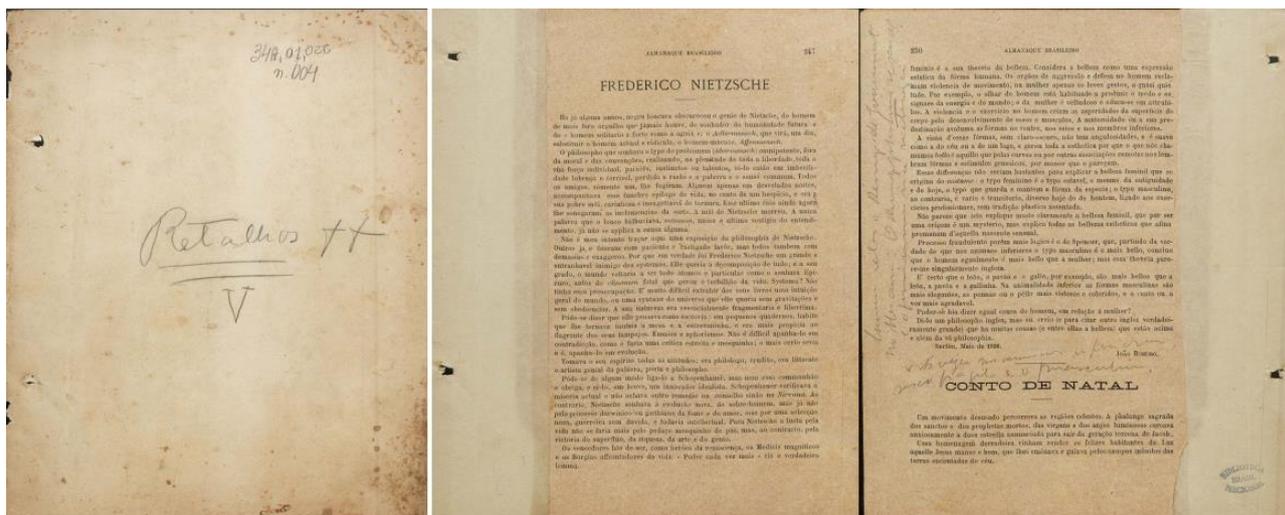


Figura 1- Sequência constando a capa do *Retalhos V*, com o recorte e colagem da primeira e última página do *Almanaque Brasileiro*, ao lado desta última, a anotação manuscrita de Lima Barreto.⁹³

Decodificações das mensagens: ações analíticas e editoriais e seus efeitos sobre o discurso

Conforme dito acima, Lima Barreto era leitor de Friederich Nietzsche, guardando obras do filósofo em sua biblioteca particular e também colecionando entre os recortes e jornais os objetos textuais que lhe interessava. Ainda assim, observasse que fora desse âmbito privado e da fase pré-redacional dos *Retalhos*, o diálogo de Lima Barreto com o filósofo prussiano foi significativo e carrega ainda mais complexidade do que uma referência aqui e ali sobre Nietzsche. Exemplo conhecido disso é a crônica *Da minha cela* publicada em 1918, escrita quando internado no hospital, o Central do Exército, na qual se queixava de alguns artigos que tinha acesso, em especial um publicado pelo *O País*, no qual acusava a falta de leitura do seu autor sobre o filósofo alemão e um uso grotesco de tais ideais:

Compete-me dizer afinal o festejado articulista que o Zaratustra de Nietzsche, dizia que o homem é uma corda estendida entre o animal e o super-homem – uma corda sobre um abismo. Perigoso era atravessá-la; perigoso, ficar no caminho; perigoso, olhar para trás. Cito de cor, mas creio que sem falsear o pensamento (BARRETO, 1956b, p.105)

O repúdio às apropriações do filósofo prussiano em prol da ideologia burguesa foi rechaçado em outros momentos por Lima Barreto. Em suas *Impressões de Leituras*, além do sarcasmo ao romance de estreia de Albertina Bertas, militante do feminismo, no qual aproxima o super-homem de Nietzsche ao Paraíso cristão e ao Nirvana búdico, há o forte trecho no qual Lima Barreto afirma:

Não gosto de Nietzsche; tenho por ele ojeriza pessoal. Acuso-o, a ele e ao Esporte, como causadores do flagelo que vem sendo a guerra de 1914. / Ele deu à burguesia rapace que nos governa uma filosofia que é a expressão de sua ação. Exaltou a brutalidade, o cinismo, a amoralidade, a imunidade e, talvez, a duplicidade. (BARRETO, 1956c, p.119)

É inegável a presença do filósofo entre os renomados intelectuais do campo literário brasileiro, conforme sinalizam o caso do irracionalismo de Nietzsche na obra *Canã* (1902) de

⁹³ RETALHOS V: [recortes de periódicos]. Rio de Janeiro, RJ; Uberaba, MG: [s.n.], 1878-1917. 25 f. (33 recortes). Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1510168/mss1510168.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

Graça Aranha na literatura (CONSENTINO, 2003), nos artigos e ensaios introdutórios ao pensamento nietzschiano escritos por José Veríssimo para um público mais amplo (BARROSO, 2013). As correspondências trocadas por Monteiro Lobato também demarcam uma profunda admiração por Nietzsche, conforme registram suas cartas, tanto para Godofredo Rangel em 1904, no qual o considerou “o maior gênio da filosofia moderna e o que vai exercer maior influência. Nietzsche é o nosso primeiro ponto de referência”, quanto em carta escrita no ano seguinte, dessa vez direcionada a Albino Camargo, na qual relatou trabalhar em traduzi-lo e pretendia escrever um estudo sobre o filósofo (BARROSO, 2014).

Ainda é preciso considerar dois lugares particulares da recepção brasileira sobre a obra do autor nesse circuito. Segundo Dias (2017), de um lado há os “germanistas” que formaram a chamada escola de Recife, na qual Tobias Barreto foi o grande expoente, os primeiros a traduzir obras em alemão para o Brasil. De outro, os intelectuais cariocas que obtiveram maior contato com as referências a Nietzsche a partir de revistas francesas. Diante desse lugar nas recepções do pensamento nietzschiano para a intelectualidade brasileira, André Firme (2020) defende que o tema foi utilizado por Lima Barreto como instrumento de disputa dentro desse campo. Mas antes que se imagine uma leitura precipitada ou restritiva de Lima Barreto, é preciso atentar para outros diálogos mais profundos, ou seja, para a decodificação da filosofia de Nietzsche para a literatura barretiana.

Carmem Negreiros (2004) é provavelmente quem forneceu a mais famosa decifração desse jogo estético-filosófico em sua análise sobre o conto *Como o “homem” chegou* – no qual consta na epígrafe a frase de Nietzsche: “Deus está morto; a sua piedade pelos homens matou-o”. Trata-se de um conto com a fina ironia e sarcasmo do literato carioca, na qual conta a história de um homem, um astrônomo que havia abandonado “não de todo, mas quase totalmente, a Terra pelo céu inacessível” (p. 116). Julgado como louco por sua mania estudar a matemática e os astros, o homem é preso e transportado de Manaus ao Rio de Janeiro, uma viagem calculada como curta pelas forças policiais, já que media no mapa “um palmo e meio”. Assim, o sujeito fica preso em uma caixa-forte transportada por burros, sem ser alimentado, posto que o palmo e meio passariam rápido, e pela sua suposta periculosidade, devido à mania de pensar.

Não é preciso alongar nas desventuras enfrentadas pela viagem para saber que o homem chegaria morto, algo inimaginável para os policiais que realizavam a viagem, mas perceptível para os urubus atraídos pelo odor do cadáver. Considerando o contexto histórico da produção do conto, de efervescentes concepções positivistas e visões lineares da história, e de seu desfecho, Carmem Negreiro (2004, p.171) aponta para a questão filosófica: “como poderá o homem fazer a travessia?” Se nem a ciência, as técnicas e a piedade libertam, infere-se que, para Lima Barreto, não há dúvidas sobre o abismo, mas sim em relação a capacidade do homem em atravessá-lo. Assim, a autora considera que o literato tencionou o diálogo com o filósofo prussiano, já que sua proposta do super-homem indica uma “finalidade quase propedêutica como indicação de que o homem deve superar a si mesmo” (NEGREIRO, 2004, p. 168).

Para André Firme (2020), o diálogo entre o filósofo prussiano e o escritor brasileiro é como um jogo de espelhos, no qual, frente à frente, eles “se refletem infinitamente, e ao se refletirem, refletem a si mesmos” (FIRME, 2020, p.570). Isto por uma série de semelhanças, como a compreensão de ambos de Platão como ensaísta e poeta, mas principalmente pela figura nietzschiana do guerreiro, dedicado na filosofia ao combate ao niilismo, enquanto Lima Barreto tinha em sua estética militante uma forma de explicitar os descompassos entre as ideais e as experiências no mundo. Nessa decodificação de sentidos, os ídolos que o martelo de Nietzsche deseja destruir encontram consonância na ironia barretiana sobre a realidade e a vivência cotidiana:

Como a filosofia da suspeita de Nietzsche – que empunhando martelos traça de forma combativa um modo de revelar a falta de sentido unificador do mundo e destruir os ídolos que a modernidade insiste em mostrar no mortuário – a obra de Lima Barreto propõe-se a desvelar, com os martelos cirúrgicos da experiência, um mundo que é constituído pelas contradições de um mundo que acontece por detrás das ilusões, e que só a experiência caricaturada pela sua ficção permite entrever, como por entre rachaduras nessas quimeras, abertas a marteladas. E com sua serenidade jovial, retornado da batalha, senta-se na areia em meio às deformadas quimeras de mármore, a olhar o mar como quem olha seus antepassados. (FIRME, 2020, p.582-583)

A inexorabilidade desse jogo de códigos conflui, portanto, numa mistura entre questões locais – da literatura barretiana centrada nas vidas cariocas – com as questões globais – entendidas aqui como as metafísicas. Dentre tais questões, o postulado da *vontade de potência* de Nietzsche, que compreende a solidariedade e o ataque ao egoísmo como formas de enfraquecer o que há de mais fundamental na existência humana, e, assim propõe a destruição de valores instaurados pela tradição cristã-platônica, é amplamente refutada por Lima Barreto. Na perspectiva barretiana, o individualismo do filósofo era o que há de mais pernicioso na modernidade excludente e seu constante avanço sobre o passado. Movido por ideais anarquistas, Lima Barreto recusava ao individualismo nietzschiano, incoerente com a vida e promotora do flagelo que assolava as sociedades (FIRME, 2020b).

Tais análises demarcam uma fase importante do circuito cultural à luz de Hall (2003): a decodificação da mensagem. Postos os diálogos entre ambos, não se pode negligenciar que antes dessa etapa no circuito, era necessário que Lima Barreto fizesse um “uso” deste dos textos e isto ocorreu por meio da materialidade já mencionada, a enciclopédia mágica. A privacidade do seu valor de uso, sob o sentido marxiano da utilidade das propriedades da mercadoria, dado ao objeto-discurso nietzschiano implicou na ampliação dos sentidos tanto do diálogo entre os autores quanto na compreensão do leitor sobre a vida íntima de Lima Barreto.

O grande indicativo sobre a mudança desse diálogo e da abertura de novos sentidos para este circuito foi dado em 1953, quando o biógrafo do autor Francisco de Assis Barbosa reuniu os *Retalhos* para publicá-los. A reunião dos fragmentos saiu no formato livresco sob o título *Diário íntimo* daquele ano. Porém, a segunda edição, lançada em 1956 que parece ter reificado o formato e a forma de se ler aqueles *Retalhos*, posto que compunha o maior processo editorial significativo e qualitativo do legado editorial barretiano, que culminou no lançamento da *Coleção Obras de Lima Barreto*.

Publicada em 1956 pela Editora Brasiliense, esta coleção composta de 17 volumes praticamente multiplicou por seis os títulos totais de Lima Barreto. Além do biógrafo Francisco de Assis Barbosa como organizador principal e Antônio Houaiss e Cavalcanti Proença como co-organizadores, a coleção contou com os seguintes intelectuais para prefaciarem os títulos. São eles: Manuel de Oliveira Lima, João Ribeiro, Tristão Ataíde, Sérgio Buarque de Holanda, Lúcia Miguel Pereira, Osmar Pimentel, Olívio Montenegro, Astrojildo Pereira, Jackson de Figueiredo, Agrippino Grieco, Gilberto Freyre, Eugênio Gomes e Antônio Noronha dos Santos.

Neste momento as anotações reunidas pelos cadernos de *Retalhos* foram parcialmente transpostas para o *Diário íntimo*. Considerando o formato original da enciclopédia mágica e das anotações, pessoais ou não, é possível afirmar que o *Diário* apresenta um desafio editorial e uma nova decodificação de sentidos, pois a reunião das mesmas para um livro requer escolhas e práticas de organização incomuns.

Nesse labirinto dos *Retalhos*, Barbosa sistematiza-los e reuni-los de acordo com a datação cronológica. Para Carmem (2019), a organização livresca de *Retalhos* é parcialmente factícia, já que ora parece corresponder às datas da colagem, em outros momentos, às datas de suas respectivas publicações, contribuindo para significativas alterações do sentido inicial

daqueles fragmentos e, portanto, na compreensão do próprio leitor. Por isso, é crucial se atentar para Barbosa tenha selecionado apenas o título, jornal e ano de publicação, ao invés da matéria na íntegra ou uma anotação concreta de Lima Barreto. Exemplo disso é o trecho registrado como de 1910, mas que corresponde a uma publicação anterior: “Nietzsche: *Revue des Deux Mondes* – Setembro a outubro de 1892” (BARRETO, 1956, p.146).

Como se vê, os *Retalhos* são armadilhas para as pesquisas e para os produtores do objeto-textual. Convém lembrar ainda algumas contribuições desses editores de 1956, como a de trazer facetas múltiplas de Lima Barreto, inclusive a de leitor e estudioso de filosofia em geral, chegando mesmo a ter criado, em 1903, um “curso de filosofia feito por Afonso Henriques de Lima Barreto para Afonso Henriques de Lima Barreto, segundo artigos da *Grande Encyclopédie du Siècle XIXème*, outros dicionários e livros fáceis de se obter” (BARRETO, 1956, p.35).

Dentre as referências aos filósofos nos *Retalhos/Diário*, recrudescem-se ainda mais a relevância de Nietzsche, quem aparece pelo menos cinco vezes, sob circunstâncias distintas, inclusive corriqueiras, como é o registro de 15 de maio de 1908: “Cheguei em casa às onze e quarenta e li um artigo de Gaultier sobre o bovarismo na história, a propósito do último livro de Nietzsche. Considerações inatuais. Pelas doze e quarenta apagava a vela e dormia” (BARRETO, 1956, p.134). Em meio às leituras e anotações íntimas, também aparece o tom crítico de Lima Barreto e suas reações irônicas e irritadas com filósofo prussiano, como uma anotação de 1917:

‘Cette question de savoir si son (du Grec) toujours grandissant désir de beauté, de fêtes, de réjouissances, de cultes nouveaux, n’est pas fait de vice, de misère, de mélancholie, de douleur?’ Nietzsche, L’Origine de la Tragédie. Em que fica a joie de vivre dos gregos? Ora bolas! (BARRETO, 1956, p.190-191).

Ainda, nota-se a recepção atenta, na qual a recusa é uma das provas do papel ativo do leitor, além do cruzamento com outros objetos-textuais, como mostra a seguinte anotação de 1918: “No *Peau de Chagrin*, de Balzac, há o seguinte pensamento muito semelhante a um de Nietzsche: *L’homme est un bouffon qui danse sur des précipices*” (BARRETO, 1956, p.204).

Partindo do cruzamento de fontes, isto é, analisando o *Diário* e o inventário da *Limana*, destaca-se também a possibilidade do empréstimo de livros e outros impressos para dentro deste circuito. Afinal, no mesmo ano de 1917 em que o escritor inventariava sua biblioteca, anotava em seus *Retalhos* o seguinte trecho francês de um livro não citado na *Limana*: “*Volupté — c’est pour les coeurs libres quelque chose d’innocent et de libre, le bonheur du jardin de la terre, la débordante reconnaissance de l’avenir pour le présent. Nietzsche. Zarathrusta*” (BARRETO, 1956, p.190). Isto pode sugerir uma comunidade de leitores, ou seja, uma rede de leitores com recepções próximas a de Lima Barreto? A questão pode inserir e, portanto, aprofundar a análise deste circuito, porém é assunto para investigações futuras.

Em última instância, os sentidos presentes no *Diário íntimo*, enquanto obra de domínio público, alcança aquilo que Michel Foucault (2001, p. 268) chamou de função-autor. Esse conceito “é característico do modo de existência, circulação e funcionamento de certos, não todos, certos discursos, numa sociedade”, fruto de ações específicas e complexas, tais como a publicação de um caderno pessoal, que recrudescem a coerência do discurso a uma identidade de um sujeito. Este, diferentemente do indivíduo Lima Barreto, compõe um ego-autoral socialmente e editorialmente construído com atribuições discursivas em vida - como o próprio autor teria registrado na crônica *Esta minha letra...* publicada pela Gazeta da tarde em 28 de junho de 1911- e após seu falecimento, como o caso aqui trabalhado.

As indagações foucaultianas sobre a autoridade do discurso atribuído a sujeito problematizam justamente o que faz parte de um legado e o que não faz, mas também apontam

para mais uma reflexão a reconfigurar os circuitos de ideais. O próprio Foucault levantava o caso de Nietzsche como exemplo em sua palestra “O que é um autor?”:

será que tudo o que ele [o autor] escreveu ou disse, tudo o que ele deixou atrás de si faz parte de sua obra? Problema ao mesmo tempo teórico e técnico. Quando se pretende publicar, por exemplo, as obras de Nietzsche, onde é preciso parar? É preciso publicar tudo, certamente, mas o que quer dizer esse ‘tudo’? Tudo o que o próprio Nietzsche publicou, certamente. Os rascunhos de suas obras? Evidentemente. Os projetos dos aforismos? Sim. Da mesma forma as rasuras, as notas nas cadernetas? Sim. Mas quando, no interior de uma caderneta repleta de aforismos, encontra-se uma referenda, a indicação de um encontro ou de um endereço, uma nota de lavanderia: obra, ou não? Mas, por que não? E isso infinitamente. (FOUCAULT, 2001, p.269-270)

Roger Chartier (2020) soma a tal problemática o estudo de Mazzino Montinari que comprova que a obra póstuma *A Vontade de Poder* de Nietzsche, provavelmente a mais celebrada e canonizada, não foi escrito por ele, mas formada por um processo de seleção, reunião e ordenação de seus manuscritos, que não tinham finalidade de publicação, por Elisabeth Förster-Nietzsche, sua irmã. Por fim, os casos *post-mortem* parecem incidir na necessidade de mais uma etapa de decodificação sobre a autoria do discurso e dos sentidos por eles produzidos para dentro das investigações que se lançam sobre os circuitos dos livros e de ideais.

Vanguardas, materialidades e discursos: quando o circuito acaba?

Partindo das problemáticas colocadas por Stuart Hall (2003), também diluídas pela historiografia britânica nos anos 90 (LEVE, 2012), o presente artigo procurou discutir o circuito conectivo e fragmentado, codificado e decodificado entre as ideais de Friederich Nietzsche e Lima Barreto. Dessa maneira, propôs uma análise sobre a recepção dos textos do filósofo prussiano por Lima Barreto, a qual se pode dizer alinhada às condições estruturais da República das Letras devido ao uso dos textos do filósofo ou que faziam referência a ele.

Reforçou-se, portanto, a lógica da materialidade, entendida como conjunto de produções e práticas da leitura como campo particular de criação e experiência (CHARTIER, 2020), na qual os *Retalhos* de Lima Barreto compõem uma enciclopédia mágica benjaminiana. Isto pode ser resumido na brilhante sentença que Jorge Luís Borges (apud CHARTIER, 2020, p.34):

A literatura não é esgotável pela simples e suficiente razão de que um único livro não é esgotável. O livro não é um ente incomunicado: é uma relação, é um eixo de inumeráveis relações. Uma literatura difere de uma outra, ulterior ou anterior, menos pelo texto do que pela maneira de ser lida.

Se, de um lado, defendeu-se que o sentido do texto é indominável, diante das utilizações do mesmo, por outro, salientou-se que a produção do texto também é versátil, produzindo novos sentidos, como a função-autor, a partir de ações editoriais, em nosso caso o *Diário íntimo*. Um deles é da atenção de Lima Barreto ao pensamento de Nietzsche e à filosofia de modo geral. Considerando ainda seu diálogo com a filosofia por meio da literatura, parece ser coerente supor que Lima Barreto se aproximou do conceito de vanguarda definido por Karl Marx em sua juventude, segundo a interpretação do escritor cubano Alejo Carpentier (1989), no qual via a atividade filosófica na linha de frente da luta social, como fator na luta pela transformação radical da sociedade.

Mesmo que as quimeras da sociedade moderna, alvos da crítica barretiana, – como a ciência dos séculos XIX e XX e suas ligações com as classes políticas – não tenham sido completamente destruídas por um martelo nietzschiano, esse encontro entre filosofia e literatura adiciona novas questões para o circuito de ideais. A primeira delas é se isso altera a posição de

Lima Barreto dentro do circuito, de leitor para um agente condutor das massas, reconfigurando inclusive novos “momentos” – para utilizarmos uma expressão da física - dessa circulação? Esta perspectiva de condução da conscientização de classe, criticada por Thompson, projeta a segunda questão: há possibilidade de a literatura servir de ferramenta para o reconhecimento do sujeito em pertencimento de classe e, concomitantemente, para as lutas sociais?

Tais indagações são assuntos caros para as pesquisas mais próximas do marxismo, porém que, ao meu ver, parecem reincidir também na história dos livros e das leituras como uma história social da cultura conforme proposta por Roger Chartier (1990). Em outras palavras, os modos de ler o mundo, seja por recortes, resgates ou edições post-mortem demarcam que as compreensões da realidade, da ficção e da metafísica estão em níveis tão complexos de circulações que os circuitos parecem inacabados.

Referências Bibliográficas:

BARRETO, Lima. *Diário íntimo*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

_____. *Bagatelas*. São Paulo: Brasiliense, 1956b.

_____. *Impressões de leituras*. São Paulo: Brasiliense, 1956c.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução, apresentação e notas de Marcus Mazzari. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2002.

_____. Imagens do pensamento. Rua de mão única. In: _____. *Obras escolhidas*. Vol. 2. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.143-274.

CAMARGO, Áureo Joaquim. *A bagatelização da literatura de Lima Barreto: análise do legado editorial do escritor*. 2015. 184 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2015.

CARPENTIER, Alejo. *Écure-Yamba-Ó*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abril de 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 de jun. de 2020.

_____. *A História Cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

CONSENTINO, André Tezzo. Malazarte e a Estética Irracionalista. *Revista Letras*, Curitiba, Editora UFPR, 2003.

CASANOVA, P. *A República Mundial das Letras*. Tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Estação liberdade, 2002.

DIAS, Geraldo. A filosofia de Nietzsche no movimento germanista do Recife e do Rio de Janeiro no final do séc. XIX e início do XX. *Ágora Filosófica*. Ano 17, n. 1, jul. a dez. de 2017. p. 13-30.

ENGEL, Magali Gouveia. Gênero e política em Lima Barreto. *Cadernos Pagu* [online]. 2009, n. 32 [Acessado 16 Novembro 2021], pp. 365-388. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000100012>>. Epub 23 Out 2009. ISSN 1809-4449.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: _____. *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

HALL, STUART. Codificação/Decodificação. _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p.365-380.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da Economia Política*. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

NEGREIROS, Carmem. OLIVEIRA, Fátima. GENS, Rosa (orgs). *Belle époque: a cidade e as experiências da modernidade*. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019.

Fonte: TORO, Eduardo A. M. *Una biblioteca puede ser la historia de una generación: Ángel Rama, editor de la Biblioteca Ayacucho*. Tese (doutorado em Teoria e História Literária) – Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

Eleito em 1973, no pós-ditadura de Marcos Pérez Jiménez (1952-1958), Carlos Andrés Pérez representava a abertura democrática. Seu plano de governo, conhecido como “Gran Venezuela”, tratava o projeto identitário e de integração latinoamericana a partir da referência de Simon Bolívar. Segundo seu ideal, somente a partir da compreensão da profunda realidade e personalidade continental, o sentimento latino-americano seria instalado. No concorde com tal discurso independentista, uma série de instituições públicas para o fomento ao latinoamericanismo foram criadas, já que Pérez acreditava que a integração só ocorreria caso a cultura estivesse percorrendo junto. Logo, é dessa idealização que surge a Biblioteca Ayacucho, com a proposta de ser um dispositivo representativo da independência do território latinoamericano, em seu sentido mais amplo – política, humana e cultural.

A coleção Biblioteca Ayacucho perpassava o empreendimento do projeto “Gran Venezuela” e buscava a construção de um acervo cultural latinoamericanista e de uma rede intelectual responsável pela circulação da tradição (TORO, 2019). Para tanto, Ángel Rama orientava a comissão editorial. Nascido em Montevidéu, no Uruguai, e exilado em virtude da ditadura que assolava seu país, Rama protagonizou o sucesso da Biblioteca junto do editor venezuelano José Ramón Medina.

Foi criada uma coleção composta por diversos intelectuais latino-americanos. Do Brasil, foram chamados o historiador Caio Prado Júnior e o sociólogo Antônio Candido. Em novembro de 1975 ocorreu o *Encuentro de escritores e investigadores de la cultura latinoamericana*, em que deveriam encontrar-se os mais de 20 intelectuais convidados para essa comissão. No entanto, Caio Prado Júnior foi impedido pela ditadura civil-militar brasileira de sair do país. Como forma de protesto, Antônio Candido cancelou sua ida. O impacto desse acontecimento chegou ao Encontro, pois demonstrava claramente o cenário político em que a América Latina se encontrava. Augusto Roa Bastos, escritor paraguaio que compunha o evento, escreveu para o “Papel Literario”, do jornal venezuelano *El Nacional*, que o ocorrido “apenas reforçou a hipótese de que à época os governos autoritários tinham medo da inteligência porque sustentavam-se na dominação e na dependência” (DEMENECH, 2019, p.1040).

Segundo os moldes do que foi pretendido por Pérez, a coleção trazia consigo uma carga comemorativa. Importa-nos destacar que o nome Ayacucho refere-se à Batalha de Ayacucho, em que a Espanha reconhece a independência do Peru,⁹⁴ o que muito diz e se aproxima do desejo de pertencimento latinoamericano. Contudo, a coleção Biblioteca Ayacucho foi liderada pelo escritor uruguaio Ángel Rama e o mesmo assumia uma dimensão um pouco diferente para o projeto. Rama, em entrevista a Sofia Ímber e Carlos Rangel⁹⁵, adotava para a coleção um tom de discussão historiográfica, dada as condições sociopolíticas às quais a América Latina estava submetida. Quando questionado sobre a posição ideológica do projeto, Rama argumenta que a seleção da obra se refere a sua verdadeira contribuição para a cultura latino-americana.

Toda essa perspectiva que a Biblioteca Ayacucho se prestava a ser representava um período muito importante para a cultura letrada brasileira, tendo em vista as problemáticas de identificação socio-brasileira com a latinoamericanidade, fruto de seu singular processo de colonização e independência e de língua distinta. A Biblioteca Ayacucho representou, pois, um

⁹⁴ Sobre o tema, Cf., entre outros, (TORRES, 2015).

⁹⁵ Entrevista com Ángel Rama, realizada em 13 de outubro de 1978 por Sofia Ímber e Carlos Rangel para Venevisión, no programa Buenos días. Disponível em: [http://cic1.ucab.edu.ve/cic/php/buscar_1reg.php?Opcion=leerregistro&Formato=w&base=imber&cipar%20=imber.par&Mfn=1446&Expresion=_\(angel_*_rama\)](http://cic1.ucab.edu.ve/cic/php/buscar_1reg.php?Opcion=leerregistro&Formato=w&base=imber&cipar%20=imber.par&Mfn=1446&Expresion=_(angel_*_rama)) Acesso em 26 de maio de 2021.

novo dinamismo a essa relação e, com isso, garantiu uma nova concepção de biocircularidade interamericanista (DINIZ, 2020, p.70-71). Um importante fator foi a composição dos prefácios, que incentivaram a sociabilidade interamericana entre o Brasil e a intelectualidade hispano-americana, ensaiando um espaço de diálogo sociológico, algo que será discutido mais à frente.

Assim, compreende-se como a coleção Biblioteca Ayacucho se apresentou como o maior procedimento crítico de comunhão interamericanista, uma verdadeira “vitrine da produção literária da América Latina” (VENANCIO, 2020, p.132). E, sobretudo a forma como esse momento serviu de consolidação da representatividade brasileira no horizonte continental e uma forma de resistir às censuras impostas pelas ditaduras vigentes no território. Algo que nos remete a Alberto Manguel em *A Biblioteca à noite* (2006), em que discute o papel de uma biblioteca em concentrar não só as aspirações como os pesadelos de uma sociedade. A Biblioteca Ayacucho foi uma importante instituição pública que não só resistiu às gravidades do cenário ditatorial, como buscou reunir toda a representatividade latinoamericana a partir da literatura.

UNESCO e o pós-guerra: a coleção d'Œuvres Représentatives

Após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e as críticas ao nacionalismo exacerbado, buscava-se mais do que nunca as possibilidades de alcançar a paz mundial. Com tais objetivos, em tal conjuntura foi fundada em 16 de novembro de 1945 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse órgão da ONU lograva a paz e a segurança a partir das áreas que lhe dão nome.

A partir de sua criação, a UNESCO buscou, no decorrer de sua existência, alternativas para o contexto de graves problemáticas sociais. Dentre elas, surgiu a coleção *d'Œuvres Représentatives*, que buscava, com base no ideal de internacionalização cultural, uma circulação de conhecimento de forma a produzir uma compreensão mútua da sociedade mundial. Para isso, a coleção reuniu cânones literários dos países membros que trouxessem em suas obras uma carga de representação daquela sociedade.

A fim de realizar esse projeto, criaram-se metas a serem cumpridas através da produção da coleção. Resumidamente, procurava-se fomentar o livre trânsito de ideias e informações, o usufruto das conquistas e legados, bem como o estímulo a estudos e reflexões frente aos desafios da paz mundial.

Assim, com o fito de construir uma literatura mundial que contribuísse para a pacificação do mundo, a UNESCO estabeleceu critérios para a seleção das obras para essa importante coleção. Segundo Venancio (2021, p.10), acerca de uma pesquisa feita sobre a coleção, seriam eles:

- 1) considerar como clássica toda a obra, de qualquer domínio, que fosse qualificada como suficientemente expressiva de uma cultura ou de uma nação e mantivesse certo status de monumento na história do gênio humano e de sua evolução civilizacional;
- 2) apresentasse características válidas a outros povos, ainda que veiculasse particularidades;
- 3) as escolhas deveriam dar preferência a livros passíveis de serem destinados a um público amplo e não dirigido apenas a especialistas;
- 4) era necessário observar os títulos resistentes à prova do tempo e que preservassem suas exemplaridades em diferentes gerações; e
- 5) priorizar as obras que fomentassem a mútua compreensão entre as sociedades, alimentando sentimentos de bens comuns e respeito às singularidades nacionais. [tradução nossa]⁹⁶

⁹⁶Do original: “1) ‘classics’ were defined as all works, from any area, which were sufficiently expressive of a culture or nation and which had the status of a monument in the history of human genius and civilization; 2)

A coleção *d'Œuvres Représentatives* significou uma conquista importante na colaboração intelectual de aproximação cultural mundial. A coleção da UNESCO, que tratava de uma maior circulação da produção literária, sobretudo de países à periferia do mundo, criou uma subsérie para as obras da América Latina, intitulada *Ibéro-Américaine*. Essa subsérie publicou 54 volumes que, junto das Antologias, representava 7,22% do total de 900 textos publicados pela coleção (FURTADO, 2020). É importante destacar que as publicações latinoamericanas ocorreram dentro do período de 1952 e 1993, e que corroborava com o machismo estrutural, visto claramente no âmbito intelectual – com dados de apenas quatro mulheres dentre os autores da subsérie – além do simbólico desequilíbrio trazido pela pequena porcentagem que representava a *Ibéro-Américaine*, mostrando a problemática da circulação de título dos países periféricos.

Esse dado de desequilíbrio na proporção de publicações da Latino América traz uma ponderação importante. A coleção foi criada visando a circulação equânime da produção artística e literária, mas mostra em sua gênese o desequilíbrio da presença das literaturas do continente na circulação mundial.

Cumprе realçar que, apesar da desproporção da subsérie, o Brasil foi majoritário nas traduções. O intento do subtítulo desse trabalho era demonstrar como fluía o fervoroso desejo pela paz mundial no cenário pós-guerra e como a criação da UNESCO e logo da coleção *d'Œuvres Représentatives* se empenharam nesse projeto. Com a ideologia de “universalização das tradições culturais e pela partilha equânime do conhecimento” segundo um “aparato supranacional que garantisse a plena circulação do conhecimento produzido pela sociedade” (VENANCIO, 2021, p. 3), a subsérie *Ibéro-Américaine* publicou, dentre os 18 títulos brasileiros, a obra machadiana *Quincas Borba*, que dará sequência a esta pesquisa.

Assimetrias da circulação mundial do conhecimento

Nos limites do presente estudo, abordaremos a questão da circulação mundial do conhecimento, previamente mostrado pela subseção anterior, e as questões que traz consigo.

Segundo Pascale Casanova, “as traduções funcionam como uma forma de direito à existência internacional” (CASANOVA, 2015, p. 19). Essa afirmação demonstra a temática da discussão a ser travada aqui. Em um contexto político e histórico marcado por exploração e subordinação, a virtude da existência internacional não é comum aos países que se encontram na periferia do chamado centro mundial.

Há que se compreender que as traduções e publicações na circulação mundial têm seu dinamismo próprio, algo que Johan Heilbron (1999) entende como um sistema cultural mundial. Costuma-se atribuir as desigualdades dessa circulação a um reducionismo da estrutura econômica dos países envolvidos. No entanto, ainda segundo Heilbron essa questão possui uma dinâmica própria, simbólica, cultural, mas também econômica e política.

Ao que nos cabe compreender, o sistema de traduções é histórico e é inerente a ele as transformações ocorridas na longa duração. No entanto, algo que sempre perpassou seu caminho foram as desigualdades referentes aos países periféricos. A sua comunicação interna depende, substancialmente, do centro. É sintomático do sistema vigente a dependência dos países mais ricos, mas importa-nos destacar que inclusive sua relação interna depende disso. As traduções das línguas periféricas são interpeladas pelo centro, ou seja, se foram ou não

selected works could contain national particularities but must also have international appeal; 3) preference was to be given to books for a broad audience; 4) books had to be timeless and 5) promote mutual comprehension among societies and respect for unique national identities”.

traduzidas antes pelas línguas centrais (HEILBRON, 1999). A título de exemplo, “uma vez que traduzido um livro para uma língua central por uma editora autorizada, ele imediatamente chama a atenção das editoras em outras partes do globo”⁹⁷, como pontuado, também por Heilbron. Cabe lembrar que quanto mais central um país é, menos traduções são importadas.

Tendo por base esse contexto, retornemos aos dados expostos na última seção – a subsérie *Ibéro-Americaine*, representou 7,22% da publicação da coleção toda. Essa estatística demonstra que, apesar da tentativa de circulação equânime de conhecimentos, a coleção *d'Œuvres Représentatives* também foi marcada por hierarquias.

Tratar da circulação intelectual de ideias e do desequilíbrio no cenário mundial permite-nos compreender que, apesar das perspectivas universais hoje abordadas na sociedade, os imperialismos ainda estão presentes em inúmeros âmbitos da dinâmica social. Entender que o âmbito cultural não está fora dessa situação, é refletir como o universalismo cultural e intelectual ainda tem um longo caminho pela frente, tendo em vista que a circulação das línguas periféricas ainda dependem da sua relação e comunicação com os países centrais que ditam o dinamismo mundial. A idealização de um projeto como a coleção *d'Œuvres Représentatives*, representa como a circulação mundial depende de interpelações feitas por órgãos ou países centrais e, sobretudo, que a independência dos países colonizados ainda não foi consagrada em todas as suas esferas.

Diante dessas reflexões, pontuar a criação da coleção Biblioteca Ayacucho é fundamental, pois em um cenário mundial onde a circulação intelectual das línguas periféricas ainda enfrenta dificuldades e, mais ainda, que dependem do centro para que se comuniquem, pensar a Biblioteca Ayacucho como um diálogo interno entre as ex-colônias de Portugal e Espanha é uma forma de resistir aos obstáculos impostos pelo sistema cultural mundial. A Biblioteca é um espaço do Sul do continente posicionado no canto inferior esquerdo do mapa: a América Latina ainda enfrenta toda a herança problemática do período colonial e sobrevive às barreiras dos imperialismos. Uma coleção feita por latinoamericanos para latinoamericanos irradia o Brasil para a latinoamericanidade, bem como testemunha a resistência às adversidades de um complexo sistema de circulação da produção artística e literária.

Neste estudo, nos coube pensar como as traduções de Quincas Borba pelas duas coleções já mencionadas – Biblioteca Ayacucho e *d'Œuvres Représentatives* – podem nos contar “as histórias” por trás da tradução. Como o Brasil é representado fora de nossos territórios? Quais são nossas obras representativas? De que modo se dá sua circulação dentro da Latino América? A essas indagações, o recorte deste ensaio se debruça nas traduções de Quincas Borba de Joaquim Maria Machado de Assis e o que está por trás da circulação desse livro.

Machado de Assis é brasileiro: por que Quincas Borba?

Atento ao exposto acima, passamos agora a considerar porque em ambas as coleções – Biblioteca Ayacucho e *d'Œuvres Représentatives* – a obra machadiana Quincas Borba (1891) foi a escolhida. Com esse fim, por razões da sequência desse ensaio, trataremos de reflexões feitas pelos prefaciadores da obra nas duas coleções, Roberto Schwarz e Roger Bastide, respectivamente.

Na elaboração da coleção da UNESCO, através do Plano de Traduções (UNESCO, 1948) foi pensado qual seria a ordem das traduções. Para tanto, um documento foi enviado aos Estados membros propondo “a elaboração de uma lista de títulos que reunissem aspectos

⁹⁷ “Once a book is translated into a central language by a authoritative publisher, it immediately catches the attention of publishers in other parts of the globe” (HEILBRON, 1999, p.441).

universalistas, marcados por uma capacidade de se tornarem compreensíveis em todo o mundo, além de particularismos que evidenciassem a genialidade nacional” (VENANCIO e FURTADO, 2020, p. 136). Nesse viés, é possível pensar a forma como Machado de Assis compunha suas obras. Os críticos que admiravam a escrita machadiana, sobretudo em *Quincas Borba*, afirmam a sua genialidade em descrever as singularidades da formação e estruturação da sociedade. Em um país onde os romances europeus amparavam o imaginário do público leitor, um autor que descrevia as expressões daquele povo, sem estereótipos, seria um escritor verdadeiramente brasileiro.

Machado de Assis, em *Quincas Borba*, alude a episódios históricos e a experiências da população no contexto em que estavam inseridos. Essa obra foi escrita em 1891, numa conjuntura de pós-independência (1822) e, sobretudo, num contexto de transição do espaço rural para a zona urbana, o que garantia à população vivências em um novo cenário. Não é à toa que Roger Bastide, em seu ensaio “Machado de Assis, paisagista” (2006), faz menção à obra *Sobrados e Mucambos* (1936), de Gilberto Freyre, numa tentativa de elucidar as características daquela nova organização da sociedade brasileira.

No contexto rural, o afastamento gerado pelas propriedades agrárias, sem o recorte dos bairros e das ruas, era comum. Machado de Assis, contudo, constrói *Quincas Borba* durante o lento processo de urbanização que traz novas experiências à vida dos moradores – agora da cidade. Pensar a comunicação diária como estamos acostumados hoje não é realizável no cenário rural, mas com o desabrochar da vida urbana, um novo prazer é descoberto: o diálogo e a conversa do dia a dia (BASTIDE, 2006). Nesse sentido, Machado não se debruça sobre as descrições paisagísticas como era comum aos escritores da época – essa sua característica, inclusive, o destinou muitas críticas, que serão debatidas mais a frente – se dedicando mais à estrutura da sociedade brasileira, o que acaba por enquadrar a obra, posteriormente, no critério supramencionado da UNESCO. Se a coleção almejava apresentar aos que não eram brasileiros como se organizava nossa sociedade, a obra machadiana se encaixa muito bem, dada a atitude observadora e racionalista do autor para com as especificidades da vida do povo brasileiro.

Ao continuarmos na reflexão do porquê da escolha de *Quincas Borba*, cabe-nos pensar na Biblioteca Ayacucho. Ora, se Ángel Rama tentava, através da coleção, tratar da relação entre o leitor, o autor e as obras que representassem cada fragmento da sociedade latinoamericana, Machado de Assis como um exímio escritor que, segundo Roberto Schwarz, desenhava os contrastes reais da vida brasileira nos oitocentos, onde coexistiam trabalho escravo, o surgimento do capitalismo, a ideologia liberal, a independência, etc., todos com a singularidade brasileira, essa obra seria uma boa escolha para compor a bela seleção da Biblioteca Ayacucho.

Quando Rama foi indagado, em entrevista já mencionada ao canal *Venevisión*, acerca dos princípios de seleção das obras, responde ter 3 critérios editoriais básicos, mas que mais nos importam os dois primeiros: tanto a tradição da obra no país de origem, quanto em relação a seus temas. E completa afirmando a importância dos clássicos que são publicados permanentemente. Essa preocupação com a tradição e com a constante publicação dos clássicos é crucial para entender o que se reflete aqui. A partir da reedição, repensamos e compreendemos melhor, há novas ideias inseridas nas pautas de debates de obras que já estavam em circulação. Segundo uma perspectiva apontada por Haydée Ribeiro (2003), a publicação de obras brasileiras, suas reedições e circulação, permitiram aos próprios intelectuais brasileiros repensarem o potencial de debate delas acerca da interpretação do Brasil, sobretudo em contato com a América Latina através da Biblioteca Ayacucho.

Assim, ao analisar a escolha de *Quincas Borba* pelas duas coleções, refletimos o critério básico de criação de ambas: para a UNESCO, *d'Œuvres Représentatives* buscava através da publicação de títulos de vários países do globo, a compreensão mútua da sociedade mundial;

para a Biblioteca Ayacucho, sua criação procurava aflorar o sentimento de pertencimento e reconhecimento latinoamericano no complexo contexto de expansão ditatorial. Pois bem, Quincas Borba logrou essas duas premissas básicas, já que representava a sociedade brasileira, seus detalhes regionais, história e todas suas contradições inerentes a um construto social que enfrentava um período de muitas transições e coexistência de sistemas.

O papel dos mediadores intelectuais na difusão do conhecimento artístico e literário

Segundo Gerárd Genette, em seu livro *Paratextos Editoriais* (2004), o prefácio seria “toda espécie de texto liminar (preliminar ou pós-liminar), autoral ou alógrafo, que consiste num discurso produzido a propósito do texto que segue ou que antecede” e posfácio, “uma variedade do prefácio”. Nas duas coleções aqui mencionadas, o papel dos prefaciadores era verdadeiramente de mediação intelectual. Tendo em vista que as obras foram escritas por autores inseridos em um contexto social, político e cultural, traduzir essas obras para fora de seus lugares de origem reclama uma mediação para que fossem compreendidas pelo leitor, assim como o porquê daquele formato, das escolhas e escrita do autor.

Segundo Pierre Bourdieu (2002), os textos circulam sem seu contexto, não carregam sua historicidade. Essa questão torna-se uma problemática, sobretudo, quando saímos fortemente do campo social, a exemplo da coleção da UNESCO em que Quincas Borba é traduzido para a língua francesa, circulando em sociedades com estruturação e momentos radicalmente diferentes daquele em que Machado de Assis escreveu sua obra. É nesse viés que se compreende os prefácios, numa tentativa de apresentar a obra para seu público destinado.

Ainda segundo Bourdieu, “[...] o prefaciador (que apresenta a obra se apropriando e a anexando a sua própria visão e, em todo caso, a uma problemática inscrita no campo de recepção e que faz raramente o trabalho de reconstrução do campo de origem, porque é muito difícil)” [tradução nossa]⁹⁸. Ou seja, o leitor aplica suas perspectivas a partir de um campo diferente. Logo, uma série de transformações são feitas, na medida em que um prefácio é colocado, já que, ao leitor cabe, de princípio, a visão e posição do prefaciador para com aquela obra, o que, de certa forma, altera a mensagem original dela. Importa-nos pensar que a retomada inicial do mediador intelectual traz uma força discursiva para aquela obra, com expectativas e, até mesmo, interpretações fornecidas previamente.

Assim, segundo Venancio (2020, p. 137), “são textos ricos em informações sobre o próprio livro, seu autor e crítica. Textos iniciais, os prefácios portam o objetivo de apresentar o que vem a seguir, de modo a despertar no leitor o desejo da leitura”. Gerard Genette (2009), por exemplo, argumenta o ponto negativo do prefácio nesse sentido, já que o mediador antecipa um comentário, de certa forma uma opinião, que o leitor ainda não conhece.

Aqui ainda nos vale pensar o papel do prefaciador nas obras da coleção Biblioteca Ayacucho. Talvez com um papel ainda mais importante que na outra coleção dessa discussão. Os prefácios para a coleção latinoamericana contavam com a apresentação da obra e uma longa biografia do autor que visava apresentá-lo para os novos leitores. Na coleção Ayacucho, um lugar de verdadeiro protagonismo obtinham aqueles direcionados a prefaciarem as obras publicadas. Além de serem escolhidos intelectuais de renome para apresentar as obras, a exemplo de Roberto Schwarz como prefaciador de Machado de Assis.

⁹⁸ Do original: “le préfacier (qui présente l'œuvre en se l'appropriant et en l'annexant à sa propre vision et, en tout cas, à une problématique inscrite dans le champ d'accueil et qui ne fait que très rarement le travail de reconstruction du champ d'origine, d'abord parce que c'est beaucoup trop difficile)”. (BOURDIEU, 2002, p.4)

A título de ilustração desses autores destinados a prefaciarem as obras brasileira com destino ao público latinoamericano, o quadro abaixo garante um melhor entendimento:

Figura 2: Tabela: obras, autores, prefaciadores e data de publicação

Fonte: VENANCIO, Giselle. Notícia bibliográfica: breves considerações sobre Visión del Paraíso na Biblioteca Ayacucho. In: FURTADO, André; VENANCIO, Giselle (orgs.). Visão do Paraíso, de Sérgio Buarque de Holanda, seis décadas de um ensaio. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

Em uma perspectiva já apontada aqui, tais reedições e novas circulações das obras brasileiras permitiram um novo olhar aos intelectuais do país das suas próprias obras ou daquelas já conhecidas por eles, ou seja, novas interpretações acerca do Brasil. Sob uma ótica de (re)discussão de obras já postuladas e canonizadas, os prefácios e as reedições, no projeto da Ayacucho, contribuíram para a crítica brasileira, num cruzamento de fronteiras culturais (DINIZ, 2020), e uma forma de resistir à ditadura civil-militar brasileira.

Assim, dentro do que cabe a esse estudo, pôde-se refletir acerca do papel dos mediadores intelectuais, tendo em mente que, sobretudo nas duas coleções, Biblioteca Ayacucho e *d'Œuvres Représentatives*, os prefácios foram uma forma de apresentar aos leitores de países, culturas e momentos distintos, como o autor Machado de Assis inseria-se na vasta e complexa História do Brasil, mais ainda porque o escritor vivia o auge do regime pós-colonial e pós-

Número do volume	Título	Autor	Prefaciador / Prólogo	Data da publicação
11	<i>Casa-grande y senzala</i>	Gilberto Freyre	Darcy Ribeiro	1977
25	<i>Memorias de un sargento de milicias</i>	Manuel Antonio de Almeida	Antonio Candido	1977
33	<i>Cuentos</i>	Machado de Assis	Alfredo Bosi	1978
47	<i>Arte y arquitetura del modernismo brasileño</i>	Aracy Amaral (compilación)	Aracy Amaral	1978
49	<i>Dos novelas: recuerdo del escribiente Isaias Caminha. El triste fin de Policarpo Quaresma</i>	Lima Barreto	Francisco de Assis Barbosa	1978
52	<i>Quincas Borba</i>	Machado de Assis	Roberto Schwarcz	1979
56	<i>Obra escogida. Novela, cuento, ensayo, epistolario</i>	Mario de Andrade	Gilda de Mello e Souza	1979
79	<i>Los sertones</i>	Euclides da Cunha	Walnice Nogueira Galvão	1980
84	<i>Obra escogida</i>	Oswald de Andrade	Haroldo de Campos	1981
93	<i>Ensayos literarios</i>	Silvio Romero	Antonio Candido	1982
125 ^[33]	<i>Vision del Paraiso</i>	Sérgio Buarque de Holanda	Francisco de Assis Barbosa	1987

independência e, portanto, vivenciava novas formas de vida e comunicação social.

Quincas Borba: os prefácios de Roger Bastide e Roberto Schwarz

No caminho percorrido por esse ensaio, prosseguimos com intuito de chegar nesta última parte: os prefácios de Roger Bastide (1955) e Roberto Schwarz (1979) às obras machadianas. Como *Quincas Borba* foi apresentado para o público destinatário? Quais as impressões que esses prefaciadores quiseram deixar?

Há de se pensar que em ambos os casos a apresentação é feita de maneira simbólica ao público. Bastide e Schwarcz desenham seus prefácios deixando belas impressões da literatura de Machado. Mas o mais importante é que tratam de deixar claro o Brasil de Machado de Assis em 1891, quando escreve *Quincas Borba*.

Roger Bastide prefacia Machado em oito páginas e de maneira mais suscinta, com enfoque na compreensão das escolhas do autor. A saber, boa parte da crítica brasileira argumentava que o escritor, ao compor suas obras, era pouco brasileiro e deixava a desejar na descrição das belezas do país. O sociólogo não deixa de tratar dessa questão. Em defesa da obra machadiana, Bastide faz crer que o autor possuía mais a dizer sobre as formas e relações sociais vigentes, mais do que se deleitar por páginas nas belas paisagens; aborda o fato de Machado acreditar na originalidade do país. Mergulhado em problemas, tratar apenas das boas partes do Brasil seria uma visão exageradamente admirada e que se aproximaria ao exotismo para o olhar estrangeiro.

Segundo Bastide, o autor de *Quincas Borba* enxergava os contrastes de uma sociedade heterogênea, num contexto tão complexo como foi a segunda metade do século XIX. Machado de Assis assistiu as revoltas contra o patriarcado, a formação da classe burguesa e a industrialização. O prefácio trata da obra machadiana e seu alinhamento a sua terra e seu tempo: amor, dinheiro, aristocracia fundiária, casas e o surgimento das ruas, da conversa e do diálogo.

O prefácio do historiador Roberto Schwarz, embora tenha uma perspectiva muito semelhante ao que Bastide redige, compõe muito mais páginas e possui uma estruturação diferente, inclusive com subdivisões. A Schwarz coube iniciar seu prefácio tratando do personagem principal, Rubião, e da forma como suas contradições e características se assemelhavam ao brasileiro que vivia àquela época. Ingênuo para o amor, a política, o dinheiro e a filosofia, o delírio de grandeza de Pedro Rubião se transforma em uma alegoria do Brasil do Oitocentos.

Ainda que vivesse no período do romantismo literário, segundo o historiador, Machado de Assis não se enquadrava às correntes daquela época e nutria-se daquilo que verdadeiramente seria o Brasil, seu país, seu tempo, seu espaço e sua região. Não é por acaso que em seu prefácio Schwarz entende a literatura machadiana como *brasileñismo*, as formas e as relações de seu lugar em detrimento de puros elementos de identificação que pouco dissessem sobre o que verdadeiramente acontecia naquelas terras.

Em seu prefácio à Biblioteca Ayacucho, Roberto Schwarz, assim como Bastide, não deixa de esclarecer que a forma irônica com que Machado construía suas obras dividia a crítica. No entanto, o historiador deixa sua discordância e ainda pontua o autor como o escritor brasileiro mais atento ao momento vivido.

No subtítulo “*El contexto*”, Schwarz debruçou-se sobre o contexto já mencionado aqui de pós Independência (1822) que o Brasil vivia, tratando da hipocrisia liberal em que estava mergulhado. O prefaciador faz questão de delimitar nossos verdadeiros problemas com críticas muito bem fundamentadas sobre a lógica sistêmica europeia e seus reflexos no Brasil, nas relações sociais e de poder, marcadas pela mais-valia. É interessante pensar a importância dessa dedicação de Schwarz em desenhar as relações em que a sociedade brasileira estava inserida; sobretudo tendo em vista que seu prefácio chegaria a nossos irmãos-vizinhos latinoamericanos que viviam suas próprias contradições e confrontavam os imperialismos também. Além disso, a compreensão desse contexto e do processo histórico que permeou a formação social do Brasil e de nossa singularidade permite se deleitar ainda mais com as páginas da obra machadiana, através de uma percepção muito mais completa da historicidade de *Quincas Borba*.

Nas duas últimas subdivisões, Schwarz pensa a forma da obra e adiciona a nota biográfica do autor que prefacia. Ao pensar no formato em que é escrito *Quincas Borba*, o historiador descreve a volubilidade do narrador e como Machado de Assis deixa claro aos funcionamentos psíquicos que constroem o personagem. Além disso, é marcante como o autor

coloca de lado o formato heroico romântico-liberal comum às novelas da época e enfrenta os conflitos internos do íntimo humano na nova norma social burguesa.

Ao final de suas páginas, Schwarcz trata da origem humilde do autor e sua consagração burguesa e como um dos maiores escritores brasileiros. Machado de Assis vivia às sombras de uma família nobre que o aproximou da nata cultural. No entanto, é filho do paternalismo, característica muito marcante para entender toda a formação social do país, tema e problema da literatura do Brasil.

As últimas palavras desse estudo foram dedicadas, principalmente, ao prefácio latinoamericano, uma vez que entender as relações internas dentro da América Latina é muito importante para compreender o país em que vivemos e o povo que somos. Nesse estudo caminhamos pensando no que há por trás das traduções, seja o sistema cultural mundial e as dificuldades enfrentadas pelas línguas periféricas, seja como os imperialismos se apropriam da dinâmica de difusão artística e literária. E mais ainda: revelamos como a América Latina para latinoamericanos também é um processo complexo, bem como a Latino América para fora.

A coleção da UNESCO buscava, através de um aparato supranacional enfrentar os nacionalismos nocivos à sociedade num cenário de pós-guerra. Neste estudo foi possível observar que a busca pela paz mundial através da difusão de conhecimento seria uma tarefa muito mais complicada do que parecia. A partilha equânime da produção de conhecimento não seria tão simples de alcançar. No entanto isso não nos impediu de ver como essa coleção foi importante para a consagração da literatura brasileira, sobretudo machadiana, no campo internacional. No que tange à Biblioteca Ayacucho, se falamos desse importante empreendimento literário, urge refletir que essa dedicação em entender o campo intelectual latinoamericano perpassa toda a trajetória percorrida neste ensaio. As traduções dessa coleção foram uma rota de fuga aos intelectuais que (sobre)viviam às ditaduras que se afluavam na América Latina. Logo, as coleções e tudo o que há por trás de suas edições nos contam histórias ainda mais complexas, que nos deleitamos no limite desse estudo, daquilo que vemos tão somente nos livros.

Referências Bibliográficas

BASTIDE, R. Machado de Assis, paisagista. *Teresa – Revista de Literatura Brasileira* n. 6, v. 7, São Paulo, p. 418-428, 2006.

BASTIDE, Roger. Introduction. In: MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Quincas Borba*. Roman traduit du portugais par Alain de Acevedo. Paris: Nagel, 1955.

BOURDIEU, Pierre. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. *Actes de la recherche en sciences sociales*. v. 145, p. 3-8, 2002.

CASANOVA, P. *La langue mondiale*. Traduction et domination. Paris: Seuil, 2015.

COLEHO, Haydée R. Biblioteca Ayacucho: exílio latino-americano e perspectiva político-cultural: (meados de 70 e 80). Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%201005-1501/Biblioteca%20Ayacucho.pdf. Acesso em 18 de maio de 2021.

COLEHO, Haydée R. O Brasil na “Biblioteca Ayacucho”: vertente literária e cultural. *O eixo e a roda*, v. 18, n. 2, 2009.

DEMENECH, Pedro. Em 1974: os princípios da Biblioteca Ayacucho. *Remate de Males*, Campinas-SP, v.39, n.2, pp. 1027-1043, jul./dez. 2019

DINIZ, Davidson. La figuración brasileña em la Biblioteca Ayacucho. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 1, p. 68-77, jan.-mar. 2020.

Entrevista com Ángel Rama, realizada em 13 de outubro de 1978 por Sofia Ímber e Carlos Rangel para Venevisión, no programa Buenos días. Disponível em:

[http://cic1.ucab.edu.ve/cic/php/buscar_1reg.php?Opcion=leerregistro&Formato=w&base=imber&cipar%20=imber.par&Mfn=1446&Expresion=\(angel * rama\)](http://cic1.ucab.edu.ve/cic/php/buscar_1reg.php?Opcion=leerregistro&Formato=w&base=imber&cipar%20=imber.par&Mfn=1446&Expresion=(angel * rama)) Acesso em 26 de maio de 2021.

FURTADO, André. *Credo Ut Intelligam*: os escritos ibero-americanos nas vitrines do greenwich literário pós-1945. In: VENANCIO, Giselle M.; Tavares, Mariana R.; GONÇALVES, Roberta F. (orgs.). *Tessituras Históricas*. Curitiba: Appris, 2020.

GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009, p.145.

HEILBRON, Johan. Book translations as a cultural world-system. *European Journal of Social Theory*, v. 2 (4) p. 429-441, 1999.

LUCENA, Karina de C. O sistema em outro lugar: Antonio Candido, Ángel Rama, Juan Carlos Onetti e o limite nacional. *Revista Cerrados*, nº 45, ano 26.

Plan de Traductions – Questionnaire. PHS / 5. Paris, le 5 juillet 1948, p. 1. Archives de l'UNESCO.

RAMA, Amparo. Ángel Rama en las cartas de la Biblioteca Ayacucho. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 1, p. 47-67, jan.-mar. 2020.

RIBEIRO COELHO, H. *Las memorias de la memoria: El exilio de Darcy Ribeiro en Uruguay*. El exilio de Darcy Ribeiro em Uruguay. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.

SCHWARZ, Roberto. Introducción. In: MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Quincas Borba*. Traducción al portugués de Juan García Gayo. Venezuela: Biblioteca Ayacucho, 1979.

TORO, Eduardo A. M. *Una biblioteca puede ser la historia de una generación*: Ángel Rama, editor de la Biblioteca Ayacucho. Tese (doutorado em Teoria e História Literária) – Instituto de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

TORRES, José Chapius. Patria y nación: Léguia durante el centenario de la Batalla Ayacucho. *Investigaciones Sociales*, Lima, v. 19, n. 34, p. 131-141, jan./jun. 2015.

UNESCO. Plan de Traductions – Questionnaire. *Archives de l'UNESCO*. PHS / 5. Paris, le 5 juillet 1948, p. 1.

VENANCIO, Giselle. Ibero-America in Writing. *Lingua Franca*, Issue 7, 2021.

VENANCIO, Giselle. Notícia bibliográfica: breves considerações sobre Visión del Paraíso na Biblioteca Ayacucho. In: FURTADO, André; VENANCIO, Giselle (orgs.). *Visão do Paraíso, de Sérgio Buarque de Holanda, seis décadas de um ensaio*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

VENANCIO, Giselle; FURTADO, André. Fricções no espaço cultural global: Traduções, assimetrias e relações de poder. In: FERRERAS, Norberto O. (org) *Desigualdades globais e sociais em perspectiva temporal e espacial*. São Paulo: Hucitec, 2020.

OS ESCRITOS E A ESTADIA DE RICHARD F. BURTON NO BRASIL (1865-1869)

Martin Pezzini Bachmann (UFSC)⁹⁹

INTRODUÇÃO

Após a abertura dos portos, em 1808, o Brasil se tornou um dos destinos centrais para os viajantes europeus, em expedições com objetivos variados, como comerciais e científicos. Este grupo era composto “por pessoas das mais diferentes nacionalidades e profissões” (SARAT, 2011, p. 37), em uma gama que estendia desde simples marinheiros até grandes comitivas científicas. Um destes estrangeiros foi o inglês Richard F. Burton, que desembarcou no país em 1865 para exercer a função de diplomata do Império Britânico. Durante sua estadia,

⁹⁹ Graduado em História pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e mestrando em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Centro de Memória Oral e Pesquisa (CEMOPE).

realizou diversas viagens pelo território brasileiro, que resultaram no livro *The highlands of the Brazil* (1869) e em outros textos publicados e não publicados.

A trajetória de mobilidade de Richard F. Burton possibilita uma variedade significativa de estudos. Nascido na Inglaterra, teve ao longo de sua vida passagens pela Índia, Oriente Médio, diversas partes de África e Américas, assim como no próprio continente europeu. A partir de suas experiências, publicou mais de 80 livros, entre literatura de viagem, escritos antropológicos e traduções literárias de línguas diversas, como o árabe e o português. O objetivo desta comunicação é refletir sobre a estadia de Burton no Brasil (1865-1869) e sua produção literária sobre esse período, com atenção especial para o relato de viagem *The highlands of the Brazil*.

Para compreensão desses escritos, compartilho a preocupação de Roger Chartier de “recolocá-los em seus próprios contextos históricos” (2014, p. 9), por meio de considerações que percorreram seu processo de escrita e publicação, em busca das marcas de temporalidade e historicidade inerentes ao registro textual. Nesse caso, considero importante tentar reconstituir as diferentes redes de sociabilidade em que R. Burton estava inserido, como as sociedades científicas europeias, a diplomacia britânica, suas amizades e inimizades, assim como sua situação material de estrangeiro e os possíveis problemas e facilidades que encontrou no Brasil.

Sobre A VIDA DE r. burton e sua estadia no brasil

Uma das marcas do século XIX, com o avanço das tecnologias de deslocamento e do imperialismo europeu, foi a proliferação de expedições e viagens para as diferentes regiões do globo, com objetivos diversos, como comerciais e científicos. De modo geral, a partir de meados do século XVIII, os relatos de viagem inscreveram-se “num movimento mais amplo de constituição de conhecimentos mais positivos acerca de outros povos e civilizações” (GUIMARÃES, 2000, p. 4), em busca de informações confiáveis reunidas a partir da observação empírica e coleta de materiais *in loco*. O interesse era documentar os cenários encontrados nas diferentes regiões do mundo, tanto para o meio acadêmico europeu como para outros viajantes que poderiam segui-los ou para leitores interessados.

Muitos destes viajantes basearam-se nos conhecimentos da História Natural, ramo da ciência que “tornava a natureza todo um domínio empírico cognoscível, descritível e ordenável em sua totalidade” (SCHIAVINATTO, 2003, p. 604), emprestando os termos para descrição e caracterização das paisagens. Porém, seria equivocado considerar todos esses viajantes como cientistas profissionais, já que constituíam um grupo bastante diverso, em que “interesses comerciais, científicos e colonialistas entrelaçavam-se com motivações teológicas, morais e estéticas” (MARTINS, 2001, p. 12).

Um destes viajantes foi o inglês Richard Francis Burton (1821-1890), explorador, escritor e tradutor que atuou como diplomata do Império Britânico no Brasil entre os anos de 1865 e 1869¹⁰⁰. Nascido em Torquay, na Inglaterra, em família relativamente abastada, R. Burton teve curta passagem em Oxford, de onde foi expulso antes de terminar sua formação profissional. Após a breve e frustrada experiência acadêmica, seu pai cedeu às suas insistências e comprou-lhe um posto de oficial na Companhia das Índias Orientais. Em sua estadia no país, entre 1842 e 1849, publicou seus primeiros relatos de viagem a partir de sua experiência na região.

¹⁰⁰As informações sobre a trajetória de vida de R. Burton foram reunidas a partir da leitura de teses, dissertações, livros e biografias que também estudaram o mesmo sujeito. Cf. (FIGUEIRA, 2017; GEBARA, 2001; GEBARA, 2006; GODSALL, 2013; SILVA, 2003; TREDoux, 2016).

Após voltar para Europa, R. Burton articulou uma carreira como explorador, realizando na década de 1850 três grandes viagens para regiões centrais da África e Oriente Médio com apoio da *Royal Geographical Society* (RGS). Suas viagens mais famosas nesse período tiveram como destino Ásia e África onde, disfarçado de muçulmano, visitou a cidade de Meca, em 1853, e trabalhou na procura da nascente do rio Nilo junto com o explorador John Speke, chegando ao lago Tanganica, em 1858. No início da década de 1860, fundou a *Anthropological Society of London* (ASL), interessada nos debates raciais. Sua atuação nas instituições científicas revelam um personagem interessado nos debates eminentes no período, mas também preocupado com o financiamento de seus projetos.

Ao longo de sua vida, Burton publicou inúmeros relatos de suas explorações, assim como traduções de obras estrangeiras para o inglês, a exemplo de *Os Lusíadas*, o *Kama Sutra*, e *As mil e uma noites*, totalizando mais de 80 livros. De maneira geral, Burton era notório por seu conhecimento linguístico e orientalista, como podemos notar pelas inúmeras traduções e livros publicados. Aqui é importante demarcar que R. Burton não era e nem pretendia ser cientista, apesar de trazer em seus relatos algumas preocupações características da História Natural, além de discussões que se relacionavam com questões científicas do período.

No âmbito pessoal, casou-se com Isabel Arundell, de família aristocrata britânica, em 1861. A interferência da família da esposa junto ao governo imperial auxiliou R. Burton a entrar no serviço diplomático, ocupando inicialmente o posto de cônsul em Fernando Pó, na costa africana, e posteriormente em Santos, no Brasil, no ano de 1865. A presença dos Burton no Brasil está inserida no significativo contato entre o Império Britânico e o Brasileiro, com raízes nas “relações e acordos estabelecidos entre Portugal e Inglaterra séculos antes” (GILLIES, 2014, p. 24).

Na década de 1860, Santos era uma pequena cidade portuária com clima agressivo para estrangeiros. Para escapar do calor e das doenças presentes no litoral, o casal fez de sua moradia a cidade de São Paulo, situada no alto da serra. Esse esquema era corroborado pelo vice-consul de R. Burton, Charles A. Glennie, já acostumado com Santos, tendo vivido na cidade por 40 anos.

A PRODUÇÃO ESCRITA DE R. BURTON NO BRASIL E SUAS REDES DE SOCIABILIDADE

A estadia de R. Burton no país, entre 1865 e 1869, foi, segundo sua esposa Isabel, “ativa e útil, tanto no litoral como no interior” (BURTON, I, 1893, p. 424), tendo explorado diferentes províncias do Império, a exemplo de São Paulo e Minas Gerais. Os frutos dessa experiência resultaram em uma variedade de possíveis fontes para compreensão do discurso de Burton sobre o Brasil.

Na tabela 1, estão listados os livros que de alguma forma podem ser relacionados à estadia de R. Burton no país. A primeira obra, *Explorations of the highlands of the Brazil*, será a fonte principal da pesquisa e que comentarei com mais detalhes na sequência. Segundo Godsall, R. Burton trabalhou em sua adaptação dos contos *Vikram and the vampire* em sua estadia no Brasil, publicando-a em 1870. No país ele também teria trabalhado em suas traduções e obras sobre Camões, assim como auxiliado sua esposa Isabel na tradução dos romances brasileiros *Iracema* e *Manuel de Moraes*, todos publicados apenas na década de 1880 (GODSALL, 2008). O livro *Letters from the battle-fields of Paraguay* foi o segundo relato de viagem publicado sobre o período, em que Burton relata seu trajeto até os campos de batalha da Guerra do Paraguai, comentando sobre o conflito. Por fim, temos também sua apresentação

da tradução para o inglês do relato de Hans Stade, onde também se encontra um relato do diplomata de uma viagem que fez pelo litoral brasileiro.

Tabela 1 - Livros publicados por R. Burton com relação a sua estadia no Brasil

Publicação	Título	Editora
1869	<i>Explorations of the highlands of the Brazil</i>	Tinsley Brothers
1870	<i>Vikram and the vampire, or tales of hindu devilry</i>	Longmans, Green and Co.
1870	<i>Letters from the battle-fields of Paraguay</i>	Tinsley Brothers
1874	<i>The captivity of Hans Stade</i> (prefácio)	The Hakluyt Society
1880	<i>The Lusiads</i> (trad.)	Bernard Quaritch
1881	<i>Camoens: his life and his Lusiads</i>	
1884	<i>Camoens: the lyricks</i> (trad.)	
1886	<i>Iracema, the honey-lips</i> (trad.) <i>Manuel de Moraes: a Chronicle of the Seventeenth Century</i> , de J. M. Pereira da Silva (trad.)	Bickers & son

Fonte: autoria própria.

Outros textos também foram publicados por R. Burton em revistas e periódicos, como um relato de sua viagem de Portugal para o Brasil publicado na *Fraser's Magazine* em 1865. A maior parte desses são pequenos textos menores, comentando sobre temas diversos. Outras fontes interessantes são as cartas trocadas por Richard ou Isabel Burton em seu período de estadia no país, que foram catalogadas por Gavan Tredoux, do site *Burtoniana*, e publicadas em e-book. Entre 1865 e 1869, período em que R. Burton esteve alocado no Brasil, podemos encontrar 44 cartas enviadas, endereçadas ou que mencionam os Burtons de alguma maneira na compilação de Tredoux (2016).

Outras fontes ainda não encontrados por mim mas que poderiam trazer mais dados para a pesquisa são os documentos oficiais de seu trabalho como diplomata, em especial os relatórios que enviava para o *Foreign Office* britânico. Em sua tese de doutorado, Alexander Gebara trabalhou com essa documentação para o período em que R. Burton esteve alocado como diplomata em Fernando Pó, entre 1861 e 1865. Porém, dependendo da forma de acesso, esse material pode ser demasiadamente custoso para acessar para a dissertação. Também não acessados são textos escritos por R. Burton no período e não publicados em livro, como relatos de suas viagens pela Província de São Paulo e o texto mencionado por ele em algumas correspondências intitulado *The Lowlands of the Brazil*. Por fim, cabe mencionar a biografia escrita por sua esposa, publicada em 1893, após a morte de Richard. No intuito de limpar a memória sobre o marido após a publicação de seu trabalho, Isabel promoveu uma grande queima nos arquivos do casal, de cartas, documentos e textos não publicados. Portanto, mesmo sendo um sujeito com uma vida bastante documentada e estudada, lacunas e trabalhos de memória continuam sendo questões necessárias de problematização. Como mencionado anteriormente, a riqueza da documentação sobre a vida de R. Burton, assim como o interesse de ir além na compreensão de seus escritos, incentivam a busca pelos métodos da micro-história.

Agora, após apresentar algumas das fontes que podemos trabalhar, tentarei fazer uma breve rede das relações de R. Burton, utilizando principalmente os correspondentes do casal,

assim como os nomes mencionados em cartas ou textos, tentando cotejar com os escritos biográficos. Entre os diferentes nomes, dois se destacam pela quantidade: Albert Tootal, com 16, e Monckton Milnes, com 15. Nenhum dos outros 10 são encontrados mais de 3 vezes. Apesar da aparente intimidade que o casal Burton tinha com ambos os destinatários mencionados, não podemos ignorar a natureza do arquivamento desta documentação. Afinal, nem todos remetentes guardavam cartas, ou tiveram suas cartas conservadas até os dias de hoje. O caso do próprio casal Burton pode ser considerado como um exemplo disso, tendo Isabel incendiado seu acervo pessoal, remanescendo apenas cartas conservadas de outras formas. Um resultado disso é que a maioria das cartas mencionadas são as enviadas pelo casal Burton, com pouquíssimos casos de cartas recebidas por eles sendo encontradas nesse compêndio (apenas 4 entre 44).

Começamos apresentando Monckton Milnes. Nascido em 1809, foi um poeta e político conservador britânico, nomeado como barão de Houghton em 1863. Milnes conheceu R. Burton na década de 1850, provavelmente na RGS, e os dois se tornaram amigos de longa data. Os Burtons visitavam Milnes com regularidade¹⁰¹, assim como pediam seu auxílio tendo em vista sua influência política. Milnes compartilhava o interesse de Burton pelos estudos orientais e por conteúdo erótico, mantendo um acervo em sua residência. Na correspondência consultada, Milnes parece ser um amigo próximo do casal, sendo informado sobre as atividades de ambos no Brasil e, ocasionalmente, sendo solicitado para pequenos favores na Inglaterra (TREDoux, 2016).

O outro destinatário é Albert Tootal, um comerciante no Rio de Janeiro que o casal Burton conheceu em sua estadia no Brasil. Assim como Milnes, Tootal era próximo tanto de Richard como de Isabel, recebendo múltiplas cartas de ambos no período. Com Isabel, ele compartilhava o interesse pela música e pela vida social no Rio de Janeiro. Com Richard, os interesses se voltavam aos estudos sobre o Brasil, com várias cartas solicitando o empréstimo ou compra de livros, compartilhando ideias de viagens e o andamento de escritos e pesquisas. Tootal foi responsável pela tradução do relato de Hans Stade para o inglês, que publicou com prefácio e comentários de R. Burton. O diplomata era grande entusiasta do colega, incentivando-o a realizar mais estudos sobre o país, que considerava muito pobre de estudiosos. Porém, Tootal parece não ter se entusiasmado com as sugestões de R. Burton, sendo a tradução de Hans Stade seu único trabalho de maior fôlego (TREDoux, 2016).

As cartas de Isabel apresentam mais figuras conhecidas do casal, como o senhor e a senhora Hutchins, o senhor Prado e suas filhas, a senhora Andrada, o senhor Aubertin, a senhora Lennox, o senhor Griffin e outros. A partir dessas correspondências podemos identificar uma rede de relações do casal no Brasil. Entre os sobrenomes encontramos vários que parecem ser estrangeiros, como era o caso do senhor Aubertin, inglês que trabalhava como superintendente de uma companhia ferroviária na Província de São Paulo. Outros, como o senhor Prado e a senhora Andrada revelam um contato com sujeitos que podemos supor brasileiros. É o caso de nomes conhecidos, como José de Alencar¹⁰² e do próprio Imperador Pedro II, muito interessado pelas viagens de R. Burton¹⁰³.

O nome que considere mais interessante foi o de Augusto Teixeira Coimbra. Ele não aparece como remetente ou destinatário de nenhuma das cartas, embora seja mencionado por Isabel em alguns momentos. Segundo Tredoux (2016) e Godsall (2013), ele foi sócio de R. Burton em algumas concessões de mineração na Província de São Paulo. Cabe destacar que era

¹⁰¹ Pouco antes de ir ao Brasil, o casal passou um tempo na casa de Milnes, em Yorkshire.

¹⁰² No prefácio da tradução de Iracema, Isabel comenta sobre a amizade entre ambos.

¹⁰³ Segundo Godsall, R. Burton fez quatro falas para Pedro II, contando sobre suas viagens em Ásia e África (2013).

proibido para diplomatas britânicos atuar no comércio ou negócios particulares que poderiam ser beneficiados por seu cargo. Pelo que consegui ler até o momento, isso causou alguns problemas para R. Burton com o *Foreign Office*, e não resultou em ganhos financeiros, pois não foram devidamente explorados. Como essa questão se relaciona diretamente com o objeto de minha pesquisa de mestrado, que se aprofunda nas narrativas do diplomata sobre a natureza e a exploração dos recursos naturais brasileiros, pretendo me aprofundar na temática, buscando mais fontes e bibliografias que mencionem a situação.

Outros nomes também mencionados são de outros diplomatas britânicos no Brasil ou funcionários do governo britânico, como os casos de Richard Austin, George Benvenuto Buckley-Mathew e George Samuel Lennon Hunt. Entre todos, podemos destacar o de Lord Stanley, que atuou como chefe do *Foreign Office* no período, a quem R. Burton dedicou o livro *Explorations of the highlands of the Brazil*.

BREVE APROFUNDAMENTO NO LIVRO EXPLORATIONS OF THE HIGHLANDS OF THE BRAZIL

Outras relações podem ser estudadas a partir dos relatos de viagem de R. Burton. Aqui adentramos na principal fonte da pesquisa, o livro *Explorations of the highlands of the Brazil*, publicado em 1869 pela editora londrina Tinsley Brothers. A obra foi dividida em dois volumes, que trataram de uma viagem que realizou com objetivos de conhecer e descrever as Companhias de Mineração Britânicas, além da navegação no rio São Francisco, de forma a chamar atenção para as potencialidades econômicas do interior do Brasil. A primeira parte, que foi privilegiada pela pesquisa até então, foi composta por uma dedicatória, um prefácio escrito por sua esposa Isabel, um ensaio preliminar de R. Burton e o corpo do livro, com 41 capítulos que descreveram o trajeto do Rio de Janeiro à Província de Minas Gerais e sua estadia na região¹⁰⁴.

Em relação ao estudo de relatos de viajantes, para além de sua formação e das peculiaridades editoriais do impresso, devemos prestar atenção também para a viagem em si, seu trajeto, motivações e recursos, condições que “influenciaram de forma significativa no tipo de registro produzido” (SARAT, 2011, p. 37) muitas vezes já indicando as características da narrativa previamente. Na Figura 1, temos um mapa esboçando a trajetória de R. Burton no interior do Brasil, elaborado a partir de aproximações, considerando as localidades mencionadas pelo viajante. Alguns caminhos do período, que constituem hoje a turística Estrada Real, foram postos como plano de fundo para melhor compreender suas escolhas na viagem. A Província de Minas Gerais foi um dos principais destinos para os viajantes estrangeiros no país, conhecida por sua produção aurífera. No século XIX, a região presenciou inúmeras transformações, com o declínio da mineração e uma diversificação das atividades econômicas. Portanto, se os “viajantes já não puderam ver o ouro produzido em abundância”, presenciaram “uma sociedade diversificada, variada, complexa e, em muitos casos, surpreendente” (BOTELHO, 2013, p. 263).

¹⁰⁴ Estes capítulos podem ser divididos entre os que recontam o percurso de viagem cronologicamente, totalizando 36, e os 5 capítulos de síntese sobre alguma temática específica.

Figura 1 - Mapa do trajeto de R. Burton pelo interior do Brasil relatado no primeiro volume da obra *The highlands of the Brazil*¹⁰⁵



Fonte: autoria própria.

Em suas narrativas, R. Burton dialogou continuamente com seus predecessores, a partir do uso constante de notas explicativas e menções a outros viajantes (a exemplo de John Mawe e Saint-Hillaire), com o intuito de historicizar a região ou explicar algum detalhe sobre a flora e fauna, alimentos, pessoas e costumes sociais observados. Seu compromisso com estas referências foi demonstrado ao trazer, em seu ensaio preliminar, “uma lista dos autores cujos nomes” foram citados, totalizando 28 nomes diferentes¹⁰⁶, assim como “algumas observações sobre o assunto de seus trabalhos”¹⁰⁷ (BURTON, R., 1869, p. 12). Cabe ressaltar que nem todos os títulos citados por R. Burton estão presentes nesse inventário, com nomes como Paul de Chaillu aparecendo apenas no corpo do texto.

Outro detalhe que pretendo me aprofundar é a origem material das obras lidas por R. Burton no processo de escrita do relato. No ensaio preliminar, o diplomata britânico agradece seu “excelente amigo Dr. José Innocencio de Moraes Vieira, bibliotecário da Faculdade de Direito na cidade de São Paulo”¹⁰⁸, pelo auxílio em relação as bibliografias necessárias para viagem (BURTON, R., 1869, p. 12). Outras obras podem ter sido emprestadas por Tootal, a

¹⁰⁵ Este mapa não foi elaborado a partir de detalhamento aprofundado da trajetória de viagem de R. Burton, mas com aproximações considerando as localidades que passou e alguns de seus comentários. As estradas tradicionais foram postas como plano de fundo para melhor compreender os caminhos realizados pelo viajante. A ordem de sua passagem em cada localidade pode ser seguida a partir da numeração indicada no mapa.

¹⁰⁶ Esta lista pode ser dividida entre 7 britânicos, 1 alemão, 3 franceses e 17 brasileiros ou portugueses. Entre as obras mencionadas constam relatos de viagem, tratados geográficos, livros de história do Brasil e dicionários de Tupu.

¹⁰⁷ Tradução nossa. “This Essay has extended to an undue length, but it would not be complete without a list of the authors whose names I have used, and a few observations upon the subject of their labours.”

¹⁰⁸ Tradução nossa. “This list of studies is not imposing. It would, however, have been even less só, but for the unwearied kindness of my excellent friend Dr. José Innocencio de Moraes Vieira, Librarian to the Faculty of Law (Faculdade de Direito) in the City of São Paulo.”

quem R. Burton regularmente pedia alguns livros por carta (TREDoux, 2016). Um detalhe que me chama atenção são a presença de livros traduzidos para o francês, mesmo quando o original era inglês¹⁰⁹. Essas questões me parecem significativas para compreender melhor o contexto de produção escrita desses viajantes, nem sempre com condições materiais e de tempo ideais.

Ainda segundo R. Burton, sua escrita seria “totalmente deficiente no embelezamento de que se queixam os viajantes sérios” e deveria retratar uma realidade nua e crua, sob a perspectiva de que o “relato pretende somente destacar a utilidade da precisão”¹¹⁰ (BURTON, R., 1869, p. 10-11). As publicações do diplomata refletem estes cuidados, a partir de relatos onde “anotava de forma erudita e minuciosa as suas vivências e observações” (FIGUEIRA, 2016, p. 11), com a preocupação em adensar sua narrativa com explicações sobre a sociedade brasileira e suas experiências no trajeto. Porém, a lógica interna do relato de viagem implica na função de escolha do viajante, que atua na seleção dos “fragmentos da realidade que experimenta” para, na construção narrativa, transformar “seu significado, criando coerências, incoerências, similitudes e atitudes para as personagens e lugares que descreve” (PEREIRA; IEGELSKI, 2002, p. 50). Essas escolhas narrativas que eu gostaria de entender a partir de um mapeamento das condições materiais e das sociabilidades de R. Burton.

Considerações finais

A vida de R. Burton já foi fartamente estudada, com inúmeros livros e biografias escritas sobre o explorador inglês. A contribuição que pretendo fazer em minha pesquisa de mestrado esta em analisar seus escritos sobre o Brasil a partir da lente da História Ambiental. Porém, para dar conta de compreender mais a fundo suas narrativas sobre a natureza e os usos dos recursos naturais, cabe um escrutínio de suas sociabilidades acadêmicas e sociais, suas necessidades e dilemas pessoais. O caso das concessões de mineração e de seu sócio Coimbra me parecem bons exemplos disso, assim como a pleora de referências e o diálogo intelectual sempre presente em suas obras. Neste trabalho não consegui aprofundar, mas R. Burton era membro ativo de algumas sociedades científicas britânicas, como a RGS e a ASL. São mais questões para serem adicionadas nesse caldeirão de informações, na busca pela complexidade da vida através da História.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. Sociedade e cotidiano: introdução. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (org.). *A Província de Minas 2*. Belo Horizonte: Autêntica: Companhia do Tempo, 2013. p. 263-265. (História de Minas Gerais).
- BURTON, Isabel. *The life of sir Richard F. Burton, K.C.M.G, F.R.G.S*. London: Chapman & Hall, 1893.
- BURTON, Richard Francis. *The highlands of the Brazil: with a full account of the gold and diamond mines*. London: Tinsley Brothers, 1869.
- CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Unesp, 2014.
- CONRAD, Sebastian. *O que é a História Global*. Lisboa: Edições 70, 2019.

¹⁰⁹ Aqui temos exemplo da obra de Henry Koster. Traduzido do alemão para o francês temos a obra do Príncipe Maximilien, de Wied-Neuwied.

¹¹⁰ Tradução nossa. ““While sketching the Highlands of Brazil as far as they were visited by me, my handiwork is totally deficient in the “beautification” of which “serious travellers” complain. It is mostly a succession of hard, dry photographs with rough lines and dark, raw colours, where there is not a sign of glazing. The sketch, in fact, pretends only to the usefulness of accuracy.”

- FIGUEIRA, Leonildo José. *Richard Francis Burton no Brasil (1865-1869): um olhar para a Guerra do Paraguai (1865-1870) a partir de cartas dos campos de batalha*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.
- FRAGOSO, João. Alternativas metodológicas para a história econômica e social: micro-história italiana, Fredrick Barth e a história econômica colonial. In: ALMEIDA, Carla Maria Carvalho de; Oliveira, Mônica Ribeiro de (org.). *Nomes e Números: Alternativas metodológicas para a história econômica e social*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006. p. 27-48.
- GEBARA, Alexsander Lemos de Almeida. *A experiência do contato: as descrições populacionais de Richard Francis Burton*. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- GEBARA, Alexsander Lemos de Almeida. *A África presente no discurso de Richard Francis Burton: uma análise da construção de suas representações*. 2006. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- GHOBRIAL, John-Paul A. Introduction: seeing the world like a microhistorian. *Past and Present*, v. 242, supplement 14, p. 1-22, nov. 2019.
- GILLIES, Ana Maria Rufino. Ingleses no Brasil: imaginário, representações e as diferentes configurações sociais da presença britânica no Brasil do século XIX. *Estudios del ISHiR*, Rosario, ano 4, n. 10, p. 23-38, 2014.
- GINZBURG, Carlo. Microhistory and world history. In: BENTLEY, Jerry H.; SUBRAHMANYAM, Sanjay; WIESNER-HANKS, Merry E. *The Cambridge World History: volume VI. The Construction of a Global World, 1400-1800 CE. Part 2: Patterns of Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 446-473.
- GODSALL, Jon R. *The tangled web: a life of Sir Richard Burton*. [S.l.: s.n.], 2013.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História e natureza em von Martius: esquadrinhando o Brasil para construir a nação. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 389-410, jul./out. 2000.
- LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998. p. 77-102.
- LEVI, Giovanni. Micro-história e história global. In: VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (org.). *Micro-história: um método em transformação*. São Paulo: Letra e Voz, 2020. p. 19-34.
- LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1992. p. 133-162.
- LIMA, Henrique Espada. Micro-história. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 207-223.
- MARTINS, Luciana de Lima. *O Rio de Janeiro dos viajantes: o olhar britânico (1800-1850)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- PEREIRA, Marco Aurélio Monteiro; IEGELSKI, Francine. O paraíso terrestre no Brasil: os Campos Gerais do Paraná no relato de Auguste de Saint-Hillaire. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 7, p. 47-72, verão 2002.
- REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998. p. 15-38.
- SARAT, Magda. “Literatura de viagem”: olhares sobre o Brasil nos registros de viajantes estrangeiros. *Patrimônio e Memória*, Assis, v. 7, n. 2, p. 33-54, dez. 2011.
- SCHIAVINATTO, Iara Lis. Imagens do Brasil: entre a natureza e a história. In: JANCSÓ, István (org.). *Brasil: Formação do Estado e da Nação*. São Paulo: Hucitec: Ed. Unijuí: Fapesp, 2003. p. 603-631.
- SCOTT, Rebecca. J.; HEBRARD, Jean M. *Provas de Liberdade: uma odisseia atlântica na era da emancipação*. Campinas: Ed. Unicamp, 2014.
- SILVA, Wilton Carlos Lima da. *As terras inventadas: discurso e natureza em Jean de Léry, André João Antonil e Richard Francis Burton*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- SUBRAHMANYAM, Sanjay. Em busca das origens da história global: aula inaugural proferida no Collège de France em 28 de novembro de 2013. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 60, p. 219-240, jan./abr. 2017.
- TREDOUX, Gavan. *The book of burtoniana*. [S.l.:s.n.], 2016.

POLÍTICA E ESTÉTICA NO PENSAMENTO DE JACQUES RANCIÈRE

Maximiliano Gonçalves da Costa¹¹¹

Partimos do pressuposto que para Jacques Rancière a relação entre política e estética estão unidas de maneira intrínseca e inseparáveis, isto é, por assim dizer o núcleo de seu pensamento. Para mostrarmos tal relação, se faz necessário saber o que cada uma significa. Devido a riqueza do seu pensamento, podemos dizer que cada um desses termos pode ser definido de diversos modos. Pois, segundo o autor se “pretende separar as propriedades positivas de uma coisa das “ideias” que os homens se tem sobre elas” (Rancière, 2009, p. 10). Segundo Rancière, a relação entre estética e política se dá por meio do conceito “partilha do sensível”.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e artes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005a, p. 15).

Neste caso, a partilha diz respeito a um “comum” e ao mesmo tempo a um “lugar de disputas” por esse mesmo comum, disputas essas que se baseiam na diversidade das atividades humanas e, que definem “competências ou incompetências para a partilha” (Rancière, 2005a, p. 16). Essa provocação feita pelo autor nos chama atenção para o lugar da arte na sociedade, pois ela se desdobra num regime representativo e estético. Neste sentido, a política é estética, pois se consolida no mundo sensível, da mesma forma que as artes. Logo, a estética e política são formas de organizar o sensível.

Para Rancière a estética está na base da política, pois esta estrutura fundante tem uma organização que ele denomina de comum, ou seja, uma dimensão por excelência estética. Esse comum não seria uma realidade a priori universal, mas, ele é produzido para ser um espaço de produção. Além disso, é organizada como uma forma de partilha do sensível. Esta partilha seria uma apropriação do comum que pode se apresentar como um arcabouço de funções e papéis que já foram definidos por critérios de legitimação ou deslegitimação. A partilha do sensível é uma ação de posse do comum, que como dimensão estética da experiência sensível se organiza com uma hierarquia de fazeres e competências, que não deixa de ser uma hierarquia de visibilidades, a partir do momento que o comum não se abriu seu centro a alguns e que privou a outros, organizando-se no tempo e espaço. Ele afirma: “a partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte do comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (Rancière, 2005a, p. 16). Neste caso, seria uma ação que é política e estética concomitantemente. Percebemos que a preocupação do autor é demonstrar a dimensão estética da política, sua teoria “lida com tempo e espaço como formas de configuração do nosso “lugar” na sociedade, de distribuição do comum e do privado e de designação a todos de seu próprio lugar” (Rancière, 2019, p. 5).

¹¹¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista CAPES. Mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás. max.historia@gmail.com

Na partilha do sensível entendemos que estética e política estão imbricadas. Esta conceituação expressa a ordenação social dos modos de fazer, de visibilidade e de dizer, que revelam uma dimensão estática à medida que esta ordenação estabelece modos de ver e sentir. A estética encontrou por assim dizer uma dimensão política, pois poderá reconfigurar este ordenamento, abrindo assim, possibilidades para novos modos de sentir e ver. A arte, aqui entendida como estética, é fruto daquilo que se vive no dia a dia.

Segundo a visão de Rancière a política não é um princípio e exercício do poder e luta pelo poder, mas é toda a configuração de um espaço específico, a circunscrição de uma esfera particular de experiência, de objetos colocados como comuns e que dizem respeito a uma decisão comum, de sujeitos considerados capazes de designarem esses objetos e argumentar sobre os mesmos (Rancière, 2005b, p. 18). Logo, se a política trata da configuração de um espaço comum, ocupado por objetos comuns para uma série de sujeitos, e a arte prefigura através de suas obras, um novo espaço comum, material e simbólico, então, de maneira efetiva a arte cumpre uma função política. Nisso se dá a partilha do sensível, ao se pensar em uma “distribuição e redistribuição de lugares e identidades, uma partilha de espaços e tempos, do visível e do invisível, do ruído e da linguagem” (Rancière 2005b, p. 19). Sendo assim, podemos afirmar que a política consiste em “reconfigurar a partilha do sensível, em introduzir novos sujeitos e objetos, em tornar visível o que não era, em escutar como seres dotados de palavra àqueles que não eram considerados nada mais do que animais ruidosos, barulhentos” (Rancière 2005b, p. 19). A arte é política pelo seu conteúdo, não porque se reconhece por usar de temas políticos, afinal ela não tem uma perspectiva explícita política. É a arte pela arte, sendo assim ela é mais autêntica e mais política do que qualquer outra coisa:

A arte não é política em primeiro lugar pelas mensagens e sentimentos que transmitem sobre a ordem do mundo. Não é política tão pouco pela forma em que representa as estruturas da sociedade, dos conflitos, ou das identidades dos grupos sociais. É política pela distância mesma que guarda com relação a estas funções, pelo tipo de tempo e espaço que estabelece, pela maneira em que divide esse tempo e povoa esse espaço. (RANCIÈRE, 2005b, p. 17).

A política na arte segundo a visão de Rancière é entendida como a partilha do sensível, que é essencial a arte. Por isso ele afirma, “arte e política não são realidades permanentes e separadas das que se trataria de perguntar-se se devem ser postas em relação. São duas formas de partilha do sensível dependentes uma da outra, de um regime específico de identificação” (Rancière 2005b, p. 19). Porém, essa política como reconfiguração da partilha do sensível, se dá pela distribuição desigual entre iguais. A lógica estabelecida pelas partilhas desiguais ou a ordem da dominação, “estabelecida como natural”, são perpassadas por conflitos e lutas com o desejo da igualdade. Nesse ponto, o autor afirma que a igualdade é trabalhada como o ponto de partida para nutrir as lutas de natureza política e não um objeto a ser alcançado, ou uma meta que nunca se chega. Para Rancière, a igualdade, como um axioma não determinado, fundamenta a formação dos campos políticos de determinação, mas sendo precedente a todos eles (Rancière, 2000).

A igualdade está na base das relações estabelecidas no campo comum das ações que ali acontecem. Portanto, se faz necessário enfrentar a desigualdade que é estabelecida. Deste modo, atualizar o princípio de igualdade na distribuição do sensível, significa alcançar as relações de subordinação envolvidas no campo da ação, ou seja, nas manifestações, dizeres, atividades constituídas nas relações de desigualdade. Nesta perspectiva é necessária uma política igualitária que consistiria numa redistribuição do sensível.

Sendo assim, a luta política é também estética, pois ela se dá como crítica e resistência que contesta a um determinado tipo de partilha do sensível que já foi estabelecido. Daí vem a necessidade de uma reorganização da partilha do sensível. Por isso, que o autor vê a dimensão

política da arte na medida que esta ocasiona um deslocamento e/ou reestruturação numa determinada forma de partilha do sensível. Na sua obra *A Noite dos Proletários* (Rancière, 1988) o autor apresenta o movimento operário como um movimento estético, pois nele há o esforço de reconfigurar a partilha do tempo e do espaço, onde a forma de trabalhar foi definida, sendo assim, definiu também uma soma de relações.

As relações entre a atividade dos trabalhadores - localizada em um espaço privado e em uma alternância temporal definida entre trabalho e descanso - e uma forma de visibilidade equivalente à sua invisibilidade pública; relações entre suas práticas e a pressuposição de um certo tipo de corpo, de capacidades e incapacidades daquele mesmo corpo - a primeira das quais sendo a incapacidade de verbalizar sua experiência como uma experiência comum na linguagem universal da argumentação pública. (RANCIÈRE, 2019, p. 6).

O autor mostra que o eixo de emancipação da classe trabalhadora consistia numa revolução estética, cujo núcleo era o tempo. Pois, o trabalhador não tinha tempo para nada, a não ser o trabalho, não poderia ler. Na perspectiva platônica que Rancière usa, o cerne seria distribuição do sensível, neste caso a partilha do tempo. Onde os trabalhadores teriam tempo para trabalhar durante o dia e dormir durante a noite, sendo assim, a noite poderia fazer algo, além de dormir. Esta partilha do tempo foi de fundamental importância para o que o autor chama de reconfiguração da partilha da experiência, num processo de des-identificação (Rancière, 2019, p. 6). Os operários poderiam ocupar-se de uma outra atividade produtiva, para Rancière a dimensão política não estava no fato, que de tal forma poderia ser visto como político, mas no fato de recusar a sua condição, outra coisa do que era ditado pelo papel social, desta forma, era possível ocupar um outro lugar na partilha do sensível.

A conceituação até aqui apresentada sobre a partilha do sensível é importante, pois ela se refere a uma “estética primeira” (Rancière, 2005a, p. 17) que coloca em questão as práticas estéticas, que é vista pelo autor como forma de visibilidade da práxis das artes, do tempo e lugar que estas ocupam no comum. Sendo assim, Rancière propõe o conceito de “Regime das Artes”, apontando três regimes: o regime ético das imagens, o poético ou representativo e o estético das artes.

Um regime estético é um sistema de concordâncias entre as maneiras de fazer dos artistas, os modos de percepção e as formas de pensabilidade do que eles fazem. A arte é também o que se vê e o que se pode pensar enquanto arte, sendo esse o motivo por que reflito sobre esta coerência global de um conjunto de práticas e sobre as suas formas de visibilidade e de identificação. Oponho-me, portanto àqueles que afirmam que existe de um lado a arte, que é uma prática, e do outro as teorias, que se lhe acrescentam. (RANCIÈRE, 2009b, apud CACHOPO, 2013, p. 23).

Para falar sobre o regime ético das imagens, o primeiro, o autor se refere a Platão na sua crítica aos artesãos terem lugar nas assembleias, e à crítica ao teatro e a escrita. Para Rancière, a crítica ao teatro não poderia ser entendida como crítica à ficção, mas como crítica feita a participação política dos artesãos, isto é, por não ser possível da fazerem as duas coisas concomitantemente. No caso do teatro, este misturaria a divisão dos espaços no comum, colocando assim a produção de “fantasmas” no centro, quando, somente os responsáveis pela produção da verdade e da virtude deveriam ter legitimidade para ocupar este espaço. Assim também seria com a escrita, na medida em que circulasse por todos os lugares, onde pudessem ler os textos, produziria uma deslegitimação dos critérios que definia, que devia ou não falar. Nesta perspectiva, Rancière afirma que neste regime a identificação do lugar da arte é submetida às imagens e uma hierarquia delas.

Platão não submete, como é dito com frequência, a arte à política. Essa distinção em si não faz sentido para ele. Para Platão, a arte não existe, apenas existem artes, maneiras de fazer. E é entre elas que ele traça a linha divisória: existem artes

verdadeiras, isto é, saberes fundados na imitação de um modelo com fins definidos, e simulacros de arte que imitam simples aparências. Essas imitações, diferenciadas quanto à origem, o são em seguida quanto à destinação: pela maneira como as imagens do poema dão às crianças e aos espectadores cidadãos uma certa educação e se inscrevem na partilha das ocupações da cidade. É neste sentido que falo do regime ético das imagens. Trata-se, nesse regime, de saber no que o modo de ser das imagens concerne ao *ethos*, à maneira de ser dos indivíduos e das coletividades. E essa questão impede a “arte” de se individualizar enquanto tal (RANCIÈRE, 2005a, p. 28-29).

O autor exorta que é preciso se atentar ao vício habitual de projetar sobre o passado uma autonomização da arte que só pode se realizar no regime estético das artes. Logo, estaria equivocado afirmar que Platão submete as artes à política, ou que condena e diminui a arte. O que há são artes entendidas como fazeres, que inclusive formam imagens, nas quais Platão propõe uma hierarquia no que diz respeito à sua origem e destinação.

O regime poético, ou representativo das artes, o segundo regime apresentado pelo autor, este identifica às artes ao binômio *poisis/mimesis*, que não se limita a automatizar as artes em virtude de sua relação com o princípio mimético, mas exprime essa autonomia com uma ordenação hierárquica das atividades, funções e das competências coletivas e individuais.

Denomino esse regime poético no sentido em que identifica as artes- que a idade clássica chamará de belas-artes – no interior de uma classificação de maneiras de fazer, e consequentemente define maneiras de fazer e apreciar imitações benfeitas. Chamo-o representativo, porquanto é a noção de representação ou de *mimesis* que organiza essas maneiras de fazer, ver e julgar. Mas, repito, a *mimesis* não é a lei que submete as artes à semelhança. É, antes, o vinco na distribuição das maneiras de fazer e das ocupações sociais que torna as artes visíveis. Não é um procedimento artístico, mas um regime de visibilidade das artes. Um regime de visibilidade das artes é, ao mesmo tempo, o que autonomiza as artes, mas também que o que articula essa autonomia a uma ordem geral das maneiras de fazer e das ocupações. Precisamente o que eu evocava acima a propósito da lógica representativa. Esta entra numa relação de analogia global com uma hierarquia global das ocupações políticas e sociais (RANCIÈRE, 2005a, p. 31-32).

O terceiro é o regime estético das artes, que é identificado por meio de um modo de ser sensível que lhe é próprio. Ou seja, o modo singular do objeto artístico, que através de suas características próprias se separaria dos demais objetos, de caráter ordinário. Esta autonomização da arte que é produzida, como uma espécie de vida própria conferida ao objeto artístico, isso identifica as artes às maneiras pelas quais a vida se dá a partir de si mesma. Rancière diz que a arte é de um lado autonomizada, e de outro, passa a ocupar um lugar quase que de geradora da vida. Assim, a arte passa a ter uma relação com o fundamento do mundo e de todas coisas, completamente inédita e distinta de tudo aquilo que até aqui foi chamado de arte. Neste sentido de compreensão, agora, Arte passa a ser denominada com A maiúsculo.

A palavra “estética” não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores de arte. Remete, propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos. No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do inintencional etc (RANCIÈRE, 2005a, p. 32).

Podemos ver que o pensamento de Rancière não propõe apenas uma teoria ou um instrumento de compreensão do fenômeno artístico, mas na sua amplitude alcança uma dimensão do humano na formação da comunidade em que se vincula a distribuição e a partilha do sensível na constituição do comum. Afinal, essa conceituação será a chave para a

interpretação da estética como uma realidade autônoma, porém vinculada a própria vida corrente.

Diante disso, o autor nos apresenta o conceito de *polícia* que é entendido como um tipo de partilha do sensível, que instaura e regula os espaços de ser, decidir e fazer. Isso, desde a esfera administrativa onde a *polícia* estabelece um certo modo de ordem do visível, do que se diz e faz; regula o persistente contraponto entre linguagem e ruído. O ponto mais importante a propósito da argumentação sobre a *polícia*, tem a ver com a impossibilidade de pensar os processos heterogêneos dentro do “*sensorium comum*”. Toda vez que estes já estão previamente questionados e estabelecem a partilha do comum se apoiarão sobre aquilo que Rancière chama de consenso. Este consenso segundo ele seria uma comunidade do “sentir”, onde está incluso os dados a partir dos quais se decidem acordos e desacordos, que consideram objetivos e inquestionáveis. Logo, acordos e desacordos que significam escolhas entre diferentes maneiras de questionar as possibilidades oferecidas por este estado de lugares que se impõem de forma semelhante a todos (Rancière, 2005, p. 58).

Este modo de partilha do sensível, que o autor chama de *polícia*, pode ser compreendido como uma política de consenso, que num sentido estrito, constitui uma negação da política, pois reduz a multiplicidade à ideia de uma representação desde a classe política e dissolve o conflito em diferenças negociáveis. Uma política de modo consensual entraria, então, a efetivar um processo particular de invisibilização, pois ao ter regimes de visibilidades e de inclusão de maneira sectária, gera uma dinâmica de exclusão: o visível se opõe ao invisível num sentido muito mais forte que a simples relação entre as contradições; quando uma coisa se faz visível, simultaneamente há outra coisa que é invisível. Essa é uma característica do pensamento de Rancière, toda vez que se trata de um modo de visibilidade que suprime as sobras da política, pretende com isso limpar a cena comum dos sujeitos e das formas “arcaicas” da divisão em benefício a gestão dos responsáveis, dos interesses comuns negociados entre os grupos envolvidos (Rancière, 2005, p. 59).

Rancière diz que essa forma de assepsia, supressão, traz como consequência a tecnocracia como modo de governar. Em meio a uma política de consenso se privilegia um aperfeiçoamento na gestão do governo, que é chamada pelo autor de “capacidade do maior número”. Ele chama atenção que o problema policial da tecnocracia não passa, somente, pelo feito em si mesmo, de que se privilegia a gestão e administração da vida sobre o que seria o exercício propriamente político; mas anexo a esse processo de tecnocracia se desdobra um paralelo de despolitização das relações que se estabelecem na comunidade. Esta lógica de partilha do sensível supõe modos de exclusão, que oscilam entre a linguagem (fala, discurso) e o ruído, o que está dentro e o que está fora. Se consolidam, naquilo que Rancière chama, de uma percepção de alteridade que já não está mediada politicamente, mas se manifesta em fenômenos de frustração, violência e rejeição ao outro (Rancière, 2005, p. 59).

Isso resulta particularmente num problema para a política de consenso, ao assumir os dados em que os acordos e desacordos acontecem como objetivos e inquestionáveis, abre assim um caminho sem volta ao essencialismo, do qual Rancière busca se distanciar. A política de consenso (a *polícia*) agindo assim no modo de partilha do sensível, se torna absolutamente oposta para o que constituiria a verdadeira “política”, portanto se faz necessário tomar a ideia de dissenso para interpretar a própria política.

Refletir sobre esta partilha do sensível que se dá de maneira desigual entre iguais, nos leva a entender a política como uma reconfiguração desigual dessa partilha, diante de uma ordem que domina. Desta forma, a igualdade deve ser trabalhada como o ponto de partida a nutrir as lutas de natureza política e não uma meta a ser alcançada. Segundo Rancière a igualdade, como princípio, axioma, não determinado, embasa a constituição dos campos

políticos de determinação, porém é anterior a todos eles. (Rancière 2000). A igualdade deve ser a base das relações que se estabelecem no âmbito comum, conseqüentemente das práticas e expressões que ali se realizam. O autor nos provoca a pensar que se a distribuição do sensível se dá de maneira desigual, logo, se faz necessário atualizar o princípio de igualdade, para isso precisamos chegar às bases das relações, ações, atividades, dizeres, manifestações permeadas pelas situações de desigualdades que lhe são próprias. Diante dessa provação se dever ter um pensar e um agir que realize uma política igualitária, que consistiria numa redistribuição do sensível.

Partindo dessa premissa, Rancière afirma que a política tem como força motriz o dissenso, o desentendimento, no qual se almeja buscar a atualização do princípio de igualdade entre os envolvidos. Sobre o desentendimento político ele afirma:

O desentendimento se refere ao que é ser um ser que se serve da palavra para discutir. As estruturas de desentendimento são aquelas em que a discussão de um argumento remete ao litígio acerca do objeto da discussão e sobre a condição daqueles que os constituem como objeto (RANCIÈRE, 1996a, p. 13).

Esse conceito não se refere ao desconhecimento ou ignorância, que exigiria explicações e saberes complementares, nem mesmo a um mal entendimento fruto da imprecisão de termos ou vocábulos. Não se alude apenas às palavras, mas também àquele que fala, a sua situação, de quem fala, o que fala e de onde fala. O autor apresenta a diferenciação entre linguagem (fala) e ruído, “logos” e rumor, pois aqui reside a causa do desentendimento, pois “não diz respeito apenas às palavras. Incide geralmente sobre a própria situação dos que falam” (Rancière 1996a, p. 13). Esse desentendimento abarca por assim dizer, a racionalidade da situação das palavras, quando aqueles que as pronunciam “entendem e não entendem a mesma coisa nas mesmas palavras” (Rancière 1996a, p. 13). Aqui entra em jogo um embate sobre o objeto de discussão, os elementos que a constitui e sua designação.

Para Rancière a racionalidade própria da política é o que ele chama racionalidade do dissenso. Ou seja, o fazer político por meio do dissenso, rompe com a configuração dada ao estado de coisas, que foi dado de maneira natural, onde as relações de dominação encontram-se firmadas ou cristalizadas, são capazes de mudar os destinos e lugares ali definidos.

Sob o nome de dissenso, é, portanto, esse modo de racionalidade que tentarei pensar. A escolha desse termo não busca simplesmente valorizar a diferença e o conflito sob suas diversas formas: antagonismo social, conflito de opiniões ou multiplicidade das culturas. O dissenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir que a política deveria respeitar. É a divisão no núcleo mesmo do mundo sensível que institui a política e sua racionalidade própria. Minha hipótese é, portanto, a seguinte: a racionalidade da política é a de um mundo comum instituído, tornado comum pela própria divisão. (RANCIÈRE, 1996b, p. 368).

O autor ressalta que isso é uma luta sobre o sensível. Esse dissenso gera deslocamentos e pode ser diagnosticado nas ações, como por exemplo, dos operários do século XIX:

Pode ser a desses operários do século XIX que colocam em razões coletivas relações de trabalho que só dependem de uma infinidade de relações individuais privadas. Ou ainda a desses manifestantes de ruas ou barricadas que literalizam como "espaço público" as vias de comunicação urbanas. Espetacular ou não, a atividade política é sempre um modo de manifestação que desfaz as divisões sensíveis da ordem policial ao atualizar uma pressuposição que lhe é heterogênea por princípio, a de uma parcela dos sem-parcela que manifesta ela mesma, em última instância, a pura contingência da ordem, a igualdade de qualquer ser falante com qualquer outro ser falante. Existe política quando existe um lugar e formas para o encontro entre dois processos heterogêneos (RANCIÈRE, 1996a, p. 42-43).

Por mais que uma comunidade política tenha em si, sempre o exercício do poder para manter seu estado, nem sempre nela se efetiva o desentendimento, por conseguinte, a política. Rancière diz que nem toda greve, revolta, ou até mesmo movimento social seja político. Pois, os mesmos podem ser impulsionados por motivos conservadores do “status quo”, ao estado da partilha e da dominação em vigor. Sendo assim, serão partícipes dos planos de domínio e controle, isso o autor chama de “polícia”. Para Rancière, nem sempre as lutas existentes, por mais que sejam por interesses dispares são necessariamente políticas, pois estas podem existir para reforçar as desigualdades existentes e promoverem outras. De acordo com o autor, essas ações só serão políticas quando de fato, conseguirem conter as relações desiguais vigentes (Rancière 1996a, p. 42-43), isso é causado pelo dissenso, que provoca uma fratura nas formas sensíveis da comunidade.

A política, em última instância, repousa sobre um único princípio, a igualdade. Só que esse princípio só tem efeito por um desvio ou uma torção específica: o dissenso, ou seja, a ruptura nas formas sensíveis da comunidade. Ele tem efeito ao interromper uma lógica da dominação suposta natural, vivida como natural. Esse efeito é a instituição de uma divisão ou de uma distorção inicial (RANCIÈRE, 1996b, p. 370).

Para Rancière a política não pode ser entendida meramente como um arcabouço de processos administrativos, jurídicos, executivos... O que tradicionalmente se chama “política” e diz ter a ver com uma série de ordenamentos necessários, que legitimam um certo modo de partilha do sensível, que determinam os modos de fazer e as posições no tecido social; é reinterpretada pelo autor com a ideia de “polícia”.

O que chamo de polícia é, mais fundamentalmente, o recorte do mundo sensível que define, no mais das vezes implicitamente, as formas do espaço em que o comando se exercer. É a ordem do visível e do dizível que determina a distribuição das partes e dos papéis ao determinar primeiramente a visibilidade mesma das “capacidades” e das “incapacidades” associadas a tal lugar ou a tal função (RANCIÈRE, 1996b, p. 372).

Segundo o autor, a política não possui em si mesma, elementos ou questões que lhe são próprias, nem mesmo a igualdade, que poderia ser considerada seu único princípio não lhe é própria, pois tudo que ela faz “é dar-lhe uma atualidade sob a forma de caso, inscrever, sob a forma de litígio, a averiguação da igualdade no seio da ordem policial” (Rancière 1996a, p. 44). O caráter político de uma ação, segundo Rancière, não está em seu objeto ou lugar onde acontecem, mas em sua forma, “a que inscreve a averiguação da igualdade na instituição de um litígio, de uma comunidade que existe apenas pela divisão. A política encontra em toda parte a polícia” (Rancière 1996a, p. 44).

Nessa relação entre política/polícia, Rancière apresenta o conceito de poder. Ele diz que tudo é político, pois em tudo há relações de poder; pode-se chegar à conclusão de “um tudo é policial” um “tudo é político” (Rancière 1996a, p. 44). Sendo assim, o autor conclui que isso não é bom, pois, se tudo é político, nada o é. Ele afirma isso para dizer que a ordem policial vai além das instituições e técnicas existentes e especializadas, porque uma coisa em si não é política, somente pelo fato de exercer relação de poder. O que ele chama de polícia não pode ser confundido, ou até mesmo ser tomado como sinônimo do que vem a ser o aparato do Estado. Segundo Rancière, para que uma coisa seja política é necessário “que suscite o encontro entre a lógica policial e a lógica igualitária, a qual nunca está pré-constituída” (Rancière 1996a, p. 44).

A política se apresenta então como um problema de reconfiguração dos espaços característicos do modelo policial.

Proponho agora reservar o nome de política a uma atividade bem determinada e antagonista à primeira: a que rompe a configuração sensível na qual se definem as parcelas e as partes ou sua ausência a partir de um pressuposto que por definição não

tem cabimento ali: a de uma parcela dos sem-parcela. Essa ruptura se manifesta por uma série de atos que reconfiguram o espaço onde as partes, as parcelas e as ausências de parcelas se definiam. A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (RANCIÈRE, 1996a, p. 42).

Portanto, diante de uma trama de ocupações e discursos já estabelecidos e legitimados, próprios do cenário consensual, que se opõem a um novo tipo de práxis, pede-nos um repensar a partilha do sensível a partir do dissenso. Segundo o autor, para essa atividade é o que poderia ser entendido como política, pois está intimamente ligada a ideia da parte daqueles que não têm parte. Diante disso, é necessário, uma redistribuição do sensível, na qual os que não tem voz sejam contemplados também. Neste sentido, a política é estética, pois tem a ver diretamente com configuração desse sensível comum. É precisamente esta ideia de estética que nos permite compreender o sentido que Rancière dá a política, conceito chave no qual ele se baseia.

Considerações Finais

Depois de analisarmos todo esse contexto segundo o pensamento de Jacques Rancière concluímos que arte e estética estão intimamente ligadas a política. Nisto podemos ressaltar dois pontos: o primeiro, como vimos no pensamento estético do autor, a partilha do sensível tem um lugar privilegiado. A estética está intimamente ligada à realidade, portanto, o sensível, como categoria fundamental da estética, não estaria relacionado apenas com o mundo da arte, mas também com o mundo em geral: político e social. Neste sentido, o sensível implica um conjunto de realidades que afetam nossa percepção.

O sensível se desdobra no contexto da arte para alcançar as outras esferas perceptíveis. Assim nasce o imperativo da sua distribuição, partilha. Nestes termos, o mundo social em toda sua amplitude estaria permeado por este sensível. Esta partilha do sensível visa destacar, tornar visível um “comum” onde todos tenham uma ampla participação. Mas, segundo Rancière, o lugar “comum” afeta a percepção das formas, espaços e tempos, com que se configura uma circulação do sensível. A partilha do sensível se torna então a dimensão política da estética, que visualiza o “comum”, onde cruza as diferentes vozes que poderia reconfigurar a noção de política. Por isso, reafirmamos que estética e política estão imbricadas e são inseparáveis. Na base da política há sempre uma estética.

Por fim, o segundo, Rancière propõe uma nova partilha (redistribuição) do sensível que seja capaz de contemplar a todos, principalmente aqueles que não tem voz e nem vez, alcançando as diversas esferas: social, cultural, política, artística. Isso implica em uma outra perspectiva de visão estética da política. Pois, para o autor, a estética hoje mais do que nunca, serve para pensar a política.

Referências Bibliográficas

- CACHOPO, João Pedro. *Momentos estéticos: Rancière e a Política da Arte*. AISTHE, Vol. VII, nº 11, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. *A noite dos proletários*. Arquivos do sonho operário. Trad. Marilda Pedreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- _____. *O desentendimento*. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo, Editora 34, 1996a.
- _____. *O dissenso*. In NOVAES, Adauto. São Paulo: Companhia das Letras- Brasília: Ministério da Cultura-Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996b.
- _____. *Literature, Politics, Aesthetics: Approaches do Democratic Disagreement*. Substance n.92, 2000, Interview by Solange Guénoun and James H. Kavanagh, 2000.

_____. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental. 2005a.

_____. *Sobre políticas estéticas*. Barcelona, Museo d'Art Contemporani de Barcelona y Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2005b.

_____. *La palabra muda*. Traducido por Cecilia González. - 1a ed. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2009a.

_____. *Et tant pis pour les gens fatigués*. Entretiens. Paris: Amsterdam, 2009b.

_____. *Da Política à Estética. "From Politics to Aesthetics"*. In: Paragraph, v. 28, n. 1, pp. 13-25. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2005. Tradução Luiz Baez e Daniel Lampert. In. ALCEU Revista de Comunicação, Cultura e Política – PUCRio. V. 20- n. 38- jan-jun/2019.

ESPOLIAÇÃO DE TERRAS E ESCRAVIZAÇÃO DE TRABALHADORES: O CASO DA EMPRESA COMVAP (1979-1990)

Rebeca Barros Passos¹¹² e Cristiana Costa da Rocha¹¹³

1 Um breve contexto histórico

O trabalho escravo contemporâneo e os conflitos agrários são fenômenos mundiais que vem tornando crescente o número de trabalhadores e trabalhadoras submetidos a condições de exploração e de desumanidade. Instrumentos utilizados por empreendimentos para potencializar seus lucros através de seus processos de produção. No Brasil se delinea como processo estrutural que perpassa por raízes rurais e que também se relaciona com desigualdades de um mundo globalizado e capitalista.

As bases para a emancipação da organização agrária no Brasil seguem alicerçadas em três pilares: a escravidão, a monocultura e a grande propriedade. A mão de obra escrava se configurou no país como solução para a exploração agrária, que foi essencial pro desenvolvimento da monocultura e das condições gerais da nova ordem econômica do mundo que se inaugura com os grandes descobrimentos¹¹⁴. Segundo o historiador Caio Prado Junior

Estes três elementos se conjugam num sistema típico, a “grande exploração rural”, isto é, a reunião numa mesma unidade produtora de grande número de indivíduos: é isto que constitui a célula fundamental da economia agrária brasileira. (JÚNIOR, 2000, p. 121. Aspas internas no original).

Estas características se combinam, se completam e moldam um país de aspectos rurais, caracterizando a organização agrária brasileira e fortalecendo uma economia baseada na exploração do trabalho e na concentração de terras. A exploração aqui desenvolvida, seja da terra seja dos sujeitos que eram submetidos a escravidão, tem suas raízes alicerçadas em uma herança rural que aqui foi criada.

Esta herança rural é investigada por Holanda, que explica que “não foi a rigor uma civilização agrícola o que os portugueses instauraram no Brasil, foi sem dúvidas uma civilização de raízes rurais” (HOLANDA, 1995, pg. 73). Toda a estrutura da sociedade colonial

¹¹² Graduanda em Licenciatura Plena em História, na Universidade Estadual do Piauí- UESPI. Membro do núcleo de Estudos em História Social do Trabalho. E-mail: passosrebeca525@gmail.com.

¹¹³ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense; Professora Adjunto III da Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: cristianarocha@gmail.com.

¹¹⁴ PRADO, 2000.

se deu fora dos meios urbanos e se concentrou nas propriedades rurais nos séculos iniciais. Essa condição de valorização da terra e do rural formou no Brasil uma elite agrária dominante, aspecto que marca a história do país.

Percebe-se que a estrutura da organização agrária que se desenvolveu no país permanece na atualidade. No Estado do Piauí é possível verificar que a questão agrária se caracteriza por uma grande concentração de terras e que os conflitos agrários são uma realidade no Estado, dentro de um contexto histórico e político que apresenta suas particularidades. O desenvolvimento da economia e da política piauiense é forjado por um processo de apropriação, escravização e extermínio de povos indígenas. A violência empregada no Estado foi justificada pela necessidade de dar espaço ao domínio de terras¹¹⁵.

Segundo Almeida e Gonçalves (1991), o Piauí passou a ser caracterizado como um Estado onde as terras eram facilmente apropriadas, devido a sua reduzida população e seu território extenso. Essas características proporcionaram a criação de uma estrutura fundiária concentrada, que é marcada pela expulsão do pequeno agricultor, gerando um cenário de violência que, conseqüentemente ampliaram os conflitos pela terra e a exploração do trabalho.

Sobre as transformações agrárias ocorridas no Piauí, Santos (2007), explica que a partir da década de 1970, por causa do processo de modernização do setor agrícola brasileiro, o setor agrário piauiense, particularmente, a agricultura, vai passar por transformações.

Analisando as transformações que foram se delineando no setor agrário do Piauí, Bandeira (1994, pg.46) explica que: \

Nas últimas três décadas a estrutura agrária do Piauí passou pelo seguinte movimento, os quais são: 1) estrutura de posse e propriedade da terra; 2) relações de trabalho; 3) emprego de recursos químicos e máquinas; 4) composição da produção; 5) tipos de unidades produtivas, mas esse processo de modernização do setor rural contribuiu (grifo do autor) para agravar (grifo do autor) a distribuição de terras, modernizando-se a grande unidade fundiária, aumentando a importância do trabalho assalariado temporário. Em contrapartida aumenta a instabilidade do pequeno produtor em relação à terra, refletindo no aumento das tensões sociais no campo.

O processo de modernização que se desenvolveu no Estado do Piauí e também no Brasil provocou alterações nos modos de produção, nas relações de trabalho e nas questões fundiárias e sociais. Entretanto essas modificações ampliaram a exploração e concentração de terras tornando-se agravantes das condições sociais e um fator determinante das desigualdades aqui existentes.

As novas relações de trabalho que foram se delineando no campo não abandonaram os pilares que fundaram a organização agrária no Brasil. A concentração de terras no Piauí permaneceu e a abertura do Estado para o agronegócio intensificou essa característica fato que possibilitou que os conflitos agrários e a exploração de trabalhadores e trabalhadoras se elevassem no Estado.

2 Escravização de trabalhadores no Piauí

Como sistema econômico o capitalismo tem como objetivo o lucro, e para obtenção do lucro a superexploração de trabalhadores é um fator determinante. No Brasil os números são alarmantes e revelam um cenário cruel e violento. Leonardo Sakamoto apresenta que:

Entre 1995 e setembro de 2019, mais de 54 mil pessoas foram encontradas em regime de escravidão em fazendas de gado, soja, algodão, café, laranja, batata e cana-de-

¹¹⁵ SANTOS, 2007.

açúcar, mas também em carvoarias, canteiros de obras, oficinas de costura, bordéis, entre outras unidades produtivas no Brasil. (SAKAMOTO, 2020, pg. 58)

Nos últimos anos o Brasil apresentou números alarmantes, dados do MPT revelam que o resgatou 53.607 durante os anos de 1995 a 2018. De 2003 a 2018 foram 45.028 resgates nos 26 Estados e Distrito Federal. O Pará teve a maior quantidade de trabalhadores resgatados (10.043), seguido pelo Mato Grosso (4.394), Goiás (3.944), Minas Gerais (3.711) e Bahia (3.256). O Piauí ocupou o 12º lugar do ranking com 932 trabalhadores resgatados. (BRASIL, 2018).

Segundo a CPT, o Piauí “é um estado secularmente marcado por contendas entre fazendeiros e trabalhadores rurais”¹¹⁶, esse fato contribuiu com a concentração fundiária e com a o trabalho escravo no Estado. Segundo a OIT e o MPT, no Piauí foram realizados 932 resgates entre 2003 e 2018¹¹⁷. Os resgates ocorridos se referem a dois tipos de categorias, segundo dados do Observatório Digital do Trabalho Escravos¹¹⁸, os trabalhadores naturais resgatados, que são definidos como os trabalhadores que foram resgatados pelo Brasil e que comprovaram seu nascimento no Estado do Piauí, e a categoria de trabalhadores residentes declarados, que são os trabalhadores que foram resgatados em território brasileiro e que afirmaram residir no território piauiense.

No Estado a entrada do agronegócio se deu a partir de 1990 e avançou rapidamente no Estado. Segundo a Comissão Pastoral da Terra e Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán

A partir dos anos 1990, porém, o Piauí entrou na mira do agronegócio, que avançou com grandes monocultivos de soja principalmente sobre a porção sul do estado, conhecida como Região dos Cerrados. A instalação das fazendas foi facilitada pela disponibilidade de terras a preços baixos e pelos incentivos do Estado – existentes desde a década de 1970, quando memorandos da Companhia de Desenvolvimento do Piauí determinavam a concessão de terras à iniciativa privada nos seguintes termos: “Se uma empresa tem condições de investir num projeto de até 25 mil hectares, o governo do estado põe a sua disposição a terra requerida. Para pessoas físicas, o limite máximo é de três mil hectares.” (CDVDH, CPT. 2017, pg. 30)

A entrada do agronegócio no Estado teve forte apoio por parte do governo através de incentivos fiscais e facilitando o acesso à terra. Houve a partir daí modificações nas relações de trabalho, contribuindo para o aumento de imigrações e mudança na paisagem do Estado.

O agronegócio, assim, modificou a paisagem e o modo de vida das populações locais causando problemas ambientais – resultantes do desmatamento e do uso intensivo de agrotóxicos – e sociais, na medida em que pequenos agricultores, inclusive os que haviam sido assentados em projetos de reforma agrária, acabavam sendo obrigados a recorrer ao trabalho assalariado nas fazendas de soja diante da falta de apoio à produção. (CDVDH, CPT. 2017, pg. 30).

As modificações causadas pela entrada do agronegócio no Estado faziam parte de uma política de desenvolvimento. O discurso modernizante apoiado pelo Estado, focado em formar complexos industriais ignorava a realidade socioeconômica do Estado, Segundo a historiadora Cristiana Rocha

¹¹⁶ CDVDH, CPT. **Entre Idas e Vindas**: novas dinâmicas de migração para o trabalho escravo. 1 ed. São Paulo: Urutu-Branco, 2017.

¹¹⁷Dados da OIT. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-escravo/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 20/11/2021.

¹¹⁸ Disponível em: <https://smartlabbr.org/trabalhoescravo/localidade/22?dimensao=prevalencia>. Acesso em: 20/11/2021.

A implantação de grandes empresas agropecuárias no Estado tem origem na formulação e operacionalização de uma política regional de desenvolvimento que foi iniciada com a formação de complexos industriais em centros de polarização. (ROCHA, 2010, pg. 34).

No Estado do Piauí, segundo Paula Mazullo, “os inícios da identificação de trabalho escravo no Piauí, na agricultura do século XX, e seu combate, deram-se a partir de 1991, na atividade da cana-de-açúcar” (MAZULLO, 2014, pg. 88).

Como já citado o Estado foi um facilitador para a entrada do agronegócio, concedendo terras a preços irrisórios e disponibilizando incentivos fiscais para grandes empresas se instalarem na região. A indústria sucroalcooleira foi um dos negócios beneficiados por essas concessões feitas pelo Estado do Piauí

No Piauí, esta atividade, em escala industrial, é explorada na região norte do estado, desde 1979, em projetos agrícolas financiados com recursos do Pró-Alcool e do Fundo de Investimentos do Nordeste-FINOR (NOVAES; ALVES, 2003). Embora seja a atividade do agronegócio mais antiga no estado, o primeiro acordo coletivo de trabalho só foi celebrado em 2004.¹¹⁹

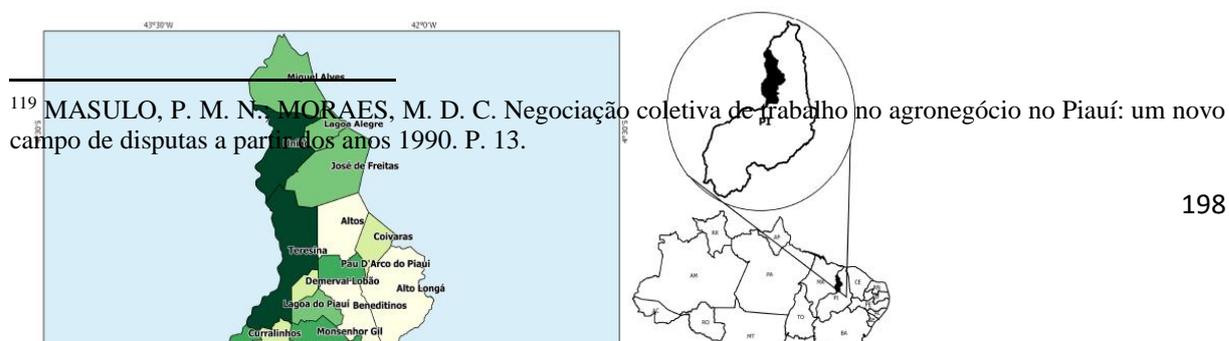
O Pró-Alcool (Programa Nacional do Alcool), foi uma iniciativa do governo brasileiro de intensificar a produção de álcool combustível (etanol) para substituir a gasolina, devido à crise mundial do petróleo, durante a década de 1970. O programa contava com incentivos fiscais e empréstimos bancários com juros abaixo da taxa de mercado para os produtores de cana-de-açúcar. Conseqüentemente o programa trouxe uma série de fatores negativos, como aumento dos latifúndios monocultores de cana-de-açúcar; elevação dos preços de alguns gêneros alimentícios e a contribuição para o aumento do trabalho escravo no país. O outro programa que beneficiou a instalações de empresas no Piauí o Fundo de Investimentos do Nordeste - FINOR é um benefício fiscal concedido pelo Governo Federal. Constituído de recursos aplicados em ações e debêntures, destina-se a apoiar financeiramente empreendimentos instalados ou que venham a se instalar na área de atuação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE.

3 Espoliação de terras e escravização: o caso da COMVAP

Na indústria sucroalcooleira piauiense a Companhia Agro-industrial Vale do Parnaíba (COMVAP), é a principal atuante no Estado. Localizada na região do Entre Rios, como mostra o mapa1, a empresa tem atuado no Estado do Piauí desde a década de 70.

O Território Entre Rios - PI está localizado na região Nordeste e é composto por 30 municípios: Agricolândia, Água Branca, Alto Longá, Altos, Amarante, Angical do Piauí, Barro Duro, Beneditinos, Coivaras, Curalinhos, Demerval Lobão, Hugo Napoleão, Jardim do Mulato, José de Freitas, Lagoa Alegre, Lagoa do Piauí, Lagoinha do Piauí, Miguel Alves, Miguel Leão, Monsenhor Gil, Olho D'Água do Piauí, Palmeirais, Passagem Franca do Piauí, Pau D'Arco do Piauí, Regeneração, Santo Antônio dos Milagres, São Gonçalo do Piauí, São Pedro do Piauí, Teresina e União.

MAPA 1- Região Entre Rios- PI



FONTE: Base cartográfica: IBGE, 2006; Base territorial: DETER/SDT/MDA; Elaboração: CGMA/ SDT/ MDA, março/2015.

A usina pertencente à empresa Comvap, do Grupo Olho D'água, situada no povoado Sítio, município de União, a 27 Km ao norte de Teresina, é uma empresa de produção de álcool, implantada dentro do programa de então existente Pró-Alcool. Instalou-se no Piauí, no ano de 1979, época em que o diretor-presidente dessa empresa, José Arimatéia Martins Magalhães, era secretário de fazenda, do governo Lúcidio Portela (1979-1983) (ALMEIDA; GONÇALVES, 1991, pg. 03).

Atualmente a usina faz a produção de álcool e açúcar, sua instalação é marcada por uma série de conflitos que envolvem espoliação de terras e exploração de trabalhadores. As primeiras denúncias de trabalho escravo no Piauí foram fiscalizadas na COMVAP, conforme apontam os fatos.

na Usina de álcool da COMVAP, no município de União, pode até interditar a empresa; fiscais do Trabalho constataram que não são cumpridas as exigências da DRT (JORNAL O ESTADO, TERESINA, EDIÇÃO 19.11.1994). (MAZULLO)

O processo de implantação da empresa é marcado por uma série de violências que foram praticadas contra os moradores que habitavam a região que hoje é ocupada por grandes extensões de plantações de cana de açúcar. Antes da instalação da Comvap, os moradores da região praticavam agricultura de subsistência e sobreviviam também da pesca e da criação de animais. Segundo o dossiê elaborado pelo Centro Piauiense de ação e cultura-CEPAC:

Antes da Companhia Agro-Industrial Vale do Parnaíba (COMVAP) instalar-se, os moradores viviam do cultivo de alguns produtos agrícolas, da criação de aves, caprinos, etc, da caça e da pesca, uma vez que a região é ribeirinha, próxima ao Rio Parnaíba, primeiro rio do Estado.

Com a chegada da COMVAP tudo se modificou e a Empresa obrigou a população a se subordinar as novas regras (penetração de novos valores culturais, exploração da mão-de-obra) impostas pelo diretor presidente da empresa, ex-secretário de Fazenda no governo Lucídio Portela, José Arimatéia Martins Magalhães (ALMEIDA; GONÇALVES, 1991pg. 03).

A instalação da Comvap no município de União gerou um processo de espoliação de terras que afetou várias famílias que viviam na região. Almeida e Gonçalves (1991), afirma que

A experiência vivida pelas comunidades atingidas pelas ações de empresas agrícolas tradicionais designa um processo de espoliação. Este processo segue os seguintes passos: a humilhação (ou ameaça); a destruição; a expulsão (ou dominação); a

escravidão (a desumanização); a tragédia; o ocultamento (a farsa); o desespero e a divisão social da miséria. (ALMEIDA; GONÇALVES, 1991, pg. 28).

A humilhação das comunidades que foram prejudicadas pela Comvap se inicia desde o período de implantação da empresa. As principais comunidades que foram afetadas foram a gleba de Melancias, localizada no município de União, foi a primeira comunidade atingida diretamente pelo projeto da Comvap, e os conflitos que foram gerados na região tiveram repercussão em todo o Piauí. O Centro do Sítio, localizada em União, também foi atingida pelo projeto. Os moradores desta comunidade residiam há mais de 40 anos no local e sobreviviam da cultura de subsistência. Havre de Graça e Três Irmãos e Meruoca também foram municípios que foram afetados pela implantação da Usina.

Assim, desde 1979 até 1986, foram expulsas mais de 600 famílias do seu lugar de origem, sendo suas moradias substituídas pela plantação de cana-de-açúcar. Vários foram os episódios que escandalizaram a opinião pública: desde ameaças, á espoliação da força de trabalho e mesmo mortes. (ALMEIDA; GONÇALVES, 1991, pg.05).

A expulsão das famílias aconteceu por meio de violência. A empresa utilizava de intimidação e ameaças para impor sua autoridade e dominação sobre os moradores. Em 1983, a Comvap utilizou tratores para destruir as casas, quintais, roças e expulsar a força os moradores da região de Melancias, como já haviam feito em outros locais. Conforme destaca o dossiê produzido pela CEPAC

Em 1983, a opressão continuou. Desta vez as comunidades envolvidas foram as comunidades envolvidas foram que compreendiam a região de Melancias. Mais uma vez, os trabalhadores rurais tiveram suas casas, roças e quintais destruídos por tratores da Empresa COMVAP. Seus animais foram mortos ou também expulsos, 350 famílias foram expulsas (não tiveram indenização ou quaisquer outros direitos) (ALMEIDA; GONÇALVES, 1991, pg. 06).

No caso da Comvap, a espoliação de terras que ocorreu com as famílias da região e a violência que foi empregada durante esse processo, coagiu os moradores a saírem do seu local de origem ou submeterem as novas regras e ao trabalho na usina, já que por conta da expulsão e humilhação que passaram, as atividades que antes garantiam a sobrevivência dos moradores como, a criação de animais, a pesca e a cultura de subsistência, ficou impossibilitada de continuar sendo desempenhada pela falta de acesso à terra e pelas ameaças e intimidações que ocorriam por parte da empresa.

A violência no campo se apresenta como elemento primordial para que haja o domínio de terras por meio da espoliação. A restrição de terra acaba por condicionar os antigos moradores, a se sujeitarem ao processo de exploração da mão de obra. No caso da Comvap, aqueles que não puderam ir para outros locais tiveram que ficar e trabalhar para a empresa, tornando-se cativos da terra¹²⁰. Grande parte das comunidades afetadas pelo projeto da Usina foram trabalhar com o corte da cana. Segundo Almeida e Gonçalves:

Dadas as condições de existências desses pequenos trabalhadores rurais, estes tendem a trabalhar para quem os expulsou. Desse modo, ao mesmo tempo em que a COMVAP expulsa os trabalhadores, ela tenta subordiná-los a uma condição, isto é: poderão ficar em morando em lugar X, quem for conivente com uma situação de exploração. É assim que ocorre a subordinação ou escravização. (pg.33)

O trabalho escravo contemporâneo é um fenômeno que faz parte da história da Comvap, que não fornecia condições favoráveis para as atividades que eram executadas na Usina. Segundo a CPT e (CDVDH/CB)¹²¹ :

¹²⁰ MARTINS, 2010.

¹²¹ Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán (CDVDH/CB) e Comissão Pastoral da Terra (CPT)

De acordo com o artigo 149 do Código Penal Brasileiro, trabalho em condição análoga ao de escravo se caracteriza por:

- **trabalho degradante**: um conjunto de condições no meio ambiente de trabalho que expõe os trabalhadores a riscos para sua segurança e saúde; - **ou jornada exaustiva**: é aquela jornada de trabalho que não possibilita ao trabalhador se recuperar no intervalo de descanso entre uma jornada e outra, seja pela quantidade excessiva de horas ou pela característica da atividade; - **ou servidão por dívida**: quando o trabalhador é mantido no trabalho para pagar uma dívida fraudulenta contabilizada pelo patrão ou pelo aliciador, seja com adiantamento, deslocamento, alimentação ou equipamentos de proteção individual; - **ou trabalho forçado**: quando o trabalhador é impedido de deixar o trabalho por coação, ameaças, violência, retenção de salários ou de documentos. Não é necessário que haja todas essas situações para configurar trabalho escravo: basta uma delas. Hoje, escravizar alguém significa violar o direito da pessoa à dignidade e/ou à liberdade.¹²²

Como acontece em grande parte dos canaviais espalhados pelo Brasil, a remuneração é calculada de acordo com a quantidade de cana cortada por dia. Na Comvap não era diferente, os trabalhadores cumpriam uma longa jornada de trabalho exposto ao sol sem nenhuma proteção específica para aquele tipo de trabalho. Não recebiam alimentação adequada e não tinham qualquer equipamento de proteção individual- Epi's. Segundo dossiê:

No caso da COMVAP, a única alimentação oferecida aos funcionários é farinha com rapadura, segundo depoimentos dos trabalhadores. Além disso, estão expostos ao sol, trabalham sem luva, com perigo de serem esmagados pelos tratores que adentram no canavial, como aconteceu em 1986, com Raimundo Nonato de Sousa Amorim. (ALMEIDA; GONÇALVES, 1991, pg.34)

A citação acima revela as condições que eram submetidos os trabalhadores da Usina. O caso de Raimundo Nonato de Sousa Amorim é um dos que tiveram a vida ceifada pelo trabalho escravo. Em publicação do Jornal O Estado (1991), aparece a seguinte notícia:

A doméstica Maria da Conceição Sousa Amorim, 42 anos, mãe de 6 filhos, que há 25 anos mora em terreno do empresário Ary Magalhães, no povoado Meuroca, ao saber da tragédia na Comvap, fez questão de procurar a imprensa para comunicar que seu filho Raimundo Nonato de Sousa Amorim, 16 anos, foi esmagado do ano de 86 por um trator da Comvap. O menino trabalhava no corte de cana e Maria Conceição disse que só recebeu Cr\$ 1.500,00 (mil e quinhentos cruzeiros) como indenização pela morte do filho. (JORNAL O ESTADO, TERESINA, EDIÇÃO 24.07.1991)

A notícia acima revela o nível de crueldade e exploração que os trabalhadores da usina eram submetidos levando a morte, em muitos dos casos. De maneira geral o trabalho desempenhado nas empresas de corte de cana requer um grande desempenho de força por parte dos cortadores, “o ato de cortar cana resume-se à sequência de gestos, curvatura do corpo, manejo do podão, destreza, rapidez, dispêndio de força” (SILVA, 1999, p.201). Essa sequência repetitiva de movimentos em conjunto com a longa jornada de trabalho que desempenham são condições degradantes que caracterizam a prática do trabalho escravo.

Como bem enfatizou a historiadora, Ângela de Castro Gomes pensar o trabalho escravo no Brasil “é enfrentar o lado mais dramático de processos sociais como o da precarização das normas legais de proteção ao trabalho e das migrações internas para as cidades ou regiões de fronteira agrícola, entre outros”¹²³. Esse fenômeno revela um sistema de negação e violação de direitos. Gomes, elucida que

¹²² CDVDH, CPT. **Entre Idas e Vindas**: novas dinâmicas de migração para o trabalho escravo. 1 ed. São Paulo: Urutu-Branco, 2017.

¹²³ GOMES, Ângela de C. Repressão e mudanças no trabalho análogo a de escravo no Brasil: tempo presente e usos do passado. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 167-184 – 2012. P. 177.

O trabalho escravo contemporâneo é um caso paradigmático de ‘fim’ de direitos de cidadania, e não só de direitos sociais do trabalho. Por isso, sua centralidade como evento histórico não está no número de trabalhadores que atinge, mas na forma desumana e radical em que os atinge (GOMES, 2012, pg. 169)

A violação dos direitos trabalhistas e dos direitos humanos na Comvap revela uma estrutura que tem como base a exploração e a miséria. Um trabalhador da empresa entre 1979 e 1990 chegava a trabalhar em média, 11 horas por dia. Dentre eles haviam crianças e mulheres. O pagamento era realizado de acordo com a quantidade de tonelada de cana que era cortada. Além da exploração os trabalhadores eram submetidos a condições de miséria cotidiana.

Vários casos de morte de trabalhadores e acidentes fazem parte da história da Comvap. Muitos desses casos não foram noticiados ou não tiveram repercussão por falta de documentação oficial e também pelo medo que era constatar nos trabalhadores e moradores da região.

Dentre os casos de maiores repercussão envolvendo a Comvap a tragédia de dia 19 de julho de 1991 gerou grande repercussão. Dois caminhões da empresa, eram próprios para o transporte da cana, mas que conduziam os trabalhadores se chocaram. O fato deixou 10 mortos, 15 pessoas mutiladas e 46 pessoas feridas. O maior acidente automobilístico da história do município de União.

Em matéria noticiada no jornal Diário do povo é apresentada as seguintes informações:

O acidente aconteceu em uma das estradas que dão acesso ao canavial da empresa. Os dois veículos, próprios para o transporte de cana carregavam, segundo informações obtidas no local, cerca de 140 bóias-frias, inclusive crianças, que trabalhavam na colheita de cana. Os feridos foram levados para os hospitais de União e Getúlio Vargas em Teresina. Até o início da noite de ontem, segundo informações da direção do Pronto Socorro do HGV, 12 amputações já haviam sido realizadas. Muitas das vítimas ficaram mutiladas, a maioria jovens entre 17 e 22 anos. Na área onde ocorreu o desastre, segundo informações de Jurandir Loureiro, responsável pelo controle do trabalho de corte de cana da Comvap, prestam serviço mais de 2 mil e 300 bóias-frias. A maioria sem nenhum tipo de registro daquela companhia na carteira de trabalho, “já que são contratados por empreiteiras”. O cultivo da cana naquela região tem sido motivo de constantes denúncias de exploração de mão-de-obra, por parte do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Teresina, sobretudo no que diz respeito a jornada e as condições de trabalho. (DIÁRIO DO POVO, TERESINA, EDIÇÃO 20.07.1991)

É possível identificar que as violações aos direitos trabalhistas era algo comum na Comvap, a maioria dos trabalhadores não possuíam registro na carteira de trabalho. Além disso, a presença de crianças trabalhando nos canaviais também era um fato recorrente, configurando trabalho infantil. O acidente ocorrido dizimou a vida de muitos trabalhadores, os que não morreram tiveram parte do corpo mutilado, ficando, em muitos dos casos, impossibilitados de trabalharem novamente. A exploração que acontecia na Comvap revela a desumanização e a coisificação que esses trabalhadores sofriam, negando o direito a dignidade humana.

Como fica evidenciado a implantação da Comvap no município de União tem um histórico baseado na violência contra as comunidades, que antes residiam no terreno da empresa, terras que foram espoliadas e que fizeram com que os antigos moradores fossem submetidos ao trabalho escravo contemporâneo, que vitimou e marcou a vida de muitos trabalhadores e de suas famílias, sendo levados a vivenciar um contexto de miséria e de violação de direitos.

CONCLUSÃO

É fato que a realidade da escravidão contemporânea revela faces cruéis motivadas por uma política de enriquecimento. A desumanização que atinge os trabalhadores e trabalhadoras do Brasil e do Piauí chama-nos atenção para as contradições do sistema capitalista, que tem se reproduzido historicamente.

No Piauí o trabalho escravo contemporâneo encontra um terreno fértil, tendo em vista que o Estado é marcado pela concentração fundiária de terras e por intensas desigualdades socioeconômicas. É importante evidenciar que os trabalhadores tem se organizado em processos de resistências para enfrentar a realidade de exploração e negação de direitos que tem sido vivenciado.

A entrada do agronegócio no Piauí intensificou os níveis de exploração no Estado modificando as relações de trabalho existentes. Na Comvap verifica-se uma estrutura de administração e controle que utiliza da intimidação e violência numa tentativa de fazer com que os trabalhadores se submetam as condições precárias de trabalho. Nas palavras de José de Sousa Martins, “A servidão moderna, em nossa sociedade, é viabilizada e revigorada pelo poder da tradição e pela função que ela exerce no processo de desenvolvimento do capitalismo entre nós”¹²⁴. No caso do Piauí e da Comvap este processo tem se reproduzido historicamente no decorrer dos anos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Amália Rodrigues de; GONÇALVES, Francisco Willams de Assis Soares. Dossiê COMVAP: uma história de suor e sangue. CEPAC: Teresina, 1991.

BANDEIRA, William Jorge. A nova dinâmica do setor rural piauiense. In: Carta CEPRO. Vol. 15 nº 1 jan / jun / 1994. Teresina: Fundação CEPRO, p. 47 – 55.

Caderno territorial Entre Rios- PI, CGMA, março/2015.

CARVALHO, José Filipe Teixeira. **Ditos de sofrimento:** trabalho escravo contemporâneo nos canaviais da Zona da Mata Sul de Pernambuco. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

CDVDH, CPT. **Entre Idas e Vindas:** novas dinâmicas de migração para o trabalho escravo. 1 ed. São Paulo: Urutu-Branco, 2017.

CÓDIGO PENAL, 1940. Disponível em: <http://www.amperj.org.br>. Acesso em 13.Mar. 2021.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. O trabalho escravo e a promiscuidade de autoridades. *IN: Direitos Humanos no Brasil 2007: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos.*

GOMES, Ângela de C. Repressão e mudanças no trabalho análogo a de escravo no Brasil: tempo presente e usos do passado. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 167-184 – 2012. P. 177.

HOLLANDA, Sergio Buarque de. Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JORNAL O ESTADO – Edição de 19.11.1994.

JORNAL O ESTADO – Edição 24.07.1991.

JORNAL DIARIO DO POVO – Edição de 20.07.1991.

MARTINS, José de Souza. A militarização da questão agrária no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **A Sociedade vista do Abismo:** novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

_____. **O cativoiro da Terra.** São Paulo: Contexto, 2010.

¹²⁴ MARTINS, 2002.

MASULO, Paula Maria do Nascimento. **Trabalho Escravo e Agronegócio no Piauí**: Uma trajetória da situação a partir dos anos 1990, com base em processos judiciais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 2014.

MASULO, Paula Maria; MORAES, Maria Dione. **Negociação coletiva de trabalho no agronegócio no Piauí**: um novo campo de disputas a partir dos anos 1990. V REA Reunião Equatorial de Antropologia. XIV ABANNE. Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste. Julho/2015.

OBSERVATÓRIO DA ERRADICAÇÃO DO TRABALHO ESCRAVO E DO TRÁFICO DE PESSOAS. <https://smartlabbr.org/trabalhoescravo/localidade/22?dimensao=prevalencia>. Acesso em: 20/11/2021.

OBSERVATÓRIO DIGITAL DO TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL. Principais Achados. 2017. Disponível em: <http://observatorioescravo.mpt.mp.br>. Acesso em: 19/10/2021.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2000 (Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

ROCHA, Cristiana Costa. **A vida da Lei, A Lei da Vida**: conflitos pela terra, família e trabalho escravo no tempo presente. 2015. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

SANTOS, Josafá Ribeiro dos. **A questão agrária no Piauí e as políticas de sustentabilidade para os assentamentos rurais**: a experiência dos assentamentos Quilombo em Altos/ José de Freitas-PI. 2007. (Dissertação em Desenvolvimento e meio ambiente) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI.

SAKAMOTO, Leonardo (Org). **Escravidão Contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, Maria Aparecida M. **Errantes do fim do século**. São Paulo: UNESP, 1999.

TRABALHO FORÇADO. <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-escravo/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 20/11/2021.

O TEMPO DA MEMKÂMTAIHOXÀ: DESAFIOS PERMANENTES DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR AKRĀTIKATĒJÊ

Ribamar Ribeiro Junior¹²⁵

1. Introdução

Este trabalho é parte de uma etnografia que aborda de forma objetiva o processo de construção da matriz curricular da Escola Indígena Estadual de Ensino Infantil, Fundamental e Médio (EIEEIFM) *Rônõre Kapêre Temêjakreatê Akrātikatêjê*, localizada na aldeia *Akrātikatêjê* na Terra Indígena Mãe Maria no município de Bom Jesus do Tocantins, PA. É importante ressaltar que na TIMM, convivem três povos (*Parkatêjê*, *Akrātikatêjê* e *Kyikatêjê*) que juntos são denominados de “Gavião”, hoje eles estão organizados em dezenove aldeias, um estudo recente de RIBEIRO JUNIOR (2020) analisa o processo de nealdeamento a partir de recortes históricos e do seu próprio modo de se organizar, o que chama atenção para o fato que desde 2012, há um processo em curso com vários desdobramentos na TIMM, em que esses aldeamentos passam por uma estratégia legítima de se reorganizar. Daí a escola, também é algo que vem no conjunto do processo de reivindicação na constituição das novas aldeias.

125 Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia pelo PDTSA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); Especialista em História Social da Amazônia (UFPA); Especialista em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas pelo IFPA; Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia - pela Universidade Federal do Pará (2005). Atualmente é professor do quadro efetivo do Campus Rural de Marabá (CRMB) do Instituto Federal do Pará (IFPA). Coordenado do Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnoenvolvimento (GPTIE/CNPq).

As estratégias utilizadas na *Memkãmtaihoxà* (escola) em seus processos educativos, com princípios e metodologias baseadas nas suas vivências e ancoradas nas visões de mundo *mãmkatêjê*, ou seja, na ancestralidade do povo “Gavião”, foram formas pontuadas ao longo desse percurso de construção, dividindo-se em etapas com momentos para ouvir e elaboração. Portanto, essas reflexões são parte do trabalho de campo realizado na pesquisa de doutorado sobre o processo de nealdeamento na Terra Indígena Mãe Maria, sendo também um convite a pensar sobre o papel desenvolvido pelo líder *Paiaré* em defesa de uma educação para conhecer o outro. Neste sentido, ressalto a importância de se fazer o debate em torno dos aspectos da interculturalidade, assistida pela participação dos professores e alunos *kupê*, também pela contribuição de parceiros das instituições de ensino superior.

Voltando ao contexto dessa experiência de construção do Projeto Político Pedagógico, vai se dá a partir de 2016 com a criação da escola – *Memkãmtaihoxà*: é como a escola é falada na língua dos *Akrãtikatêjê*, forma outra de potencializar o ensino num posicionamento que reivindica o conhecimento na visão de seus ancestrais. Vale ressaltar que durante este período as demais escolas da Terra Indígena Mãe Maria, passaram a organizar uma proposta comum, respeitando as especificidades das aldeias, mais que dialogavam no sentido de construção de um documento curricular a partir da realidade local da terra indígena. É importante falar destes dois processos, no entanto, neste trabalho vou me ater à experiência *Akrãtikatêjê*, pois houve uma interrupção durante a pandemia, ocasionando uma dispersão neste debate.

A comunidade *Akrãtikatêjê* desenvolveu sob liderança de *Tônkyré*, cacique Katia Silene, algumas estratégias para elaboração da proposta curricular específica de sua escola, articulando assessoria linguística e pedagógica de parceiros das instituições de ensino superior, isso sem perder o protagonismo de seus membros. Pois, todo o processo de elaboração envolveu a comunidade escolar, que se constitui por professores indígenas e não indígenas, os jovens e crianças indígenas tiveram participação efetiva na elaboração a partir das oficinas, encontros e momentos definidos para a prática da construção de currículo, do projeto de educação intercultural e bilíngue, que trás no seu interior um movimento de possibilidades.

Neste sentido, o trabalho traz reflexões e análise da metodologia desenvolvida na elaboração do currículo, como também nas ações pela participação no projeto de extensão¹²⁶ que assessorou essa construção. Portanto, a experiência de Educação Escolar *Akrãtikatêjê* se apresenta desafiadora, no seu fazer/construir um currículo em movimento, na possibilidade de uma política de fortalecimento da língua e da cultura “Gavião”. Os passos que são apresentados aqui fazem parte desse olhar, no primeiro momento pelas demandas sobre a situação sociolinguística do povo *Akrãtikatêjê*, como uma das principais preocupações que foram pautadas desde o início desse processo de articulação entre pesquisadores e as lideranças da comunidade. E no segundo momento, a construção da proposta pedagógica a partir das várias oficinas.

2. Quem são os *Akrãtikatêjê*?

Até os anos setenta do século XX viviam aldeados na “montanha”, seu antigo território, em frente à cidade de Tucuruí. Com o início da construção da hidrelétrica iniciou-se uma nova saga, foram deslocados compulsoriamente para a Terra Indígena Mãe Maria, no município de Bom Jesus do Tocantins, Pa. Acontece que esse deslocamento foi muito doloroso, parte dos

126 O Projeto de Extensão: “Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio Rônôre Kaprêre Temejakrekatê, Terra Indígena Mãe Maria.” Foi realizado a partir da coordenação da professora Dra. Maria Cristina Macedo Alencar (Unifesspa) tendo como parceiros o IFPA, através dos membros do GPTIE – Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnoenvolvimento.

“Gavião da Montanha”, como também são denominados, permaneceram ainda em seu território tentando resistir, vindo se juntar aos outros somente no início dos anos oitenta.

É bom ressaltar que os “Gavião” no seu conjunto percorrem um amplo território que tenho designado como etnoterritório “Gavião” desde suas primeiras cisões ainda no sul do Maranhão, até o rio Moju, se deslocando e se aldeando entre antiga Alcobaça (Tucuruí) até o igarapé dos Frades (Cidelândia, Ma). Essa trajetória vai incluir vários processos que são lembrados pelos seus *mêprekre* (os mais velhos), como as tentativas de atração feitas pelo agenciamento estatal e por fim com os processos de deslocamentos compulsórios.

Durante uma longa jornada se dividiram entre permanecer junto com os *Parkatêjê* e *Kyikatêjê* numa mesma aldeia e lutar judicialmente pelo seu antigo território. Entre a “batalha” da convivência com os grupos que antigamente eram seus inimigos e a guerra contra a Eletronorte no âmbito da justiça, só foram se organizar em aldeia própria a partir de 2009 sob a liderança do então cacique *Paiaré*. Na atual aldeia denominada com o mesmo nome do povo, desde sua constituição, o projeto de escola foi assumido como seu principal projeto de visibilidade.

O debate de educação impactou de forma positiva desde o início, onde o próprio *Paiaré* dava aulas da língua materna para os jovens e crianças, e por outro persistia na sua luta pelo cumprimento da sentença que em 2002 a justiça manifestou favorável aos *Akrãtikatêjê* e que obrigava a Eletronorte a adquirir uma área em igual tamanho a que foram expropriados em Tucuruí, isso tudo depois de quase trinta anos de ação na justiça.

Imagem 1: Vista aérea da Aldeia Akrãtikatêjê



(Imagem: Xuxu) Fonte: RIBEIRO JUNIOR, 2020

3. O currículo em movimento

A Educação Escolar *Akrãtikatêjê*, passou a ser o foco das ações desenvolvidas pela comunidade, possibilitando um movimento de acontecimentos que envolvem diferentes atores que constituíram um conjunto de objetivos definindo eixos importantes para dialogar com os conteúdos, e assim que construídos e incorporados num calendário específico, estabelecendo comum estabelecia aspectos que os *Akrãtikatêjê* já vinham desenvolvendo: Fortalecer a língua, cultura e a história do povo; Formar lideranças políticas; Defender os direitos e o território. A

partir destes objetivos foram elencados três grandes eixos que nortearam a proposta curricular: 1) Práticas e construção de identidades; 2) Conhecimentos tradicionais e rituais; 3) Território e sustentabilidade.

Esses eixos são norteamentos para o desenvolvimento da política *Akrātikatêjê* de negociação com o mundo dos *kupê* (dos brancos) que tem se desdobrado a partir de vários processos que hoje constituem a vida dos “Gavião” – percebe-se que quando falo gavião, estou tentando juntar todos os três povos que passam pela mesma situação – esses processos desencadeados a partir dos deslocamentos compulsórios, grandes empreendimentos e acelerados projetos que impactam diretamente o etnoterritório “Gavião”, tem de fato sido por um lado os entraves, e por outro o campo de atuação política dos *Akrātikatêjê*. Daí a escola, como fator fundamental para fortalecer as suas lutas.

O projeto de extensão, que apoiou em forma de assessoramento todo o processo de construção da proposta pedagógica da escola, cujos membros do referido projeto apresentaram como objetivos: “Refletir sobre a filosofia ‘Gavião’” *Akrātikatêjê* na orientação do funcionamento e organização da escola; Definir a função da escola para os “Gavião” *Akrātikatêjê*; Construir currículo intercultural e bilíngue”. (UNIFESSPA, 2016). Isso possibilitou nortear parte das oficinas com as discussões temáticas, com vistas aos aspectos da organização social e cultural dos *Akrātikatêjê*, experimentando a articulação do modo temporal para construção de conhecimentos.

Neste sentido, os conteúdos foram sendo listados por segmentos e as áreas de conhecimentos, como as temáticas sobre conservação, direito indígenas e indigenistas; preservação dos rios limpos e espaços das aldeias; os alimentos tradicionais; conhecer o tempo certo. O tempo visto por outra visão, que transpassa pelo valorizar os conhecimentos tradicionais e pela tradução do seu cotidiano pelo modo de fazer próprio. Desta forma, a escola passou então a organizar os conteúdos a partir dos saberes do seu povo, dividindo em eixos temporais, construindo um calendário com temas: a) É tempo de fruto; b) É tempo de plantar; c) *Paiaré*: Memória, Luta e Resistência; c) É tempo de fortalecer a Resistência: Sou guerreiro, sou *Akrātikatêjê*.

Essa organização do currículo, leva em consideração a cosmologia *Akrātikatêjê* sobre o tempo. Como o tempo é visto de forma diferente, e assim assinala a cacique Tōkyire: “todo tempo é tempo de aprendizado”, e como esse tempo quebra com a lógica do tempo ocidental, o tempo fechado e imposto por calendários que fogem da realidade. Foi constituído pela visão *Awri* (inverno) e *Amkrá* (verão), dividindo os bimestres numa lógica local, que vai da época da colheita, ou praticamente da coleta da castanha que hoje é tida pelos *Akrātikatêjê* como sua principal renda do extrativismo. E articulada pelo tempo do plantio, sobretudo da mandioca. A memória também orienta o modo de organização da comunidade, interligando com a questão da identidade e do território.

Este desafio foi lançado, e se legitima também na Lei de Diretrizes e Base da educação, no seu artigo 23 e parágrafo segundo, onde trata de calendários próprios, adequação as peculiaridades locais, econômicas e climáticas. E ainda no artigo 78, no inciso um, onde assegura as comunidades e povos indígenas, “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciência” (LDB, 1996).

Talvez a partir do olhar, do que chamamos como educação diferenciada, educação própria, podemos trazer elementos para novas reflexões, para repensar os desafios de uma “educação escolar indígena”. Onde os feitos dessa experiência elencam princípios a serem pensados e construídos como forma de diferenciar a forma de fazer “educação”. Por outro lado, o desafio que se torna eminente é a confluência entre a tradição, memória coletiva transmitida

no seu cotidiano e trazida para o âmbito da escola, da construção de outros conhecimentos e saberes, é o agir, observando como aponta FERNANDES, (1975).

Portanto, a escola como meio, dispositivo de transmissão seria uma incógnita necessária, para efetivação de direitos, acesso a novos conhecimentos e empoderamento. Talvez isso responderia o questionamento sobre o que é educação diferenciada? A fala da cacique *Tônkyré*, contribui para compreensão dessa escola diferenciada, a cacique relata que “todo projeto nosso tinha que ser voltado pra educação! Que o jovem tinha que estudar, ter conhecimento buscar na universidade, mas voltado pra roça, pra comunidade”. É interessante perceber que o sentido de estudar se completa como um projeto coletivo.

Por outro lado, pensar nessa proposta com o conceito que custa muito caro para este debate, que é o de “interculturalidade”, quando ele se manifesta o tempo todo nesta organização curricular. Dois autores contribuem nesta discussão ao tecerem que: “A interculturalidade consiste basicamente na manutenção do quadro de referência da cultura original, mas fortalecida e atualizada pela inserção seletiva de configurações socioculturais procedentes de sociedades majoritárias, geralmente nacionais. (MOSONYI; GONZÁLES ÑAÑEZ, 1975). Isso remete a observar, como que o fortalecimento do ensino na língua materna é uma das principais preocupações da comunidade. Que a ponta elementos no currículo de revitalização da cultura a partir da proposta dos eixos temporais.

Ainda sobre interculturalidade, Maxim Repetto (2019) faz uma leitura crítica e “encara a educação intercultural, não como um conceito, mas como um campo de debate pedagógico e político por uma educação e visão de mundo mais participativa e democrática” (REPETTO, 2019), na prática é o que esse currículo em movimento dos *Akrātikatêjê* vem sendo envolvido, de forma participativa e com um projeto político que traduz a realidade.

Voltando a categoria utilizada nesta reflexão como “currículo em movimento”, numa busca de tentar provocações para suscitar questões que por ora nos são apresentadas como controversa. Antes disso, é bom deixar claro que não estamos falando dessa trajetória de construção do PPP e de seus desafios como um modelo! É evidente que a proposta contribui efetivamente para se repensar formas alternativas diante das propostas “oficiais” estatizantes que não dialogam com a realidade. Portanto, isso já nos ajuda a pensar como se caminha este currículo. Nesta perspectiva, o “exercício de relacionar os conhecimentos indígenas com não indígenas” é o movimento desse currículo, pois busca atender as demandas da comunidade.

4. A *Memkāmтайhoxà*

Os *Akrātikatêjê* chamam “escola” na sua língua de *Mekamтайhoxà* (me: plural; kamтайrô: escrever; xà: instrumento, serve para). Não há dúvida, pela fala da cacique *Tônkyre* (Katia), sobre a importância da escola na aldeia como um instrumento de fortalecimento da comunidade. O objetivo da escola, na visão indígena, é formar lideranças, fortalecer a língua e valorizar as práticas culturais tradicionais. A Escola *Rônôre Kapêre Temejakreatêjê-Akrātikatêjê*, uma homenagem à “mamãe grande”, foi criada em 2016 e autorizada a funcionar pelo Conselho Estadual de Educação em março de 2017.

Por muito tempo, as únicas referências de escolas para os *Akrātikatêjê* eram as escolas da aldeia *Parkatêjê - Peptykre Parkatêjê* - e da aldeia *Amtāti - Tatakti Kÿikatêjê*, além das escolas de *kupê* em Morada Nova - um bairro do município de Marabá, que fica mais próximo da aldeia do que a sede do município onde se localiza a Terra Indígena, isto é, Bom Jesus do Tocantins. As boas condições de acesso rápido à escola de Morada Nova possibilitavam que os alunos fossem todos os dias à escola do *Kupê*. Contudo, ali não havia o ensino da língua “Gavião”, não atendendo ao anseio dos mais velhos que, se julgavam necessário o acesso aos

novos códigos do *Kupê* por meio da sua língua, sempre prezaram pela manutenção e vitalidade da língua “Gavião”. (RIBEIRO JUNIOR, 2020).

A nova escola representa uma conquista significativa para os Akrãtikatêjê em relação aos dois outros povos “Gavião”. Se ainda não conta com uma estrutura física, como desejam, podem enfim dar início a uma escola diferenciada. No entanto, preocupa às lideranças o fato da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC) adotar modelos padrões, as mesmas estruturas que a maioria das aldeias têm hoje, que são escolas planejadas pelo Ministério da Educação (MEC) para o campo, principalmente para as áreas de reforma agrária. Esta situação tem provocado a seguinte reflexão: como será possível reverter a “imposição” do Estado na construção de um modelo padrão e quais as alternativas para se construir uma estrutura que atenda às necessidades do povo a partir de uma racionalidade indígena?

Tal tentativa de consolidação de uma escola indígena nas aldeias enfrenta vários desafios. Um deles é o fato de o número de alunos ser mínimo, o que esbarra na reivindicação de um espaço físico e de uma escola própria. Porém, ter uma escola é um sinal de ‘poder’ e de influência. Além disso, é estratégia para engajar o próprio povo na comunidade, e preparar seus membros para uma formação de maior qualidade, até chegar ao nível superior.

5. Considerações importantes

Os conhecimentos acumulados e o posicionamento político como resultado da relação do contato sistemático se desdobram nesta proposta curricular como um movimento crítico frente às proposições do Estado. Pois a dimensão pedagógica problematizada no currículo da escola *Rônõre Kapêre e Temejakrekatê Akrãtikatêjê*, reivindica outra forma de se fazer educação. Em sua totalidade é potente, dando sentido à realidade e dialogando com os projetos de comunidade, se contextualizando com os aspectos culturais e sociais deste povo.

Há uma perspectiva etnoenvolvimentista em todo esse processo, resalto uma fala em uma das oficinas do projeto pedagógico da escola, em que a cacique apresenta um conjunto de iniciativas que farão parte desse modo de Educação Escolar *Akrãtikatêjê*: “Aquele que se interessa pela cultura, vai aprender, nós vamos voltar a acampar no verão, porque isso é nossa tradição, é nossa cultura, vamos fazer um barracão e no verão vamos passar um tempo lá: os jovens vão caçar, fazer muquém, berarubu, vai ser a cultura dos meninos andar no mato, onde terá aula de mapeamento, de orientação, tudo isso é aula!”. Para esse fim, os *Akrãtikatêjê* apontam como proposição de se diferenciar no fazer, que é algo que tem sempre nos chamado atenção, que são os desafios postos, para superar, para quebrar paradigmas colonizantes.

Nesta acepção, pautamos o que se propõe nas escolas a partir de institucionalização de legislações que configuram por meio da obrigatoriedade o ensino da história indígena, como de acordo com Bergamaschi & Gomes (2012) “a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente. (BERGAMASCHI, GOMES, 2012). Apresento isso para retratar que em meio a processos outros, há novas perspectivas que converge por atravessamentos de uma educação escolar que se desafia na pauta cotidiana de um coletivo, esse é o exemplo dos *Akrãtikatêjê*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural**. In Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan./Abr. 2012.

FERNANDES, Florestan. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis:Vozes,1975.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, 1996.

MOSONYI, Esteban Emilio; GONZÁLEZ ÑAÑEZ, Omar E. **Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Rio Negro** (Territorio Federal Amazonas)-Venezuela. In: MATOS, Rosalía Avaes de; RAVINES, Rogger (Orgs). *Actas y memorias del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas: Lingüística e indigenismo moderno de América*, vol 5. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1975, pp. 307-314.

REPETTO, Maxim. **O Conceito de Interculturalidade: Trajetórias e Conflitos desde América Latina**. In: *TEXTOS E DEBATES*, Boa Vista, n.33, p. 69-88, jul./dez. 2019

RIBEIRO JUNIOR, Ribamar. **“Nós estamos igual kàpran”**: Um Estudo da Terra Indígena Mãe Maria no Contexto dos Nealdeamentos. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2020.

ENSINO DE HISTÓRIA NAS MÍDIAS DIGITAIS E ACESSIBILIDADE: O USO DE PODCAST COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA.

Sebastiana Valéria dos Santos Moraes e Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

A produção de conhecimento seja ele histórico ou não atingiu novos cosmos. E com sua ampliação e novas nervuras, novos desafios, críticas e disputas nasceram. O ciberespaço, espaço das comunicações por redes de computação, definido como “mundo virtual” por Monteiro (2007), é um exemplo desse dinamismo espacial.

A intensificação de mudanças geradas desde a massificação da globalização ao surgimento da internet e seus múltiplos apêndices nos inseriram no ciberespaço sem nos propor a opção de não participar deste meio, um exemplo categórico é o ensino remoto em tempo de pandemia do covid-19 na qual estamos vivendo, em que discentes, docentes e comunidade escolar viram-se impelidos a conhecer, aprender e participar ativamente de atividades educacionais direcionadas por plataformas, aplicativos e *softwares*.

Cada vez mais os avanços tecnológicos reconfiguram a sociedade e a escola passa a agregar desafios doravante nunca vistos ou vividos. A inserção por vezes desenfreada dos meios e recursos das novas tecnologias e mídias sociais é um exemplo dos novos desafios vivenciados pelos profissionais da educação diariamente no espaço escolar, quando “os atuais métodos de ensino têm, necessariamente de se articular às novas tecnologias para que a escola possa dialogar e se identificar com as novas gerações pertencentes à “cultura das mídias” (BITTENCOURT, 2018, p. 92)

Segundo o Decreto nº 5.296 (Dec. nº 5.296 de 02/12/2004), acessibilidade diz respeito ao fornecimento de condições específicas para que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida possam ter condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços físicos, equipamentos e mobiliários urbanos, bem como dos serviços de transporte e de todos os dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação. Ainda de acordo com o decreto todo e qualquer entrave ou obstáculo que impeça ou limite minimamente a liberdade de movimento, o acesso, a circulação com segurança e possibilidade de ampla comunicação ou acesso a informação são impedimentos para a acessibilidade. Segundo as Normas Técnicas Brasileiras de Acessibilidade (ABNT/NBR – 9050/20042), “acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”.

Com a fomentação de conteúdos educacionais disseminados pelas tecnologias e mídias digitais é preciso que se fale, escreva e se debata sobre acessibilidade digital. Segundo dados gerais mesmo com 45 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, estima-se que somente 2% dos sites no país preocupam-se com acessibilidade digital

De acordo com o blog resultados digitais¹²⁷

A acessibilidade digital consiste em eliminar barreiras para a navegação na internet. Essa dificuldade atinge, principalmente, pessoas com deficiência e outras limitações, que encontram obstáculos que podem não só tornar mais difícil como impossibilitar o acesso a sites, conteúdo e aplicativos. O tema é tão relevante que tem até um dia dedicado à sua conscientização. É o Dia Mundial da Conscientização sobre Acessibilidade (Global Accessibility Awareness Day, ou GAAD), criado em 2012 e celebrado toda terceira quinta-feira do mês de maio. A data foi inspirada por um post publicado em um blog pelo desenvolvedor Joe Devon, que chamava atenção para a falta de informações sobre acessibilidade digital. O objetivo é incentivar profissionais a se esforçarem para tornar produtos digitais mais acessíveis para pessoas com deficiência. (RESULTADOS DIGITAIS, 2020)

Infelizmente dados da mesma fonte apontam que passado uma década da criação da data apenas 2% dos sites brasileiros são acessíveis.

Neste cenário falar sobre acessibilidade na educação e nas mídias educacionais se apresenta como algo emergente por envolver um público historicamente excluído e com diminutas aberturas sociais na luta por seus direitos. “Dessa forma, estamos diante de um momento importante para a história e a historiografia” (LUCHESE, p. 06). Nasce então a urgência do campo historiográfico do Ensino de História pensar, produzir e pôr em prática pesquisas que se enquadrem nos campos do digital e da acessibilidade.

Destarte neste texto nos ocuparemos em analisar o Ensino de História por meio do uso das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação [NTDIC], com especial enfoque nas reais potencialidades da mídia *podcast*¹²⁸ canalizando como uma potente estratégia pedagógica inclusiva.

Sobre ensino de História, *podcast* e sua potencialidade de acessibilidade

O Ano era 1922, o Brasil comemorava o centenário do emblemático 07 de setembro, o “grito do Ipiranga”. Cem anos após a Independência o então presidente Epitácio Pessoa realizava a primeira transmissão radiofônica brasileira, no ano seguinte é fundada a primeira emissora brasileira, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje denominada Rádio MEC, criada para atuar sem fins comerciais, situação mudada em 1932 quando o governo de Getúlio Vargas autoriza as publicidades nos programas de rádio. No correr dos anos muita coisa mudou. Em 2005 comemorando os 84 anos do rádio brasileiro, em 26 de setembro as primeiras transmissões de rádio no sistema digital são transmitidas.

Estamos há um ano dos 200 anos de independência e já faz um tempo que os programas de rádio já não possuem o mesmo formato e nem o mesmo público. A geração que escutava novela via rádio, programas de auditório, transmissões futebolísticas ou que enviava cartas para pedir que seu radialista tocasse a música do momento, ou a canção que embalava seu coração apaixonado agora possui *you tube*, *Spotify*, *Amazon Music Unlimited*, etc. A geração atual pausa a música e a transmissão quando quer, ela controla quais músicas vão ser ouvidas, monta sua *playlist*, pausa a notícia e diz: depois eu continuo escutando. É a era do *Podcast*. É a era do digital.

¹²⁷Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/acessibilidade-digital/>. Acesso em 16 nov. 2021

¹²⁸ Podcast pode ser definido como programas de áudio que podem ser baixados da Internet ou reproduzidos em serviços de *streaming*.

Mas o que é Podcast? Ele pode ser utilizado como mídia educacional? Há potencialidades no uso de podcast para ensinar História? É uma tecnologia/mídia acessível? Como usar? Pode ajudar no ensino baseado na perspectiva inclusiva? Vejamos.

Para Barros e Menta (2007):

Podcast é uma palavra que vem do laço criado entre *Ipod* – aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3 e Broadcast (transmissão), podendo defini-lo como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, podendo ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet, vinculado a um arquivo de informação (*feed*) que permite que se assine os programas recebendo as informações sem precisar ir ao site do produtor (BARROS; MENTA, 2007, p. 2).

Apesar de suas características se assemelharem ao rádio é importante salientar que podcast e rádio são tecnologias diferentes, o podcast, por exemplo possui um raio de alcance maior que a radiodifusão. De acordo com Kischinhevsky e Herschmann (2008) a mídia *podcasting* se apresenta como uma redefinição do rádio. É a evolução da tecnologia de transmissão de áudio. Freire (2013) postulou que o *podcast*, é uma mídia que não necessita ser transmitida em tempo real, e essa característica possibilita a flexibilização de horários ao consumidor que escolhe onde, como e por quanto tempo vai ouvir.

A grande vantagem do podcast é o seu poder de alcance. O podcast é um produto barato e que pode impactar milhares de ouvintes. Para expandir seu alcance, é necessário que as pessoas assinem seu *feed* e é nesse ponto que entra o pulo do gato: podcasters compartilham de estratégias para ampliar o alcance e crescimento dos programas e sua expansão para um público maior através das trocas de influência, compartilhamentos e apadrinhamentos (BONASSOLI, 2014, p. 17).

Historicamente a mídia podcast tem seu advento em 2004 quando o jornalista inglês Bem Hammersley em um artigo no jornal *The Guardian* usou o termo “*podcast*”. Dois anos depois esse tipo de “arquivo de áudio de mídia, tradicionalmente um arquivo em formato de áudio, transmitido via *podcasting*” (ASSIS, 2014, p. 29), atinge o seu primeiro pico entre os termos mais pesquisados em diversos lugares do mundo, incluindo o Brasil.

E sendo o *podcast* uma mídia, ou seja, um meio de se transmitir algo, seu uso na educação se apresenta como potencial transmissor de conhecimento. No campo do Ensino de História já existem pesquisas, ainda que poucas, que atestam as reais potencialidades desta mídia como mecanismo de ensino e aprendizagem de conteúdos historiográficos. Para tanto destacamos como fio de análise duas dissertações realizadas no âmbito do Programa Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)¹²⁹.

O trabalho do professor Raone Ferreira de Souza intitulado “Usos e Possibilidades do Podcast no Ensino de História” defendido na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2016, buscou discutir os impactos das tecnologias no ensino de História, avaliando como os professores podem mobilizar saberes mediante estratégias que envolvam as novas tecnologias da comunicação e da Informação e para tanto ele elencou a mídia *podcast* como foco de estudo.

¹²⁹ O PROFHISTÓRIA busca a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica. O curso faz parte de uma política de indução da CAPES, estimulada pela área de História e integra o PROEB (Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica). Fonte: <https://profhistoria.ufrj.br/> Acessado em: 10 jul. 2021

Ao final, como dimensão propositiva Souza produziu e disponibilizou um roteiro para que outros professores da educação básica possam desenvolver um programa de *podcast* com seus discentes.

No percurso de sua escrita Souza (2016) se debruça na até então difícil tarefa de estabelecer conexão entre o ensino de História e a mídia *podcast* mediante um aporte teórico que faz conexão ao conceito-chave de “cultura de convergência” de Henry Jenkins¹³⁰.

“Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginavam estar falando” (JENKINS, 2006, p. 29 apud Souza, 2016, p.17)

Mediante suas análises e interlocuções Souza (2016) em outras palavras aponta que a sala de aula é um “espaço de convergência” onde tecnologias mais antigas convivem com outras mais recentes da mesma forma que há gerações distintas se compararmos professores e alunos. O quadro, o giz, o livro didático e as outras mídias analógicas convivem com smartphones, notebooks, data show, etc.

É aqui que encontramos nossa perspectiva epistemológica do tempo histórico. Afirmamos que a história é uma produção do/para/no tempo presente e que a web 2.0, o desenvolvimento das TICs e sua mediação pela internet criaram potenciais condições para o desenvolvimento de uma temporalidade da história que se relacione cada vez mais as questões do tempo presente (SOUZA, 2016, pg. 49).

Para tanto o autor desenvolve um roteiro para que professores da educação básica desenvolvam um programa de *podcast* com seus estudantes no intuito de atestar sua pesquisa, reflexões e possibilitar o desenvolvimento de outros saberes atestando dessa maneira um real potencial de ensino e aprendizagem mediante o uso de *podcast*.

“*Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas digitais para o ensino de história*” é o título de dissertação de João Victor Loures defendida junto à Universidade Federal de Santa Catarina de Florianópolis em 2018. Nosso segundo fio de análise sobre as potencialidades do uso de *podcast* como estratégia de ensino inclusivo.

Nesta proposta o autor já tem como público alvo os alunos e então desenvolve com os alunos do Colégio Estadual Alberto Rebello Valente, em Ponta Grossa-PR, *podcast* de *storytelling* sobre o período da Primeira Guerra Mundial, utilizando fontes disponíveis na internet. A priori vamos ao conceito de *storytelling* na medida em que já sabemos o que é *podcast*. De acordo com o autor

Entre os formatos de *podcast* mais baixados nos Estados Unidos, está o *storytelling*, que é uma técnica de produção e contação de histórias que tem como característica serem curtas ou seriadas, tratar de grandes feitos cotidianos, trazer ensinamentos, passarem ideias ou conceitos que são enriquecidas com fontes diversas. A técnica do *storytelling* é utilizada muitas vezes no ensino de história, entretanto de forma inconsciente (LOURES, 2018, p. 23).

O termo em inglês em tradução livre significa narração, ou seja, contar algo, contar uma história. Nesse caso essa “contação de história” acontece de forma envolvente, persuasiva e interessante envolvendo diversos recursos de mídias para tornar a história dinâmica. Muito utilizada no marketing digital como meio de contar apresentar e firmar uma marca contribuindo

¹³⁰ É um norte-americano estudioso dos meios de comunicação. Ele é considerado “um dos pesquisadores da mídia mais influentes da atualidade”.

com a imagem positiva da empresa e conseqüentemente uma fomentação nas vendas a técnica do *storytelling* pode ser usada como mídia educacional.

Jörn Rüsen dá o aporte teórico ao autor a fim de compreender o papel das narrativas históricas. Para Rüsen

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência no tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 2014, p. 43).

Mas a metodologia do *storytelling* é plausível? O autor aponta que esta metodologia possui várias qualidades sendo ela flexível e orgânica. Além disso

O *storytelling*, também, permite que o aluno perceba que o narrador parte de uma perspectiva individual para uma leitura globalizante, ajudando na formação do raciocínio multidisciplinar e empático, diferente de outros recursos didáticos, como livros e filmes, que trazem uma verdade ou conhecimentos prontos, com uma falsa sensação de imparcialidade. (LOURES, 2018, p. 25)

Tal constatação foi atestada na dimensão propositiva de seu trabalho. Momento em que os alunos de uma escola estadual de Ponta Grossa- Paraná foram convidados e instigados a produzirem podcast de *storytelling* sobre a Primeira Guerra Mundial no intuito de responder à questão norteadora principal: de que maneira a utilização da produção de narrativas históricas digitais em formato de podcast de *storytelling* podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de história?

No desenvolvimento do trabalho não foi possível perceber se houve uma mudança de consciência histórica pelos alunos, todavia o engajamento na produção do trabalho é visível e plausível o que já estabelece uma relação de sucesso entre o ensino de História e a mídia *podcast* aliada ao *storytelling*.

A mídia *podcast* caracteriza-se por possuir peculiaridades específicas, que no geral podem ser aproveitadas por diferentes públicos, entre eles pessoas que necessitam e estão em busca de formação, porém não disponibilizam de tempo expansivo para estudar no sistema tradicional de ensino. Ela se apresenta também como uma tecnologia extremamente útil para quem possui deficiência visual, por exemplo, contribuindo para a inclusão e acesso ao conhecimento por este público.

Quais as vantagens de usar podcast para o ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual? Amaral e Melo (2006) apresentam algumas características dessa mídia que podem nos ajudar a responder esse questionamento.

- a) Um interesse maior para aprendizagem dos conteúdos devido a uma nova modalidade de ensino introduzida na sala de aula (para além das aulas e recursos disponíveis através da utilização dos recursos em Braille);
- b) Um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos visto que os mesmos podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado;
- c) A possibilidade da aprendizagem tanto dentro como fora da escola;
- d) Se os alunos forem estimulados a gravar episódios aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em organizar um bom conteúdo e disponibilizar o material correto e coerente para os colegas;

e) Falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que a leitura em Braille. (Braille é um sistema de leitura com o tato para cegos inventado pelo francês Louis Braille).

f) Criar uma programação personalizada e alternativa, que pode ser interrompida por momentos e facilmente retomada sem nenhuma perda de conteúdo (Amaral & Melo, 2006: p.50).

E quais estratégias usar com as pessoas com deficiência visual para o ensino e aprendizagem por meio de *podcast*? Ao professor fica a missão de desenvolver múltiplas possibilidades como solicitar que o aluno grave histórias e narrativas a partir de seu cotidiano, gravação de entrevistas sobre determinados assuntos a ser estudado aguçando assim a prática da investigação, criação de pequenos episódios de *podcast storytelling* sobre pontos principais dos assuntos estudados em sala de aula, etc. As possibilidades são variadas e o recurso é de fácil acesso, compreensão e reprodução sendo então esta mídia uma poderosa ferramenta no processo de inclusão dos não videntes no ciberespaço, no mundo tecnológico e virtual.

Considerações finais

O historiador é sujeito de seu tempo. E o nosso tempo hoje é um tempo digital, ainda que possua muitos excluídos. É um tempo em que *nativos digitais* e *imigrantes digitais*, utilizando aqui os termos de Marc Prensky (2001), convivem, se articulam e ambientam os mesmos espaços, sejam eles os *cybers* ou os terrenos. Um tempo em que a escrita e a leitura também passaram por mudanças, o letramento digital, por exemplo, é diferente do analógico.

É notório que a geração nascida no advento da web. 2.0 se difere da geração do rádio e obviamente das anteriores. A “Era google” exige ainda que de forma despercebida, natural, uma aceleração do tempo ou uma composição biológica para as gerações anteriores, os não nativos digitais, que convivem com ela e todas essas mudanças obviamente impacta diretamente no pensar, analisar e no ofício do historiador.

Ainda seguindo esse viés da emergência do historiador se atentar para os diversos campos promissores sendo impossível se abster deles pois fazemos parte do mundo em que eles se desenvolvem, Lucchesi (2016) conclui:

Para ler o mundo digital e pensar historicamente no século XXI a Academia precisa se abrir às discussões da “história/historiografia digital” cuja emergência talvez vá além do surgimento de um campo ou de um método, mas expresse uma virada crítica no *modus faciendi* da Clio (LUCCHESI, 2016, p.165).

A inescapabilidade do uso da internet e de mídias digitais na educação é realidade vivida, assim como a urgência em se desenvolver um ensino baseado na perspectiva da inclusão. Desta maneira as instituições de ensino, pesquisadores, professores e comunidade geral precisa se alinhar ao tempo presente desenvolvendo estratégias de ensino que abarquem o seu público diverso e o uso da mídia *podcast* é uma estratégia acessível e inovadora.

Referências bibliográficas

ABNT NBR 9050. Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamento Urbano – NBR 9050. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.

BARROS, Gílian Cristina; MENTA, Eziquiel. **Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã.** Revista de Economía Política de Las Tecnologías de La Información y Comunicación (epitic), [s. L.], v. 9, n. 1, p.1-14, abr. 2007. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/277127095_Podcast_producoes_de_audio_para_educacao_de_forma_critica_criativa_e_cidada> . Acesso em: 18 de jul. 2021.

BONASSOLI, Kell. **Parece Podcast mas não é.** 2013. Disponível em: <<https://mundopodcast.com.br/artigos/parece-mas-nao-e/>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2004.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, Brasília: 2008.

GODINHO, Francisco. **Conceito de Acessibilidade.** Disponível em: <http://www.crea-org.org.br/site/acessibilidade/>. Acesso em: 9 ago. 2021.

GUIMARÃES, Marcelo Pinto. **Acessibilidade:** Diretriz para a Inclusão. Revista USP, v. 1, p. 1-9, 2000.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

LOURES, João Victor. **Podcasts de Storytelling:** A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história. 2018. 103 f. Dissertação (mestrado profissional em ensino de história). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LUCCHESI, Anita. A história sem fio: questões para o historiador da Era Google. *In:* ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RJ, 15., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. P. 1-9.

_____. **Digital History e Storiografia Digitale:** estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente (2001-2011). Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em História Comparada) - Programa de Pós-graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de história:** entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007.

NAVARRO, Vinicius. Os Sentidos da Convergência. Entrevista com Henry Jenkins. Arquivado em 20 de junho de 2015, no Wayback Machine., **Contracampo**, no 21, ago. 2010, p. 14

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. *In:* RÜSEN, J.; et al. **JörnRüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-49.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

_____. **Acessibilidade:** Uma chave para a inclusão social. 2004. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e possibilidades do podcast no ensino de história.** 2016. 118 f. Dissertação (mestrado profissional em ensino de história). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MULHERES DE BARRO: HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PARAUAPEBAS-PA

Silvio Henrique Ferreira Vilhena e Carlo Guimarães Monti

Uma das questões que permeiam as discussões e debates, concordâncias e discordâncias no campo epistemológico do estudo da história, que por hora gera divergências ou aproximações é o estudo da memória. A qual pode e é de extrema relevância na sua utilização como recurso de investigação e pesquisa histórica. E nesse trabalho é uma análise fundamental, pois ela também contribui na difícil decisão em decidir o que é patrimônio histórico e o que devemos conservar. Essa pesquisa pretende também, debater o conceito de memória dentro das ciências humanas de uma forma global, os seus elementos constitutivos, suas características consideradas mutáveis e outras consideradas invariantes, e ainda, suas perspectivas de

lembranças e esquecimentos. Abarcando alguns autores que proporcionam esse debate historiográfico acerca do tema, como Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs e Michael Pollak.

Le Goff no seu livro, *História e memória* (1924, p. 423) sublinha que “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Assim, remete a memória ao campo da psicologia, biologia e até mesmo da psiquiatria, já que a memória também pode apresentar traços de perturbações e problemas como a amnésia. Que podem interferir nas investigações de questões históricas devido à falta de recordações imprescindíveis a uma problemática específica.

O funcionamento da memória apresenta um resultado de uma organização, que a habilita nos processos de manter as lembranças, esquece-las ou até mesmo altera-las. Em um processo que aproxima essa dinâmica a uma esfera social. Goody (1977, p. 35), por exemplo, observa: "Em todas as sociedades, os indivíduos detêm uma grande quantidade de informações no seu patrimônio genético, na sua memória a longo prazo e, temporariamente, na memória ativa".

A chamada memória social, aqui definida como conhecimento coletivo, é essencial para a pesquisa histórica de uma determinada sociedade, considerando que ela se faz parte da vida cotidiana. Mas que sofre, contudo, influências e transformações no processo de construções coletivas de identidades, através de narrativas que por vezes generaliza um determinado grupo. Mesclando diversos aspectos de memórias individuais em um apanhado coletivo que não necessariamente se compunham no mesmo espaço-tempo. Conforme afirma Michael Pollak:

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992, p.201)

Além dos acontecimentos individuais e coletivos que se desdobram na construção de uma memória, Pollak também destaca a importância dos lugares da memória. Que podem ser lugares de memória pública, de comemoração, como os monumentos por exemplo, que podem representar uma coletividade, sentimentos e acontecimentos. Que podem ter a força de construir lembranças em quem nem se quer participou do episódio constituído, mas se sente representado ou pertencente àquele espaço. Ou mesmo perceber a história ao seu redor relacionada a um objeto, como um artefato arqueológico por exemplo.

Essa influência em que a memória está passiva não é aleatória. A memória é seletiva. Dessa afirmação concordam a maioria dos autores aqui pesquisados. No campo do individual, existe uma articulação, estruturação do que se quer herdar. Assim como no coletivo, existe uma organização que muitas vezes representa uma disputa do que se quer lembrar, baseada em interesses. São representações que influenciam na construção de uma identidade, no sentimento de pertencimento a um determinado grupo. “Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.” (POLLAK, 1992, p. 204)

A identidade pode ter diversas concepções em sua construção e uma delas refere-se à memória. Para Jörn Rüsen (2001, p. 126), “a identidade histórica, consiste na ampliação do horizonte nas experiências do tempo e nas intenções acerca do tempo, no qual os sujeitos agentes se asseguram da permanência de si mesmos na evolução do tempo”. Essas memórias das experiências partem também da seletividade, e as intenções de permanências são decorrências de valorizações específicas de um grupo ou de pessoas que vivenciaram um mesmo acontecimento, ou ainda, se apropriaram de uma mesma memória.

Maurice Halbwachs, em seu livro “A Memória Coletiva”, 1968, enfatiza uma discussão bastante significativa para o debate historiográfico em curso. Ele destaca uma oposição entre a memória coletiva e a história. Justamente devido a história, mesmo relacionada a memória, sofrer seleção, influências e classificações, de pessoas que geralmente não contemporâneas às lembranças vividas. Criticando então, o olhar ao passado do historiador e ainda a impossibilidade, ou falta de interesse, de se fixar por escrito as lembranças de alguns grupos ainda quando vivos.

Se a condição necessária, para que haja memória, é que o sujeito que se lembra, indivíduo ou grupo, tenha o sentimento de que busca suas lembranças num movimento contínuo, como a história seria uma memória, uma vez que há uma solução de continuidade entre a sociedade que lê esta história, e os grupos testemunhas ou atores, outrora, dos fatos que ali são narrados? (HALBWACHS, 1968, p. 81)

Esse questionamento é certamente, do ponto de vista da história, muito relevante. Afinal, a história quase sempre tenta restabelecer uma conexão do presente com um passado quase sempre muito distante. Essas continuidades entre as sociedades comumente são rompidas pela distância temporal dos acontecimentos, quem escreveu e quem está lendo. E fica limitada a um grupo de especialistas que de certa forma, selecionam os seus interesses e fazem os recortes que consideram necessários para reter no tempo e transmitir para as sociedades atuais.

Essa oposição entre memória coletiva e história, defendida por Halbwachs, se fortalece na concepção histórica da divisão sequencial dos séculos em períodos. Os quais se retém apenas o que se julga interessante em uma perspectiva de futuro. Uma história acima dos fatos, como um espectador que a observa de fora e delimita dentro dessa visão as divisões de tais períodos. Assim, a memória de uma determinada sociedade estende-se até onde ela consegue.

Analisando um período da história onde havia a ausência da escrita, podemos utilizar a arqueologia como ciência capaz de compreender um acontecimento de longa duração através da investigação e estudos de objetos e sítios arqueológicos, como os encontrados na microrregião de Parauapebas. Ou ainda, em sociedades e culturas sem esse domínio, podemos perceber os elementos da memória. Memória essa que faz parte do cotidiano dessas sociedades, intencionalmente ou não esse domínio fundamenta as origens. Pois, possibilita mais liberdade de criação, a exemplo dos mitos.

O aparecimento da escrita está ligado a uma profunda transformação da memória coletiva. Desde a "Idade Média ao Paleolítico" aparecem figuras onde se propôs ver "mitogramas" paralelos à "mitologia" que se desenvolve na ordem verbal. A escrita permite à memória coletiva um duplo progresso, o desenvolvimento de duas formas de memória. A primeira é a comemoração, a celebração através de um monumento comemorativo de um acontecimento memorável. A memória assume então a forma de inscrição e suscitou na época moderna uma ciência auxiliar da história, a epigrafia. (LE GOFF, 1924, p. 372)

Certamente, o aparecimento da escrita transforma profundamente o campo das memórias, principalmente as coletivas. O que se desenvolvia verbalmente, agora com a escrita, tem a possibilidade de epígrafes, os quais serão utilizados principalmente nas comemorações, através de monumentos como estetas e obeliscos, que se multiplicaram no mundo antigo com

a intenção de perpetuação dessas lembranças. Depois vieram os documentos, que além dos registros de memórias, possibilitam essa comunicação através do tempo e espaço e também permitem “reexaminar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas” (GOODY, 1977, p.78). E que também podem ser usados como fontes de pesquisas com múltiplos olhares e interpretações.

Essas memórias escritas, por consequência, podem e muitas vezes são manipuladas para interesses próprios ou de um determinado grupo. Começando com as narrações das memórias dos reis, por exemplo, que destacavam as histórias dos seus feitos e financiavam essa perpetuação através do tempo com a criação de espaços próprios para isso. Esse novo poder, por meio de uma atividade intelectual, cria o que Le Goff chama de “memória artificial escrita”. E através dos gregos evolui para uma história da memória coletiva, identificada com a poesia e com a retórica.

Voltando a discussão sobre memória coletiva e suas problemáticas, podemos discutir um pouco as concepções de Michael Pollak, que sinalizam esses conflitos.

Há uma multidão de motivos, uma multidão de memórias e lembranças que tornam difícil a valorização em relação à sociedade em geral e que podem ser a origem de conflitos entre pessoas que vivenciaram o mesmo acontecimento e que, a priori, por terem elementos constitutivos comuns em suas vidas, deveriam sentir-se como pertencentes ao mesmo grupo de destino, à mesma memória. (POLLAK, 1992, p. 205)

E alguns casos, a lembrança das memórias coletivas tornam-se alvos de conflitos pelos seus compartilhamentos. A medida que se tem uma série de características comuns em relação a uma sociedade que participou de alguma forma de um mesmo acontecimento, surgem também divergências, muitas vezes políticas e/ou ideológicas. Que tentam hierarquizar ou até mesmo se apropriar dessas memórias com o objetivo de reconhecimento de uma estabelecida parcela dessa sociedade. É o que Pollak conceitua de “trabalho de enquadramento da memória”, ou seja, o esforço de determinados grupos solidificarem uma história social. Grupos, ou até mesmo, de certa forma e até certo ponto, historiadores. Considerando que essas percepções das lembranças podem ser em determinados momentos rompidas, alteradas ou reorganizadas em função de uma reorientação desses grupos.

Obviamente que esses conflitos não são uma constante na história das sociedades e suas memórias coletivas. “Quando a memória e a identidade trabalham por si sós, corresponde as conjunturas ou períodos calmos, em que se diminui a preocupação com a memória e a identidade” (POLLAK, 1992, p.207). Assim, essa preocupação conflituosa e extrema pela memória coletiva geralmente se precede ou sucede a momentos de crise, os quais pretendem-se enaltecer ou esquecer determinados acontecimentos. Ou ainda, manipular tais memórias.

Quando se pensa em memória através da história oral, surgem-se novas indagações e discordâncias. Mesmo a tradição oral sendo considerada uma fonte de pesquisa, ou seja, um documento, as memórias transmitidas oralmente necessitam de uma série de procedimentos metodológicos para que possam ser utilizadas com apreço pelos historiadores que pesquisam através desse campo. Além das interferências diversas que podem acometer a oralidade da memória, ela acaba por se traduzir em escrita. Conforme Le Goff (1924) cita na carta concedida em 1174 por Guy, conde de Nevers, aos habitantes de Tonnerre, “[...] a escrita foi inventada para conservar a memória das coisas. [...] reter o que não pode ser perpetuado na memória frágil e falível, por meio de letras que duram para sempre.” Portanto, ele considera a escrita uma evolução de registro de memórias. Porém, em algumas situações específicas podemos considerar que a memória continua frequentemente a fundar-se mais na oralidade que na escrita.

Uma das pertinentes críticas à história oral é que ela cria representações dos acontecimentos, as quais podem vir carregadas de subjetividades. Enquanto Jacques Le Goff

compreende que a escrita perpetua uma memória a qual esse documento seria mais ajustado a uma tradição oral, Michael Pollak defende que a própria intermediação do trabalho do historiador, por si só, já se apoia em uma reconstrução, não havendo diferença entre documento escrito e documento oral. Dessa forma,

O trabalho do historiador faz-se sempre a partir de alguma fonte. É evidente que a construção que fazemos do passado, inclusive a construção mais positivista, é sempre tributária da intermediação do documento. Na medida em que essa intermediação é inescapável, todo o trabalho do historiador já se apoia numa primeira reconstrução. Penso que não podemos mais permanecer, do ponto de vista epistemológico, presos a uma ingenuidade positivista primária. Não acredito que hoje em dia haja muita gente que defenda essa posição. (POLLAK, 1992, p. 207)

Seguindo esse posicionamento, fica claro que o historiador através de suas metodologias de pesquisas, pode ser agente de interferência nessa construção, ou reconstrução de definidas memórias, tanto das oralidades, quanto através da escrita, sem citar ainda aqui as possibilidades de trabalhos com vestígios e as memórias que podem ser reconstruídas através deles.

Uma outra questão concernente à história oral é o fato dela ser criticada por ser uma memória considerada parcial. Por isso o trabalho do historiador na consulta dessas fontes, deve exigir mais técnica e procedimentos metodológicos eficazes. Capazes de romper com essa visão estereotipada da historiografia da memória oral, seja coletiva ou individual.

Para Pollak, uma das vertentes que pode ser abordada para amenizar as críticas referentes a história oral da memória é justamente controlar as distorções, o que ele denomina de “gestão de memória”. Distorções as quais, muitas vezes levantam problemas de interpretação, que podem ser consequências de entrevistas, ou mesmo da metodologia das abordagens. Ainda reitera a tendência de a história valorizar o subjetivo, como maneira de dar voz àqueles que por muitas vezes ficaram ocultos. “Acredito que as oposições binárias, das quais as discussões intelectuais fazem grande uso – subjetivo/objetivo, racional/irracional, científico/religioso – só servem para fins de acusação ou de autolegitimação.” (POLLAK, 1992, p. 211)

Quando se pensa em memórias, relaciona-se às histórias de vidas, tanto memórias individuais, quanto memórias coletivas, estão sempre imbricadas nos momentos de mudanças, momentos de transformações classificadas como históricas. Em vista disso, evidencia-se uma certa sensibilidade nessa classificação. Isso é bastante interessante porque pode influenciar nas manipulações daquilo que o historiador trabalha.

Ainda se tratando da memória através da oralidade, podemos destacar outras problemáticas como a possibilidade de se trabalhar uma história do presente, que pode ser muito contestada por conta da legitimidade das fontes, o que gera inconvenientes, mas isso não é obstáculo somente das fontes orais, sabemos que os documentos escritos também podem ser bastante duvidosos, já que também são passíveis de influências e domínios. Essas problemáticas da construção das histórias nos levam a refletir que,

A história, que se coloca fora dos grupos e acima deles, não vacila em introduzir na corrente dos fatos divisões simples e cujo lugar está fixado de uma vez por todas. Ela obedece, assim fazendo, somente a uma necessidade didática de esquematização. Parece que ela considera como um todo, independente em grande parte daquele que o precede e daquele que o segue, porque ela tem uma tarefa, boa, má ou indiferente, a cumprir. (HALBWACHS, 1968, p.82)

Este pensamento de Halbwachs, gera uma inquietação. Afinal, qual é de fato a tarefa da história? Essa necessidade de didática de esquematização corrompe os fatos? Perguntas que podem ter uma pluralidade de respostas. As quais, podem ainda, ser alteradas no passar do tempo. A história se interessa por diferenças e contradições, e quando se trata do seu ensino, há

uma pretensão em reaproximar, de alguma forma, os acontecimentos do passado com a contemporaneidade, história arqueológica da região da Serra dos Carajás e da microrregião de Parauapebas, mostrada através dos vestígios encontrados e replicados no Centro Mulheres de Barro, aproxima de certa forma, a história remota daqui com a contemporaneidade. O passado e presente se relacionam. E o contato com esses objetos patrimônios culturais, facilita a compreensão e aprendizagem.

A memória, seja coletiva ou individual, tem uma grande relação com a história, apesar da desarmonia entre concepções de passado e presente. Já que para a memória coletiva o presente não se opõe ao passado, seriam períodos vizinhos. Enquanto que para o historiador, os dois períodos têm realidades diferentes. A memória de uma sociedade está diretamente relacionada a memória dos seus grupos. Consequentemente, muitos acontecimentos também são esquecidos com o desaparecimento ou isolamento desses grupos, ou de seus membros. Essa possibilidade, por meio do patrimônio podemos estudar e compreender uma determinada sociedade, considerando as complexidades dos diversos grupos sociais e as formas de apropriação desses conhecimentos. Considerando mais uma vez, o olhar do historiador e de outros profissionais envolvidos. Isso é o que buscamos também nesse trabalho, uma compreensão arqueológica da história de Parauapebas através do estudo dos patrimônios locais.

O historiador em seu trabalho, busca sempre ser objetivo e imparcial, ainda que tenha limitações almeja narrativas mais próximas as realidades estudadas, mesmo sabendo que as memórias de um grupo, quando pesquisadas de forma oral por exemplo, quase sempre se contradizem. Apesar de terem um eixo comum, estão sempre imbricadas de contradições. Segundo Maurice Halbwachs,

A história pode apresentar-se como a memória universal do gênero humano. Mas não existe memória universal. Toda a memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no espaço e no tempo. Não se pode concentrar num único quadro a totalidade dos acontecimentos passados senão na condição de desligá-los da memória dos grupos que deles guardavam a lembrança, romper as amarras pelas quais participavam da vida psicológica dos meios sociais onde aconteceram, de não manter deles senão o esquema cronológico e espacial (HALBWACHS, 1968, p. 86)

Seguindo esse raciocínio, Le Goff (1924) nos explica que “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história”. Já que a história está sempre relativamente ligada a essa memória, seja oral ou escrita. E a memória por sua vez se torna história. E esse tempo, visto como momento histórico, foi totalmente diferente para algumas sociedades, a exemplo da passagem do tipo de memória oral para o escrito. Escrita identificada por ele como “memória artificial”. Essa escrita, interpretação do historiador, está aberta a um leque de possibilidades, hipóteses. Como o trabalho feito através dos estudos de vestígios do passado, fontes materiais arqueológicas que estimulam e auxiliam o conhecimento histórico, a exemplo da história local de Parauapebas que pode ser trabalhada através dos objetos cerâmicos do Centro Mulheres de Barro. Além de conceitos trabalhados em história como a questão de tempo, espaço e memória. Instigando os estudantes a se perceberem como sujeitos históricos e conhecerem o mundo ao seu redor.

O que é fato e o que são hipóteses devem ser também devidamente trabalhados com esses discentes para que possam ter uma melhor compreensão da história. “O que é história?” é um dos primeiros conteúdos dessas turmas. Baseados nessas inquietações e nas possibilidades curriculares dessas turmas é que consideramos os vestígios encontrados em sítios arqueológicos da região, objetos testemunhos da história local, que podem e devem interagir com o ensino de história nesse nível do ensino fundamental e em Parauapebas temos o trabalho e ações de conscientização desenvolvidos pelo Centro Mulheres de Barro, que além de um espaço para exposição promove a formação artístico-cultural, por meio de oficinas, visitas e ações

educativas patrimoniais que visam resgatar e dialogar com o patrimônio arqueológico, mas que tem pouca inserção nas escolas locais, de tal modo, buscamos neste trabalho diminuir esse distanciamento.

Através do estudo de diversas experiências de aulas envolvendo o patrimônio cultural, acreditamos que o patrimônio é sim, uma fonte de conhecimentos históricos que estimula nos estudantes o gosto pelas ciências humanas. O uso de fontes históricas, como os vestígios cerâmicos, patrimônio cultural material da Região de Carajás, trabalhados no Centro Mulheres de Barro, é um caminho a ser percorrido na dinâmica das aulas e conseqüentemente resultam em aprendizagens significativas. Essa prática docente de novas abordagens das fontes estimulam a maior participação dos estudantes, sendo assim, a utilização da cultura material no ensino de história, uma alternativa viável para superação de dificuldades tanto no ensino como nas aprendizagens.

O professor ao se utilizar da fonte histórica não a utiliza como os historiadores na academia, mas com o objetivo de levar o aluno a perceber como se constitui a história, como os conteúdos históricos se contextualizam com essa fonte. A fonte torna-se então, uma ferramenta psicopedagógica que poderá certamente auxiliar o professor na difícil tarefa de estimulação do imaginário do aluno na aprendizagem da história (XAVIER; CUNHA, 2011, p. 3).

Dessa forma então, os vestígios cerâmicos tratados nesse trabalho, assumem a função e importância ao conhecimento histórico, não só como fonte histórica, mas também, como um recurso pedagógico em função das aprendizagens. Podemos utilizar os vestígios arqueológicos encontrados na região como objetos (patrimônios materiais) que, através da observação, análise e estudo, são uma rica fonte de informações. Traz consigo todo um contexto histórico-temporal e sistema de relações de uma sociedade que deve ser bem explorado pedagogicamente. Os vestígios cerâmicos encontrados no solo de Carajás não são somente pedaços de argila. São pedaços da própria história da região de Carajás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOODY, J. e WATT I. (1963) The consequence of literacy. In: GIGLIOLI, P. (ed.) Language and social context. New York: Penguin, p. 311-357. . (1977) The domestication of the savage mind. Cambridge: Cambridge University Press
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Traduzido do original francês La Mémoire Collective (2ª ed.) Presses Universitaires de France Paris, França, 1968. P.80-89.
- LE GOFF, Jacques, 1924 **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. p. 366-419.
- MONTI, Carlo Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender usos de fontes e o Ensino de História**. Marabá: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.
- POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social, Estudos Históricos**, Rio de Janeiro., vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.
- XAVIER, E. da S.; CUNHA, M. de F. **O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021

REFLEXÕES SOBRE A TEORIA DO RECONHECIMENTO, IDENTIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA EM RELAÇÃO AOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

Tatiana Adas Gallo e Andrea Coelho Lastóriar

INTRODUÇÃO

Cheguei à escola bem motivado. Meus pés apertados me faziam andar meio torto. Adentrei no prédio disposto a aprender coisas dos brancos. Logo de cara, me deparei com um grupo de colegas. Todos eram um pouco parecidos comigo, e senti que poderiam ser meus amigos. Fiquei feliz. No entanto, quando fui me aproximando do local, um deles apontou o dedo para mim e gritou: “Olha o índio que chegou na nossa escola!!! Olha o índio!”.

Eu fiquei olhando para todas as partes, procurando o tal índio! Achei que era um passarinho que eu não conhecia! Quando eles viram que eu não sabia do que falavam, começaram a rir. Só depois é que me dei conta de que eles falavam de mim.

Pode parecer estranho, mas aquela palavra “índio” eu não conhecia. Eu não sabia que existia alguém que se chamava índio. [...] Entendi, então, que meus colegas me deram um apelido. No começo, eu até achei legal ter um, mas fui compreendendo que por causa dele quase sempre eu era isolado nas brincadeiras, no pátio, na hora do lanche ou nas atividades escolares. Percebi que meu apelido era motivo de piada e minha origem era motivo de chacota. Isso me deixava muito triste. (MUNDURUKU, 2016).

Embora longo, o trecho citado de Daniel Munduruku constitui o elemento disparador das reflexões que pretendemos iniciar. Escritor e professor pertencente à etnia Munduruku, umas das 305 etnias do Brasil (IBGE, 2013), ele escreveu o relato citado em seu livro *Memórias de Índio: uma quase autobiografia* (2016). Ao contar a respeito de seu primeiro dia na escola, quando tinha, aproximadamente, nove anos, evidencia uma questão deveras importante, a da identidade, conceito que envolve a percepção de si mesmo, ou, em outras palavras, a autodefinição.

É possível observar que Daniel não se identificava como “índio”, tampouco sabia da existência do termo – atualmente, bastante refutado pelo teor colonialista, sendo substituído por “indígena”. No entanto, embora com características físicas semelhantes às de seus colegas na escola, era reconhecido por eles como um ser diferente pela sua origem.

Uma situação semelhante, embora em uma dimensão espaço-temporal distinta, foi vivenciada pelo psiquiatra e filósofo Franz Fanon, nascido na Martinica, uma ilha caribenha que ainda hoje é território ultramarino da França. Em sua obra *Pele negra, máscaras brancas* (2020), Fanon conta um episódio que o marcou:

Eu havia criado, por baixo do esquema corporal, um esquema histórico-racial. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos por “resíduos de sensações e percepções de ordem sobretudo tátil, vestibular, cinestésica e visual”, mas pelo outro, o branco que teceu para mim milhares de detalhes, anedotas, relatos. Achava que tinha de construir um eu fisiológico, equilibrar o espaço, localizar sensações, e eis que me pediam um suplemento. “Olhe, um negro!” Era um estímulo externo que me futucava de passagem. Eu esboçava um sorriso.

“Olhe, um negro!” Era verdade, eu me divertia.

“Olhe, um negro!” O círculo pouco a pouco se estreitava. Eu me divertia abertamente.

“Mamãe, olhe o negro, estou com medo!” Medo! Medo! E eis que agora eu era temido. Queria me divertir com isso até engasgar, mas isso havia se tornado impossível para mim. (FANON, 2020).

Não obstante ser a Martinica um território francês, há diferenciação entre martinicanos e pessoas nascidas na França; estas não reconhecem os martinicanos como franceses, embora, conforme Fanon explica, exista uma ideia, na ilha de sua origem, de que são franceses. Até mesmo o negro martinicano que vai à França, ao voltar para sua terra natal, retorna transformado, “retornam para ser consagrados” (FANON, 2020), demonstrando a permanência de uma hierarquização social em razão da cor da pele no contexto da experiência do filósofo, quando a obra foi escrita¹³¹.

Tal questão, oriunda de um modelo de dominação escravista implementado nas Américas após a chegada invasiva de europeus em terras até então habitadas por povos ameríndios, ainda reverbera entre as sociedades dos países americanos, tendo em vista um processo opressivo imposto a grupos de origem africana.

Estes desdobramentos podem ser vistos, por exemplo, no Brasil, onde ainda verificamos os reflexos do mito da democracia racial, assim denominado por Roger Bastide em relação à tese edificada por Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala*, de que haveria uma suposta correção da distância social entre senhores e escravizados, em razão da miscigenação (FREYRE, 2006).

A construção de concepções colonialistas impacta diretamente na formação da identidade de um povo – no caso brasileiro, dos povos com diferentes culturas que formaram e ainda formam a população – motivo pelo qual propomos uma reflexão a respeito da temática, com base nas análises de Charles Taylor, Franz Fanon e Axel Honneth a respeito do reconhecimento, com foco nos povos originários do Brasil e a importância da desconstrução de visões e modelos históricos caracterizados por estereótipos e pelo eurocentrismo na esfera educacional, mais especificamente em um campo de estudo da Didática, o Ensino de História.

O presente artigo objetiva, assim, demonstrar a importância da superação de concepções relacionadas aos povos indígenas do Brasil, oriundas da ausência de reconhecimento ou do reconhecimento pautado em uma visão estereotipada e colonialista. Para tanto, pretendemos relacionar a ideia de reconhecimento de Charles Taylor, a formação das identidades e a desconstrução de imagens depreciativas por meio da educação, assim como apresentar a importância da interação – e do reconhecimento recíproco – para o desenvolvimento humano e descrever a necessidade do rompimento de imagens opressivas e a valorização dos povos originários como sujeitos históricos e sociais, ressaltando a função do Ensino de História neste processo.

RECONHECIMENTO E IDENTIDADE

A relação entre reconhecimento e identidade – “[...] significando este último termo qualquer coisa como a maneira como uma pessoa se define, como é que as suas características fundamentais fazem dela um ser humano” (TAYLOR, 1998) – compõe o cerne da análise do filósofo canadense Charles Taylor, no capítulo *A Política de Reconhecimento*, presente na obra *Multiculturalismo* (1998).

Para Taylor, a forma pela qual os grupos da sociedade são reconhecidos ou deixam de sê-lo está intrinsecamente relacionado à constituição da identidade.

A tese consiste no facto de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento *incorrecto* dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas,

¹³¹ A primeira edição da obra foi publicada em 1952.

serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam reflectirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos.

O não reconhecimento ou o reconhecimento incorrecto podem afectar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe. (TAYLOR, 1998)

Depreende-se desse excerto que a ausência de reconhecimento ou um reconhecimento equivocado podem gerar impactos profundos de ordem identitária, sendo um potencial instrumento de opressão de determinados grupos que compõem as sociedades atuais, marcadas por múltiplas culturas e identidades.

Taylor desenvolve seu pensamento no sentido de que essas modalidades distorcidas do reconhecimento expressam uma falta do “respeito devido”, indo, porém, além, uma vez que “Pode também marcar as suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento incapacitante de ódio contra elas mesmas. Por isso, o respeito devido não é um acto de gentileza para com os outros. É uma necessidade humana vital” (TAYLOR, 1998).

Tomando-se como exemplo a História do Brasil, vale ressaltar que os povos indígenas do Brasil foram aldeados e catequizados por padres jesuítas, membros da Companhia de Jesus. Também os africanos escravizados, espoliados de sua liberdade e de seu território de origem, eram separados de suas famílias e de membros da mesma etnia, dificultando a formação de laços entre seus pares e, conseqüentemente, revoltas; a eles ficavam proibidas quaisquer práticas religiosas ou manifestações culturais de matriz africana (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Ainda que tais grupos resistissem, cada qual à sua maneira, à dominação europeia, tais atos expressam a intenção de expropriar-lhes elementos de sua cultura e de sua identidade, bem como de lhes conferir projeções de cunho inferior e estereotipadas, práticas que puderam acarretar o reconhecimento de si próprios de forma distorcida. Na perspectiva de Taylor, a autodepreciação dos negros

[...] torna-se um dos instrumentos mais poderosos da sua própria opressão. A primeira coisa que deveriam fazer era expiarem essa identidade imposta e destrutiva. Recentemente, afirmou-se o mesmo sobre os indígenas e os povos colonizados, em geral. Pensa-se que desde 1492 os europeus têm vindo a projectar desses povos uma imagem de seres um tanto inferiores, “incivilizados”, e que, através da conquista e da força, conseguiram impô-la aos povos colonizados. (TAYLOR, 1998)

Retomando os trechos de Munduruku e Fanon, verificamos que os efeitos de um reconhecimento opressivo continuaram a ocorrer mesmo depois do término oficial dos regimes coloniais, em diversos contextos. No entanto, a valorização do reconhecimento em uma dimensão pautada no devido respeito vem sendo tratada em diversas esferas e por diversos pensadores.

Segundo Taylor, o advento das sociedades modernas possibilitou o surgimento da identidade individualizada, originada do processo de constituição do indivíduo pautado na razão e nos ideais iluministas. Com o declínio das sociedades estamentais, foi possível, graças à uma mudança de ênfase moral, a construção de um novo conceito, a que ele denomina autenticidade.

O filósofo canadense, ainda, demonstra que a relação entre identidade e reconhecimento se estreitam nesse contexto, desenvolvendo-se uma relação de caráter dialógico no tocante à condição humana.

Tomamo-nos em verdadeiros agentes humanos, capazes de nos entendermos e, assim, de definirmos as nossas identidades, quando adquirimos linguagens humanas de expressão, ricas de significado. Tendo em atenção os objetivos a que me propus com

este trabalho, defino *linguagem* no sentido lato, abarcando não só as palavras que proferimos, mas também outros modos de expressão, através dos quais nos definimos, incluindo as “linguagens” da arte, do gesto, do amor, e outras do género. As pessoas não aprendem sozinhas as linguagens necessárias à autodefinição. Pelo contrário, elas são-nos dadas a conhecer através da interacção com aqueles que são importantes para nós – os “outros-importantes”, como George Herbet Mead lhes chamou. A linguagem da mente humana é, neste sentido, não monológica, não algo que se consiga sozinho, mas dialógica. (TAYLOR, 1998)

A linguagem já foi considerada fundamental para a organização do pensamento e o desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski, que salienta o papel da interacção neste processo. Alexander Luria, ao explicar a denominação dessa teoria, também ressalta, em relação ao elemento histórico conferido por Vigotski, que

O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano (LURIA, 2018).

No tocante à formação da identidade, Taylor reafirma a importância da relação dialógica, que pressupõe a interacção com o outro, em diversos momentos da vida

Assim, a descoberta da minha identidade não significa que eu me dedique a ela sozinho, mas, sim, que eu a negoceie, em parte, abertamente, em parte, interiormente, com os outros. É por isso que o desenvolvimento de um ideal de identidade gerada interiormente atribui nova importância ao reconhecimento. A minha própria identidade depende, decisivamente, das minhas reacções dialógicas com os outros. (TAYLOR, 1998)

Recuperando Hegel, o filósofo também destaca a importância do reconhecimento nos planos íntimo e social, sustentando que o reconhecimento igualitário é pressuposto para uma sociedade democrática saudável, sendo que eventual recusa de reconhecimento é potencialmente um fator de opressão.

É importante, portanto, o reconhecimento do valor das diferentes culturas. Neste tocante, Taylor menciona Fanon e sua obra *Os Condenados da Terra*, referenciando seu papel fundamental para a transição da maneira de se olhar para o reconhecimento como elemento de formação humana, pois elevou práticas de ausência de reconhecimento ou de reconhecimento equivocado a ofensas. Ao citá-lo, explica que Fanon foi responsável por tais transformações, pois “defendia que a principal arma dos colonizadores era a imposição da imagem que eles concebiam dos colonizados sobre os povos subjulgados” (TAYLOR, 1998), sendo que a sua libertação pressupunha que imagens autodepreciativas fossem eliminadas.

A desconstrução de imagens aviltosas constitui elemento basal para a transformação da compreensão de grupos oprimidos ao longo da história. Em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon explica que “Uma criança negra normal, tendo crescido em uma família normal, passará a ser anormal ao menor contato com o mundo branco” (2020). Isto porque as relações sociais estabelecidas com a população negra foram edificadas com base em imagens ligadas à vilania ou a figuras desprezadas socialmente, como no caso trazido pelo próprio autor das representações em revistas ilustradas: “E o Lobo, o Diabo, o Gênio Maligno, o Mal, o Selvagem são sempre representados por um negro ou um índio” (FANON, 2020), o que leva uma criança negra a se identificar com a figura vencedora, branca, dificultando a percepção de si enquanto negro e causando-lhe desdobramentos até mesmo na esfera psicológica.

O filósofo martinicano também se debruça sobre a teoria do reconhecimento de Hegel, relacionando-a com a dimensão humana e reforçando a necessidade de reconhecimento recíproco.

O homem só é humano na medida em que busca se impor a outro homem, a fim de ser reconhecido pelo outro, é esse outro que permanece o tema de sua ação. É desse outro, do reconhecimento por parte desse outro, que dependem seu valor e sua realidade humanos. É nesse outro que se condensa o sentido de sua vida. (FANON, 2020).

Além dos expoentes mencionados, é interessante mencionar a teoria social de caráter normativo de Axel Honneth, desenvolvida em *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2003). Esse filósofo alemão também estrutura seu pensamento em Hegel para tratar do reconhecimento recíproco.

O ponto de partida dessa teoria da sociedade deve ser constituído pelo princípio no qual o pragmatista Mead coincidiria fundamentalmente com o primeiro Hegel: a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma auto-relação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais. (HONNETH, 2003).

Em consonância com Taylor e Fanon, Honneth reconhece a interação, caracterizada pela ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuo, como pressuposto para o processo de individuação. Ele afirma, ainda, que

A hipótese evolutiva assim traçada, porém, só pode se tornar a pedra angular de uma teoria da sociedade na medida em que ela é remetida de maneira sistemática a processos no interior da práxis da vida social: são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades. (HONNETH, 2003)

Com base em uma classificação tripartite de formas de reconhecimento – dedicação emotiva, reconhecimento jurídico e assentimento solidário – Honneth desenvolve sua teoria no sentido de que, havendo desrespeito a uma delas, abre-se campo para luta pelo reconhecimento. Esse desrespeito pode ocorrer de diversas maneiras, sendo um exemplo a negação de direitos.

Se pensarmos nos relatos de Munduruku e Fanon transcritos anteriormente, depreendemos que a questão do desrespeito a grupos de origem ou culturas diversas insere-se no universo das linhas de pensamento apresentadas. Elas demonstram a atualidade da discussão, ainda mais em um contexto histórico-cultural marcado pelo multiculturalismo.

Com base no exposto, surge o questionamento a respeito do papel da educação nos processos de reconhecimento de grupos historicamente lesados, como negros e indígenas. Taylor (1998) destaca a esfera educacional como elemento central das discussões sobre a necessidade de mudanças nas imagens que se colocam de tais grupos, superando concepções que hierarquizem culturas. A defesa dessas mudanças encontra-se, segundo ele,

[...] na possibilidade de os estudantes do sexo feminino e os que pertencem a grupos excluídos apreenderem, directamente ou por omissão, uma imagem depreciativa deles mesmos, como se toda a criatividade e mérito fossem inerentes aos homens de origem europeia. Alargar e alterar o curso revela-se, por isso, uma medida essencial, não tanto em nome de uma cultura mais vasta para todos, que irá conceder o devido reconhecimento aos que, até então, eram vítimas de exclusão. A premissa que está por detrás destas exigências é a de que o reconhecimento forja a identidade, em particular, na perspectiva de Fanon: geralmente, os grupos dominantes consolidam a sua hegemonia, inculcando uma imagem de inferioridade nos grupos subjugados. A luta pela liberdade e pela igualdade deve, por conseguinte, passar por uma reformulação dessa imagem. Os cursos multiculturais visam ajudar nesse processo. Embora não seja frequentemente explicitado, a lógica que está por detrás destas exigências parece depender da premissa de que devemos igual respeito a todas as culturas.

Podemos, então, neste momento, refletir a respeito da função da educação multicultural e transformadora proporcionada no âmbito do Ensino de História, campo de estudo de extrema relevância para a formação humana.

A História possibilita ao ser humano o entendimento sobre as relações sociais que ele vivencia, além de permitir a compreensão dos processos históricos que levaram ao desenvolvimento das conjunturas do presente, ao estabelecimento das sociedades e das relações a elas intrínsecas, suas mazelas e suas contradições. É importante, todavia, entender que a História não se limita à compreensão do presente por meio do estudo do passado para projeção de um futuro melhor. É necessário compreender que se trata de questão mais profunda, que diz respeito e atinge tema correlato e indissociável do Ensino da História: a constituição de identidades.

A respeito das diversas identidades, Circe Maria Fernandes Bittencourt, pesquisadora e professora da Faculdade de Educação da USP (FE/USP), ao lecionar acerca dos objetivos do Ensino de História, destaca que a identidade nacional é uma das identidades a serem estabelecidas pelo ensino da disciplina. Ela orienta seu raciocínio de modo a ressaltar a sua importância para a formação cidadã, explicitando a tendência de uma história voltada para a formação política do aluno, ou seja, de um “cidadão político” e, conseqüentemente, de um “cidadão crítico”. Nas palavras da autora,

[...] a finalidade de uma formação política atribuída ao ensino de História está articulada a outra significativa finalidade: a da formação intelectual. A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente–passado–presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado. (2011)

Tratando-se de educação, não é possível deixar de lado o perfil de política pública que lhe é correlata. Assim, vale destacar a promulgação de leis voltadas para a inserção de temáticas relevantes e que refletem a luta pelo reconhecimento de grupos historicamente subjugados no âmbito da sociedade brasileira.

A Lei nº. 10.639/2003 alterou a redação do artigo 26-A da Lei nº. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), posteriormente também modificado pela Lei nº. 11.645/2008, para incluir a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados no Brasil.

Tendo em vista que nossa análise visa centrar a atenção a respeito dos povos indígenas do Brasil, aprofundaremos nossas reflexões com esse foco, especialmente porque, mesmo com a articulação e conquistas do movimento indígena – com atuação significativa no Brasil atual – e com os avanços na consagração formal de direitos, ainda se mantêm consolidadas algumas narrativas sobre os povos indígenas do Brasil que refletem uma visão colonialista e hierarquizada e que são reproduzidas na esfera educacional – seja em livros didáticos, em sala de aula ou no contexto das relações interpessoais dentro da escola.

Como, então, romper com essas imagens que depreciam os povos originários, causando-lhes desdobramentos sobre o próprio modo como se compreendem na sociedade brasileira através do Ensino de História?

O estudo da História Indígena encontra-se vinculado à formação de identidades, assim como à formação política e intelectual, direcionadas para a formação e o desenvolvimento de um pensamento crítico. A história dos povos indígenas brasileiros constitui parcela fundamental

da História do Brasil, não se limitando, entretanto, ao passado. Pelo contrário, estes grupos fazem parte da população brasileira ainda atualmente e vivenciam problemáticas atuais, como exemplos: são cidadãos, muitos deles exercendo o seu direito de voto; articulam-se no chamado movimento indígena, buscando a efetivação de seus direitos – os quais, aliás, são consagrados pela Constituição Federal de 1988; estão sujeitos a consequências advindas de outros contextos, como doenças de amplitude mundial – a Covid-19, cujo contágio afetou 162 povos originários e contagiou 61.260 indígenas, levando 1.233 deles à morte, segundo dados do Instituto Socioambiental, em 22 de novembro de 2021; entre outros.

Sua história, portanto, é fundamental com todos os elementos que a envolvem, como subjugação, genocídio indígena, resistência, luta por direitos etc. Entretanto, coloca-se como condicionante para a transformação da visão constituída desses grupos privilegiar abordagens que protagonizem os próprios indígenas como sujeitos históricos e atores sociais, desconstruindo preconceitos e estereótipos.

A corrente de estudo que consagra o estudo da história dos povos indígenas a partir dessas premissas é a Nova História Indígena, cuja finalidade nos é esclarecida pela historiadora Luisa Tombini Wittman: “[...] busca conhecer ações e interpretações de sujeitos e povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da história do Brasil. Tem, assim, consolidado um importante espaço nos estudos históricos” (WITTMANN, 2015).

Seguindo a linha da renovação das abordagens a respeito das sociedades indígenas, também as lições das pesquisadoras Márcia Elisa Teté Ramos, Marlene Rosa Cainelli e Sandra Regina Ferreira de Oliveira são relevantes. Elas afirmam que em livros didáticos de História

A abordagem pertinente sobre a questão indígena deveria partir da ideia de que existe uma unidade (multiculturalismo) pautada na diversidade (especificidades). Ao mesmo tempo que devemos nos reconhecer sob a égide da igualdade, a diversidade dentro da unidade significa que da mesma forma precisamos nos reconhecer e nos respeitar como grupos com características diferenciadas. (RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018, p. 67)

Luisa Tombini Wittman complementa sua fala, apresentando a importância de situar e valorizar a presença dos povos originários no presente, sujeitos sociais atuantes na sociedade brasileira.

É chegada a hora de lidar com a herança que relega os indígenas a um passado distante, como seres praticamente sem história e sem futuro. Eles foram e são sujeitos da história do Brasil. Se, por um lado, não foram vítimas passivas, por outro, não permaneceram intactos no contato com o outro. Diante da nova realidade, alteraram sua cosmologia, transformaram a si mesmos. Por isso, é importante ir além da visão de um processo geral de dominação que afeta apenas negativamente as sociedades indígenas. (WITTMANN, 2015)

O reconhecimento das populações indígenas a partir de visões plurais, valorizando-se o modo como eles mesmos se percebem e se constituem e como suas culturas e sua história foram e são construídas com base no próprio olhar é, portanto, um movimento em curso e que precisa ser debatido, difundido e incentivado. Há, atualmente, muitos escritores indígenas que contam suas histórias, como é o caso do próprio Daniel Munduruku. Também há inúmeros recursos midiáticos que possibilitam conhecer e dialogar com membros dos povos originários, incluindo até mesmo associações que divulgam as culturas indígenas, como é o caso da ASCURI (Associação Cultural dos Realizadores Indígenas), que produz conteúdos audiovisuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições teóricas de Taylor, Fanon e Honneth permitem concluir a importância do reconhecimento quando se trata do conceito de identidade e de que forma estas questões se relacionam às relações estabelecidas nas sociedades humanas.

A difusão de concepções colonialistas, marcadas por imagens e narrativas depreciativas de grupos indígenas e de origem africana coloca-se como algo a ser desconstruído, em um processo no qual se faz necessário o envolvimento da educação, tanto em termos de políticas públicas educacionais, quanto em relação às práticas pedagógicas.

Dessa forma, o Ensino de História é um campo de estudo fundamental e com potencial catalizador de uma Nova História Indígena, cujos agentes principais desenvolvedores de concepções que revelam as suas identidades, possibilitando aos profissionais da educação recursos para que sejam produzidos novos sentidos e o reconhecimento desses grupos com o devido respeito pela sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO CULTURAL DE REALIZADORES INDÍGENAS. **Ascuri**. Disponível em: <https://ascuri.org/>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE mapeia a população indígena**. Comunicação Social, 19 de abril de 2013. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=2360&busca=1&t=ibge-mapeia-populacao-indigena>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17 dez. 2021.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.
- FUNARI, P. P.; PIÑON, A. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- HONNETH, Axel. Padrões de reconhecimento intersubjetivo: amor, direito e solidariedade. In: **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 155 - 211.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Covid-19 e os Povos Indígenas**. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone editora, 2018. p. 21-37.
- MUNDURUKU, D. **Memórias de índio: uma quase autobiografia**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016.
- RAMOS, M. E. T.; CINELLI, M. R.; OLIVEIRA, S. R. F. As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 140, p. 63-85, 2018.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- TAYLOR, C. A Política de Reconhecimento. TAYLOR, Charles et. All. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. p. 45-94.
- WITTIMANM, L. T. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Heraldo Márcio Galvão Júnior

É Professor da Faculdade de História (FHT) – na qual atua também como Vice-Diretor – e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA), do Instituto de Estudos do Trópico Úmido (IETU) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Graduado e Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), e Doutor em História (2020) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), título obtido na condição de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com estágio doutoral junto à École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS / Paris), por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Coordena o laboratório intitulado Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Arte e Literatura (GEPHAL).

Bruno Silva

É Professor da Faculdade de História (FHT) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFHISTÓRIA) – no qual atua também como Coordenador –, do Instituto de Estudos do Trópico Úmido (IETU) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Graduado e Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), tem doutorado pela mesma instituição, título obtido na condição de bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com estágio doutoral junto à University of Texas (EUA) por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino e Pesquisas Americanistas (GEPAm), vinculado ao CNPq, com a presença de pesquisadores associados de diferentes instituições do Brasil e do mundo.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ádyson Lucas dos Santos Oliveira

É graduando do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Piauí - Campus Poeta Torquato Neto desde 2019. Participou de projetos junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBIC), foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência e membro do "Núcleo de Documentação e Estudos em História, Sociedade e Trabalho - NEHST/UESPI" e do "Grupo de Pesquisa em História Oral".

Aline Barros dos Reis

É graduada em Administração pela Faculdade do Grupo UNIASSELVI e em História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Pós-graduada em Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante e mestre em Ensino de História no Programa de Pós-graduação (ProfHistoria) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

André José Santos Pompeu

É graduado em História (Lic/Bac) pela Universidade Federal do Pará, mestre e doutor em História pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, da Universidade Federal do Pará. Atualmente é professor substituto da Faculdade de História, do Campus Universitário de Bragança, da UFPA.

Andrea Coelho Lastória

É graduada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e em Pedagogia pela Faculdade Plínio Augusto do Amaral, mestre e doutora em Educação, na área de Metodologia de Ensino, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pós-doutora em Didática da Geografia e História na Universidade de Oviedo e Livre Docente em Educação, na área de Ensino de Geografia, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. É Professora Associada do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP-USP

Brenda Maria Vieira Mendes

É graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Caio Affonso Leone

É graduado em História pela Universidade Federal Fluminense e mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Atualmente é doutorando em História no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense.

Camila Maria Caetano Souza

É graduanda do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Carlo Guimarães Monti

É graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na graduação de História, do Mestrado Profissional em Rede de Ensino de História (ProfHistória/UNIFESSPA) e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). É coordenador do PIBID na FAHIST/ICH e vice-presidente da ANPHU-Pará.

Carolina Ferreira Barbosa

É graduada em História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e mestranda em História Social da Amazônia no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará. Atualmente é bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Chrislaine Janaina Damasceno

É graduada em História pela Universidade Estadual de Campinas, pós-graduada lato sensu em Psicopedagogia Clínico-Institucional pela ESAB-Escola Aberta do Brasil, pós-graduada lato sensu em História, Cultura e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá e mestre em História e Cultura Social pela UNESP/Franca. Atualmente cursa pedagogia na Universidade de Franca e é doutoranda do programa de Pós-Graduação em História e Cultura Social pela UNESP/Franca.

Cristiana Costa da Rocha

É Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí, mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará, doutora em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, com estágio junto à Università degli Studi di Roma La Sapienza por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior. Atualmente é professora Adjunta IV do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura - PPGSC/UESPI - Campus Poeta Torquato Neto, assim como coordenadora do PPG Sociedade e Cultura - UESPI

Francivaldo Alves Nunes

É graduado em História pela Universidade Federal do Pará, mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará e doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense, com Estágio Pós-Doutoral na Universidade Nova de Lisboa. Atualmente é professor de graduação, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História e coordenador do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, todos da Universidade Federal do Pará.

Gislaine Ribeiro Rodrigues

É graduanda do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e do Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa de História (Fahist-Unifesspa) na função de Auxiliar em Assuntos Educacionais.

Haroldo de Vasconcelos

É graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Pará, especialista em Gestão de Políticas Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Pará, mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade de Brasília, doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará e pós-doutor em Educação Profissional e Formação de Adultos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em Portugal. Atualmente é professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

Iramaira de Oliveira Torres

É graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Campus Poeta Torquato Neto, onde desenvolveu pesquisas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Jane Cunha Pinto

É graduada em Ciências Contábeis, especialista em Gestão Estratégica Empresarial e em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, e mestre em História pela Universidade de Passo Fundo. Atualmente é graduanda em História pela Universidade Anhanguera de São Paulo.

Jones da Silva

É graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará, mestre e doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará. Atualmente é professor de Sociologia no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ UFPA/Campus Abaetetuba.

João Antônio Fonseca Lacerda Lima

É graduado em História pela Universidade Federal do Pará, mestre e doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará, título este obtido com estágio no Centro de História da Universidade de Lisboa. Atualmente é professor voluntário da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, professor substituto da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará e docente da Faculdade Católica de Belém.

José Paulo Lopes Monteiro

É Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Pós-Graduado em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente é Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História / Mestrado Profissional (PROFIHISTÓRIA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), com bolsa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a orientação da Professora Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo, além de ser Professor da Rede Pública Estadual de Ensino do Pará (PA).

José Rodrigues de Carvalho

É graduado em Geografia pela Universidade Federal do Pará e em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional, pós-graduado em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Pará, mestre e doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor da Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida, da Secretaria Executiva de Educação de Redenção/PA e da Secretaria de Estado de Educação do Pará.

Juliano Lima Schualtz

É graduando em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e desenvolve pesquisas em torno das relações entre Historiografia e Literatura Brasileira Contemporânea, Biografia e Recepção, Literatura e experiências do tempo.

Lamarck Souza Alcântara Araújo

É graduado em História pela Faculdade Cenecista de Senhor do Bonfim, em Matemática pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Anhanguera. É especialista em Tecnologias Educacionais e a Prática da Sala de Aula, em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Intervale, e em Educação Inclusiva pela Faculdade Única de Ipatinga. Atualmente é mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão e técnico de Laboratório no Instituto Federal do Maranhão.

Leni Barbosa Feitosa

É graduada em Ciências Naturais e em Enfermagem pela Universidade Estadual do Pará, especialista em Biologia pela Universidade Federal de Lavras, em Educação no Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e em Tecnologias Educacionais para a Prática Docente no Ensino da Saúde na Escola pela Fundação Oswaldo Cruz, e mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Atualmente é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Tocantins e professora da Secretaria Estadual de Educação do Pará e da Secretaria Municipal de Educação de Redenção-PA.

Lucas de Carvalho Cheibub

É graduado em História pela Universidade Federal Fluminense e mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal Fluminense. Atualmente é doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal Fluminense e é bolsista do CNPq.

Lucélia Cardoso Cavalcante

É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, mestre e doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Atualmente é professora Adjunta da área de Educação Especial da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

(ProfHistória) e coordena o Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), todos vinculados à Unifesspa. Além disso, exerce o cargo de Vice-Reitora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Maria Fernanda Guimarães

É graduanda em História pela Universidade Federal Fluminense

Martin Pezzini Bachmann

É graduado em História pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e mestrando em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É membro do Centro de Memória Oral e Pesquisa (CEMOPE) e tem pesquisas em história de Santa Catarina e história do Brasil, com ênfase no século XIX.

Maximiliano Gonçalves da Costa

É graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Teologia Santa Cruz, em Teologia pela Faculdade Dehoniana e em Pedagogia pela Faculdade Intervale, e mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Rebeca Barros Passos

É graduanda em História pela Universidade Estadual do Piauí, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Memória da escravidão e do Pós abolição e aluna de Residência pedagógica - bolsista CNPq.

Ribamar Ribeiro Junior

É graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará, especialista em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas pelo Instituto Federal do Pará e em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará, mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e doutor em Antropologia pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professor do quadro efetivo do Campus Rural de Marabá (CRMb) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

Sebastiana Valéria dos Santos Moraes

Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA e Pós- Graduação Lato Sensu em Ensino de História do Brasil: Cultura e Sociedade, pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF. É servidora pública da Prefeitura Municipal de Parauapebas atuando na divisão do 3º e 4º ciclo, que corresponde ao ensino do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental II, como Professora de História e também atua na rede particular do referido município. Atualmente é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História PROFHISTORIA/UNIFESSPA , com pesquisa direcionada ao Ensino de História na perspectiva inclusiva envolvendo tecnologias e mídias digitais, sob a orientação da Professora Mestre e Doutora em Educação Especial Lucélia Cardoso Cavalcante.

Silvio Henrique Ferreira Vilhena

É graduado em História pela Universidade Estadual do Maranhão, especialista em Educação Social para a Juventude pela Universidade Estadual do Pará, em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade para o Desenvolvimento Sustentável da Amazônia e em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Ciências Wenceslau Braz. Atualmente é professor efetivo de História nas redes municipais de ensino de Parauapebas e Curionópolis, no estado do Pará, e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Tatiana Adas Gallo

É graduada em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá, em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto FFCLRP/USP.

A coletânea *Do local ao global: perspectivas para o Ensino de História e a Pesquisa na Amazônia* reúne um conjunto de pesquisadores (as) que se destacaram como apresentadores (as) de trabalho na IV Semana de História da UNIFESSPA / Xinguara e no I Simpósio Internacional de História do Instituto de Estudos do Trópico Úmido. O tema escolhido, arrojado e aberto a boas discussões, reuniu trabalhos de diversas temporalidades e espacialidades em um evento que já se consolidou na agenda dos docentes da UNIFESSPA e de diferentes instituições de Ensino Superior e do Ensino Básico; tem sido marcante para as experiências dos discentes dos diferentes níveis educacionais.

