

SIMPÓSIO TEMÁTICO 21

HISTÓRIA DA SAÚDE E DAS DOENÇAS: REPRESENTAÇÕES, CONHECIMENTO CIENTÍFICO E INSTITUIÇÕES

Coordenadoras:

Dra. Zilda Maria Menezes Lima (UECE)

Dra. Leicy Francisca da Silva (UEG/Goianésia)

Este Simpósio Temático tem por objetivo reunir interessados, estudiosos e pesquisadores que analisam a saúde e a doença em vários tempos históricos e espaços diferenciados cuja perspectiva investigativa seja compreender os processos pelos quais os indivíduos e grupos, em distintos contextos históricos, conferem significados particulares à experiência da saúde e da doença e como tais experiências produzem impactos sobre a organização e a percepção do meio social, bem como intervenções sobre ele.

Assim, interessa-nos discutir o conhecimento médico e as políticas de saúde relativas ao trato com determinadas enfermidades; história das várias enfermidades em variados momentos históricos; as relações entre o saber médico e outros sistemas e práticas de cura; as experiências do adoecimento; a conformação de instituições destinadas ao cuidado com a saúde bem como a perspectiva multidisciplinar em que a pesquisa histórica no campo da saúde e da doença, dialoga com questões e abordagens referidas a outros campos disciplinares como a antropologia, a sociologia, a biologia, a psicologia e a demografia.

Palavras-chave: história – saúde – doenças – instituições – representações

SAÚDE E DOENÇAS EM GOIÁS NOS RELATÓRIOS DA COMISSÃO CRULS, BELIZÁRIO PENNA E ARTHUR NEIVA (1892-1917)

Fernanda Soares Rezende
Universidade Federal de Goiás
fernanda.soares.ufg@gmail.com
Mestranda em História PPGH-UFG

Resumo: Minha pesquisa se encontra na área da história da saúde e doenças em Goiás no século XVIII com destaque para a História regional do Brasil. De modo que, pretende analisar dois relatórios, sendo eles: *Relatório da comissão exploradora do planalto central do Brasil* de autoria de Luis Cruls e *Viagem científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiás* de Belisário Penna e Arthur Neiva. Todavia, o recorte espaço temporal compreende os anos de 1892 a 1917.

Palavras-Chave: Saúde – Doenças – Viajantes Estrangeiros

Esta pesquisa pretende investigar as condições de existência dos goianos¹ no século XIX e início do século XX, atentando, sobretudo, sobre a construção regional de Goiás através de seu cenário nosológico. Todavia, o recorte espaço temporal compreende os anos de 1892 a 1917.

Os relatórios da Comissão Cruls e Belisário Penna e Arthur Neiva são de suma importância, pois abarcam todo um contexto político, econômico e social que transcorrem em torno da moléstia e como esta contribui para caracterizar uma determinada sociedade, ressaltando as distorções de visões contidas nos relatórios, em se tratando do mesmo período histórico vivenciado pelo território goiano.

Este trabalho versa sobre a historicidade do documento histórico, bem como o lugar e o momento histórico em que o *Relatório da comissão exploradora do planalto central do Brasil* de autoria de Luis Cruls e *Viagem científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiás* de Belisário Penna e

¹ Condição de existência dos goianos se refere à saúde, cultura, hábitos e situação social.

Arthur Neiva foram escritos. De modo que, o procedimento se compõe de forma comparativa e interpretativa dentre ascorrentes historiográficas vigentes.

Procederemos à compreensão da historicidade das respectivas fontes, o lugar e o momento histórico em que foram produzidas. Identificaremos e registraremos as referências relacionadas à autoria, a elaboração, a produção e a forma de reprodução e divulgação da obra pesquisada.

Avaliar as concepções de saúde e doenças vigentes na época; Buscar demonstrar que a partir da análise de ambos os relatórios, que o Estado de Goiás foi rebaixado a categoria de paraíso a inferno em um curto período de tempo; Apreender a historicidade das doenças relacionadas aos acontecimentos humanos; Mostrar que por intermédio da investigação da história das doenças é possível apresentar um panorama mais amplo sobre a história de Goiás nos séculos XVIII e XIX, que abarque as conotações políticas, sociais, econômicas, psicológicas, biológicas, entre outros aspectos; Trabalhar a importância da criticidade dos relatórios de viagens no que tange a descrição histórica, política, social e a perspectiva de saúde contida em ambas as fontes.

Durante a primeira década do século XX, o Instituto Oswaldo Cruz promoveu importantes expedições destinadas a realizar campanhas profiláticas e investigar as condições sanitárias de diferentes regiões do país. No início do ano de 1912, os pesquisadores Arthur Neiva e Belisário Penna partiram do Rio de Janeiro e viajaram durante nove meses, pelos estados da Bahia, Pernambuco, Piauí e Goiás. Todavia, após percorrer mais de sete mil quilômetros, os cientistas empreenderam um amplo levantamento da flora e da fauna, do quadro de doenças e das condições de vida das populações locais. Entre os meses de abril e outubro do referido ano, os médicos estudaram fauna, flora, geografia, condições de vida e história das localidades procurando uma melhor compreensão sobre a incidência e a distribuição de determinadas doenças e a estabelecer medidas profiláticas para seu combate. É importante ressaltar que, tais medidas foram tomadas visando integrar as regiões do território brasileiro vislumbrando a sua modernização.

Nesse contexto, a expedição de Neiva e Penna, apresenta destaque entre as demais que foram realizadas no mesmo período, pois se constituiu como a mais rica e contundente em observações de caráter sociológico. No ano de 1916, os respectivos pesquisadores publicaram um amplo e bem documentado relatório de viagem, no qual denunciavam as más condições de saúde e de vida da população rural do Brasil. Na

liderança do movimento em defesa do saneamento do Brasil, defendiam a tese de que tanto a relação econômica, social como moral da nação estava interligada com o compromisso dos poderes públicos, a partir da perspectiva da melhoria das condições de saúde da população rural.

A partir da respectiva análise, percebemos que os sertanejos são caracterizados como atrasados, indolentes, fatalistas e fracos não por qualquer insuficiência decorrente de cruzamentos raciais, mas porque sofria de doenças plenamente evitáveis, como ancilostomose, impaludismo e doença de Chagas, sobretudo no então norte de Goiás, atual estado do Tocantins. Desse modo, para Neiva e Penna, as doenças seriam o maior obstáculo ao projeto modernizador do Brasil. Assim, por meio da elaboração e propagação do respectivo relatório, a visão de um Brasil atrasado foi amplamente difundida.

A partir dessa perspectiva, os homens do interior não passariam de doentes abandonados e esquecidos pelo restante do Brasil, e o sertão seria marcado pela vastidão, por baixa densidade demográfica, resistência às mudanças, dificuldades de estabelecimento de bases mínimas de nacionalidade e analfabetismo quase pleno, somados por sua vez a ausência da autoridade pública, pobreza, vocação para regredir, entre outros. Abarcam a falta de médicos e soluções para a população, no que tange as moléstias. Portanto, Neiva e Penna, caracterizam o território goiano, como um país doente, atrasado e conseqüentemente abandonado. Afirmando que a falta recorrente de médicos era também resultante da então chamada medicina popular, ou seja, criticavam a presença dos parteiros, curandeiros, feiticeiros, etc.

A partir da visão negativa do Brasil, contida no respectivo relatório, surgiram diversas representações do Brasil, como a produção de Monteiro Lobato, que apresenta a figura do Jeca Tatu, como o homem do interior, possuidor de inúmeras moléstias. Entretanto, é de extrema importância promover uma reflexão sobre a inversão no objetivo da produção do relatório de Neiva e Penna, pois este foi encomendado visando à elaboração de um relatório técnico, mas como se pode observar, o presente relatório assumiu uma posição diferente da proposta inicial.

No final do ano de 1916, o respectivo relatório passou a ser referenciado como uma das provas mais decisivas sobre a existência clara e objetiva da imagem do Brasil vislumbrado como um imenso hospital, uma vez que se tornavam cada vez mais recorrentes tanto a leitura como a análise de seus conteúdos. Todavia, foi a partir do

processo de circulação e repercussão do relatório no que tange as moléstias do interior, que o aspecto sanitário deixou-se de ser considerado apenas como um problema médico, mas também como problema político e econômico.

Desse modo, a partir das descrições de Neiva e Penna, podemos destacar a presença de uma visão estrangeira sobre a regionalidade brasileira, carregada desse modo, de inúmeros preconceitos, pois no que tange a descrição do sertão, menciona que os habitantes sobreviviam com poucos recursos econômicos e educacionais, o que resulta em uma deficiência tanto econômica como social. Neiva e Penna defendiam a construção das estradas no sertão, pois para além de resultarem no progresso do país seriam traduzidas em forma de saúde para a população.

É nesse contexto, que é de extrema relevância fazer o cruzamento das fontes, pois enquanto Belisário Penna e Arthur Neiva caracterizam o território goiano, sob os aspectos de doença e atraso, o *Relatório da comissão exploradora do planalto central do Brasil* de autoria de Luis Cruls, apresenta uma descrição do território goiano como um verdadeiro “céu”, pois se constituía como uma espécie de paraíso para a mudança da capital do Brasil. Portanto, Luis Cruls em contradição com o relatório de Penna e Neiva, afirmava que o clima do planalto era próprio para o imigrante.

O historiador Varnhagen, observou que os principais motivos para a mudança da capital seriam basicamente a segurança, a salubridade e a falta de integração da corte com as demais províncias. Sob a perspectiva de que uma capital marítima se tornaria vulnerável perante os inimigos, e a presença constante da febre amarela era um alerta da Providência para a mudança da capital. Nessa perspectiva, Varnhagen, defendia que o território goiano seria a região apropriada à colonização europeia. Portanto, percebe-se que o fato da capital estar presente no centro do coração do país de certa forma, possibilitaria uma maior integração ao domínio territorial pelo Estado.

Pode-se afirmar que Cruls, vislumbrava que o lugar do Brasil não era mais no passado, pois este deveria ser superado, dando lugar ao futuro, sob o aspecto de um Brasil que estaria por vir. Portanto, Cruls acreditava que o Brasil possuía a natureza a seu favor, no entanto, ainda necessita desenvolver suas instituições científicas para melhor aproveitá-la. É exatamente na descrição climática que encontramos a divergência das respectivas fontes, pois enquanto Neiva e Penna apresentam uma descrição do território goiano como o lugar do ócio e da insalubridade, Cruls eleva o território brasileiro a condição de um verdadeiro “céu” a ser aproveitado, pois de acordo

com este, o território goiano era extremamente salubre, sendo que dessa forma, o emigrante europeu não necessitaria se adaptar ao clima da região, pois as condições climáticas eram extremamente parecidas com as que oferecem as regiões mais salubres da Europa.

Cruls defendeu com afincos a ideia da mudança da capital, sob razões geopolíticas. Assim, um dos resultados mais importantes da Comissão foi à análise do “clima da região explorada” (Cruls, 1957). A ênfase dada ao aspecto climático por Cruls pode ser relacionada como uma crítica há uma interpretação corrente, tanto a nível nacional como internacional, que delegava ao clima um dos fatores que impedia o progresso do país. Portanto, o clima e a natureza do Planalto Central que em Penna e Neiva eram tidos como fator de impedimento da transferência da nova capital, encontramos em Cruls uma visão completamente oposta, discorrendo que é exatamente a partir do aspecto climático e da localização geográfica que a transferência da capital seria possível.

Para o médico Pimentel, não havia somente por parte dos médicos e sanitaristas como também por parte da população, o desejo de tornar conhecida uma parte extensa do interior do Brasil, quase paradisíaca, com um clima totalmente salubre, solo de grande fertilidade, composta não somente de riqueza mineral como também vegetal. Sendo um lugar propício para erguer-se a nova capital da então República brasileira. Ao longo do presente relatório, percebemos que as inúmeras patologias encontradas não eram em decorrência do clima, como se acreditava até então, mas dos hábitos adquiridos através da herança do período colonial. Pode-se afirmar que essa ocupação foi vista como maléfica, pois a ganância gerou um aspecto imoral, propiciando a expansão da sífilis e a subnutrição da população do referido período.

De acordo com o aspecto patológico, Pimentel afirmava: “nenhuma afecção constante da estatística por mim organizada, e que se acha no meu Relatório de 1893, é peculiar à parte explorada do estado de Goiás, nem tão pouco depende do clima” (Pimentel, 1957). Dessa forma, conclui-se que as partes do país tidas com insalubres, são praticamente insignificantes, e havendo necessidade pode dedicar-se o devido cuidado de recorrer à higiene apropriada.

Por meio do relatório de L. Cruls julga-se a demonstração da improcedência de opiniões muito facilmente aceitas e que só podemos atribuir à ignorância ou a má fé de alguns autores segundo os quais o clima do Brasil seria pouco salubre, não sendo

propício à colonização europeia. Todavia, é nesse contexto que se faz necessária a crítica as fontes, pois Arthur Neiva e Belisário Penna, analisam de forma distorcida as populações do interior do país, caracterizando-as pelas imagens de doença, isolamento, geográfico e cultural, analfabetismo, pobreza e vocação para regredir.

Entretanto, apesar das disparidades existentes entre ambos, é importante ressaltar que os relatos de viajantes estrangeiros e, sobretudo os diários de médicos, são de extrema importância para compreender o território brasileiro na passagem do século XIX para o XX no que tange as inúmeras temáticas tanto sociais como econômicas, como por exemplo, a família, alimentação, vestuário, habitação, trabalho, diversidades culturais, sociais e econômicas, entre outros.

A partir da análise aprofundada sobre a referida temática, percebemos que apesar de tais relatos, serem elaborados há várias décadas ainda são amplamente utilizados, seja para descrever uma determinada época, como para tecer inúmeras comparações sobre a ampla gama de visões sobre uma mesma região. Desse modo, a medicina não pode e nem deve ser vislumbrada como conhecimento e prática científica relacionada à manutenção da saúde, mas como discurso sobre a sociedade e visando a reforma social. É a partir da presente perspectiva que o presente trabalho, torna-se de grande relevância, uma vez que o território goiano sofreu um processo de rebaixamento de paraíso a inferno em um curto período de tempo e tal contradição necessita de uma análise mais aprofundada, objetivando uma melhor compreensão de ambos os relatórios.

Podemos perceber que a produção historiográfica referente à história da saúde e da doença tem aumentado gradativamente nas últimas décadas. E a respectiva atenção que vem sendo atribuída à temática, demonstra claramente as transformações da historiografia e a ampliação do campo do historiador, como a incorporação de novos objetos e abordagens que proporcionaram a evidência do homem doente e sua história.

Destarte, no final do século XIX, a medicina legitimou-se por meio de novos conhecimentos científicos, que conferiram ao discurso médico diferentes bases de fundamentação. Caracterizada como profissão que vislumbrava os problemas encontrados na vida cotidiana, para além do corpodoente, a medicina os considerou passíveis de reinterpretação e a ciência médica alcançou maior poder na sociedade, logrando atingir o processo reconhecido como medicalização. Refiro-me ao corpo na perspectiva de Roy Porter que em seu texto intitulado *História do Corpo*, presente na

coletânea *A Escrita da História Novas Perspectivas*, considera o corpo como um eixo na relação com o mundo e que deixou de ser visto apenas a partir de uma perspectiva biológica, mas como “uma construção simbólica”.

Na década de 1970 o texto de Jean-Pierre Peter e Jacques Revel, intitulado *O corpo: o homem doente e sua história*, na trilogia *História: novos problemas*, *História: novos objetos* e *História: novas abordagens*, em 1976, organizado também por Jacques Le Goff e Pierre Nora, mostrou a doença como objeto de estudo autêntico do historiador. Trata-se de uma investigação que conta uma história das percepções de uma sociedade quanto a corpos atingidos pela doença, ou seja, como sujeitos pertencentes a uma determinada sociedade se articulam perante a presença de corpos doentes. Mostram as tensões geradas em uma sociedade quando da eclosão de algumas doenças em seu espaço físico.

De acordo com Roy Porter, em seu livro intitulado *Das tripas Coração*, as epidemias surgiram processualmente nas sociedades, assim como a doença, que é um produto social, bem como a luta da medicina contra ela. Os processos históricos de expansão territorial, ocorridos a partir do final do século XV, facilitaram o crescimento de agentes patogênicos, uma vez que a mistura de diversas sociedades fizeram com que as doenças também se instalassem, e assim, os vermes construíram residência permanente no corpo humano. O número elevado de seres humanos gerou mais doenças, principalmente em populações virgens. Devemos considerar que o comércio, a guerra e a expansão sempre exportaram doenças. Desse modo, a doença no século XX, passou a ser conceituada como um fenômeno tanto social quanto biológico.

Quando faço referencia a medicina no contexto do século XIX procuro demonstrar que ela é caracterizada como a arte de curar doenças e restabelecer a saúde, tendo em vista sintomas e diagnósticos. Onde no respectivo século, quando se desconheciam as causas de muitas patologias e os médicos por sua vez dispunham de meios bastante limitados para curar as doenças ou, mesmo, para combater o sofrimento, quando o desespero se instalava perante a impotência para impedir o agravamento das situações, não se admitia que a saúde e a doença fossem aceitas em função de boa ou má sorte, numa atitude fatalista. Primeiramente, a “saúde” era entendida como “ausência de doença”, tendo o médico, como agente. Dessa forma, o centro das atenções era a patologia em si, o controle da sua evolução e o retorno ao estado de não doença eram os

objetivos de todas as atividades. A doença, desse modo era inversamente, conceituada como “falta ou perturbação da saúde”.

Foi a partir da década 1970 por iniciativa dos intelectuais da Escola dos Annales, sobretudo Fernand Braudel² e Emanuel Le Roy Ladurie,³ que a doença angariou o seu lugar na História por meio da Cultura Material, sendo que através desta, podemos analisar e interpretar as atitudes adotadas no período estudado em relação aos humores corporais. Ao tratar do respectivo assunto, faço referencia ao artigo de Tânia Maria de Andrade intitulado *Humores e Odores: Ordem Corporal e Ordem Social no Rio de Janeiro, século XIX*, onde a autora descreve que a cultura material vem sendo resgatada através das escavações arqueológicas empreendidas em lixos domésticos do século XIX. Com base na coleta desse material, Tânia, aponta como a implantação de uma ordem corporal foi fundamental para a construção e manutenção da ordem social do século XIX e mostra a ideologia de higienização como uma das mais consequentes e eficazes estratégias para a sustentação do projeto vitorioso de hegemonia da burguesia.

De acordo com Roy Porter, a história da medicina está longe de ser uma narrativa simples de um progresso triunfante. Uma vez que as epidemias surgiram com a sociedade, e a doença foi e continuará sendo um produto social, tanto quanto a medicina que luta contra ela. É importante perceber que a civilização não traz apenas mal-estar, mas também doenças. Nessa mesma perspectiva Lena Castelo Branco Ferreira de Freitas em seu livro intitulado, *Saúde e doenças em Goiás: A medicina possível* propõe conhecer a saúde e a doença que foram vistas e vivenciadas pelos goianos com relação a fatores cotidianos como, a alimentação, a habitação, a higiene, o clima, as águas e outros componentes do modo de vida. A partir da leitura de alguns artigos, presentes no livro pode-se perceber que os autores em grande parte apoiam-se principalmente nas observações dos viajantes estrangeiros, como Johann Emmanuel Pohl, George Gardner, buscando reforçar e confirmar suas hipóteses.

Com relação à saúde pública em Goiás, faço referencia ao artigo intitulado “*Hospital de Caridade São Pedro de Alcântara: assistência e saúde em Goiás ao longo do século XIX*” de Sônia Maria de Magalhães, onde se busca demonstrar que a saúde pública no Brasil antes da implantação do Hospital de Caridade de São Pedro de

² BRAUDEL, F. *Civilização material, economia e capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996

³ LADURIE, E. *Histoire du climat depuis de An Mil*. Paris: Flammarion, 1967; Em Montaillou, Ladurie

Alcântara, sempre foi deixada em segundo plano. Sendo que cada morador individualmente deveria ser responsável pelas suas necessidades medicas. Todavia, pode-se perceber que a medicina existia inteiramente sem hospitais, onde a população era entregue a própria sorte, buscando meios para sobreviver, como o uso de ervas medicinais, amuletos e rituais religiosos. Eram essas as práticas mais empregadas pelo povo para combater as doenças na região

A partir da Lei do 1º de outubro de 1828, verificou-se um aumento das preocupações com os odores sociais e urbanos. Na cidade de Goiás, os interesses de classe estavam representados pela junta de caridade que administrava o Hospital de São Pedro de Alcântara. No entanto, Os doentes carentes de socorro somente eram admitidos no Hospital de Caridade São Pedro de Alcântara mediante atestado de um pároco que justificasse sua pobreza. Os escravos também poderiam ser atendidos desde que seus senhores pagassem duzentos réis por dia, a serem adiantados de 5 em 5 dias pelos seus senhores.

As poucas verbas e os escassos recursos orçamentários destinados ao setor da saúde indicam a pouca importância e das limitações de intervenção da saúde pública em Goiás. Podemos perceber através dos relatos dos viajantes que em Goiás muitas vidas se perdiam, diante das doenças, sendo que em sua grande maioria eram índios, soldados, escravos africanos e alguns relatos sobre crianças e mulheres.

Desse modo, a Capital de Goiás não era considerada pelos viajantes como saudável, por causa de sua localização baixa onde a água é pouco salubre e o calor é quase sempre sufocante durante a seca e a umidade era considerável na estação das chuvas. Como os habitantes não tinham “saúde, vigor e energia”, os viajantes não consideravam Vila Boa “propícia aos homens de sua raça”. Pohl concluiu que a quantidade de brancos a cada ano estava diminuindo em Vila Boa, referindo aos brancos como mais franzinos em relação aos negros e mulatos que são mais robustos e sadios. Mas que também perdiam suas vidas, por causa das moléstias.

Para relatar sobre todos esses problemas de saúde, verificamos através dos relatos que não havia nenhum médico na província de Goiás até a fundação do Hospital de Caridade de São Pedro de Alcântara, em 1825.

De acordo com Pohl, em diversas localidades da capitania o tratamento é feito por práticos, que compram o direito de medicar através do pagamento de uma taxa ao

cirurgião-mor. No século XIX, a população de Goiás utilizava a prática preventiva da medicina, utilizando amuletos para proteger-se de seus inimigos, ou para se livrar das doenças e da morte. Acreditavam no mau-olhado, tinham fé nas causas sobrenaturais, bem como em bruxas e feitiçarias, para manipulação do espírito e também do inimigo. Os rituais religiosos ganharam destaque nesse período, especialmente as cerimônias de adivinhação e descrições das crenças através dos amuletos e copias de rezas que serviam para proteger a pessoa da morte súbita ou da má sorte. A cura era constatada pela alimentação, pelo uso das ervas medicinais, vacinação e também pelos banhos, especialmente em Caldas Novas.

Os estudos ligados a história da medicina, dentre os anos de 1826 e 1930, são extremamente raros no interior de Goiás. Sendo que o *Diccionario de medicina popular e das sciências accesorias para uso das famílias* se fazia presente no interior de cada família precavida.

Com relação ao *Centro-Sul de Goiás* a autora Gilka Vasconcelos Ferreira de Salles descreve que, a partir de 1826, passe-se a observar as mudanças sanitárias na província, havendo por parte do governo um incentivo para a instalação de hospitais nas capitais do Império. É exatamente por meio da instalação do Hospital de São Pedro de Alcântara (inaugurado em 1826) e da demarcação de terrenos adequados para o sepultamento dos mortos (que antes eram sepultados dentro das igrejas) que percebemos as principais medidas para o saneamento dos povoados da região. De acordo com Chernoviz conclui-se que no século XIX, a pureza do ar que se respira é uma das principais necessidades da vida.

Todavia, as viagens dos naturalistas têm um marco na história cultural da ciência no país. A organização de tais viagens exigia meses de preparo: definir o itinerário, organização do material científico, provisões, ajudantes, cartas de recomendações do governo brasileiro e autoridades locais das regiões visitadas. A maior parte do financiamento dessas expedições partia dos governos europeus.

As viagens eram marcadas por contemplações e observações da natureza. Por outro lado, relatavam as situações difíceis e inusitadas que acometiam os viajantes: problemas como doenças, travessias de rios perigosos, picadas de animais e insetos, confrontos com índios, chuvas fortes.

Destarte, apesar de inúmeros viajantes estrangeiros, sendo estes médicos ou não, terem visitado a Província de Goiás com a finalidade observar o ambiente, a realidade natural e física circundante, para a posteriori comparar com a realidade europeia. Os relatos de *Relatório da comissão exploradora do planalto central do Brasil* de autoria de Luis Cruls e *Viagem científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiás* de Belisário Penna e Arthur Neiva são de extrema importância para averiguar tanto os aspectos físicos, sociais e econômicos cada relatório em sua individualidade, como para em conjunto promover uma análise sobre a disparidade de ambos relatos caracterizando Goiás como moderno e atrasado em um curto período de tempo.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Marly et al. A ciência a caminho da roça: *Imagens das expedições científicas do Instituto Oswaldo Cruz ao interior do Brasil (1903-1911)*. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz/Fundação Oswaldo Cruz. 1991.

BARREIRO, José Carlos. *Imaginário e viajantes no Brasil do século XIX: cultura e cotidiano, tradição e resistência*. São Paulo: Editora Unesp. 2002.

CASTELNAU, Francis. *Expedição às regiões centrais da América do Sul*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia, 2000.

CASTRO-SANTOS, Luiz Antonio de. *O pensamento sanitarista na Primeira República: uma ideologia de construção da nacionalidade*. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n.28, p.193-210. 1985.

CHERNOVIZ, Pedro *Dicionário de medicina popular*. Luiz Napoleão 2. ed. Rio de Janeiro: Tipografia Laemmert. 1851

CHERNOVIZ, Pedro *Dicionário de medicina popular*. Luiz Napoleão 6. ed. Paris: A. Roger & F. Chernoviz.1890.

CRULS, Luis. *Relatório da comissão exploradora do planalto central do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

CRUZ, Oswaldo. *Madeira-Mamoré Railway Company: considerações gerais sobre as condições sanitárias do rio Madeira*. Rio de Janeiro: Papelaria Americana. 1910.

FIGUEIRÔA, Silvia. *As ciências geológicas no Brasil: uma história social e institucional, 1875-1934*. São Paulo: Hucitec. 1997.

FREITAS, Lena C. B. Ferreira (org.). *Saúde e doenças em Goiás: uma medicina possível*. Goiânia: UFG, 1999.

FREIRE, Gilberto, 1900-1987, *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. — 51ª ed.rev. — São Paulo : Global, 2006. — (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil ; 1)

GARDNER, George. *Viagens no Brasil. Principalmente nas províncias do norte e nos Distritos de ouro e do diamante*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1975.

GOMES, Sônia de Conti. *Bibliotecas e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Pioneira. 1983.

HOCHMAN, Gilberto. *A era do saneamento: as bases da política de saúde pública no Brasil*. São Paulo: Hucitec.1998.

KURY, Lorelai Brilhante. *Viajantes e naturalistas do século XIX*. In: Pereira, Paulo Roberto (Ed.). *Brasiliana da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional. 2001a.

KURY, Lorelai Brilhante. *Viajantes-naturalistas no Brasil oitocentista: experiência, relato e imagem*. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.8, supl., p.863-880. 2001b.

LE GOFF, Jacques. *A doença tem história*. Lisboa: Terramar, 1985.

LIMA, Nísia Trindade. *Public health and social ideas in modern Brazil*. *American Journal of Public Health*, Washington, v.97, p.1209-1215. 2007.

LIMA, Nísia Trindade. *Viagem científica ao coração do Brasil: nota sobre o relatório da expedição de Arthur Neiva e Belisário Penna à Bahia, Pernambuco, Piauí e Goiás*. *Revista da Fundação Museu do Homem Americano*, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.185-215. 2003.

LIMA, Nísia Trindade. *O Brasil e a Organização Panamericana de Saúde: uma história em três dimensões*. In: Finkelman, Jacobo (Org.). *Caminhos da saúde pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Opas. 2002.

LIMA, Nísia Trindade. *Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Iuperj. 1999.

LIMA, Tânia Andrade. *Humores e odores: ordem corporal e ordem social no Rio de Janeiro, século XIX*. *Revista História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, vol.II, nº 3, p. 44-96, 1995-6.

LUCA, Tânia Regina de. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Unesp. 1999.

MAGALHÃES, Sônia Maria de. *Alimentação, saúde e doenças em Goiás no século XIX*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Franca. 2004.

NEIVA, Arthur; PENNA, Belisário. *Viagem científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiás*. Memórias do Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, v.8, n.30, p.74-224. 1916.

POHL, Johann Emanuel. *Viagem no interior do Brasil; empreendida nos anos de 1817 a 1821*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1951.

PORTER, Roy, 1946-2002. *Das tripas coração* / Roy Porter; tradução Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

PORTER, Roy. *História do corpo*. In: BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Edusp, 1991.

REVEL, Jacques; PETER, Jean-Pierre. *O corpo: o homem doente e sua história*. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História:novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

ROSAS, Roberta Jenner. *Do paraíso ao grande hospital: dois olhares da ciência sobre o sertão (Goiás, 1892-1912)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília. 1996.

SÁ, Dominichi Miranda de. *A ciência como profissão: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935)*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz. 2006.

SANTOS, Cláudia Penha dos. *As comissões científicas da Inspetoria de Obras Contra as Secas na gestão de Miguel Arrojado Ribeiro Lisboa (1909-1912)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro. 2003.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 1995.

SHWEICKARDT, Júlio César; LIMA, Nísia Trindade. *Os cientistas brasileiros visitam a Amazônia: as viagens científicas de Oswaldo Cruz e Carlos Chagas (1910-1913)*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.14, supl., p.15-50. 2007.

SANTOS FILHO, Lycurgo de Castro. *Medicina no Brasil colonial*. In: Sérgio Buarque de Holanda (Org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo, Difel, 1985, tomo I, vol 2, p.467-89.

TAUNAY, Affonso D'Escagnolle. *Uma grande jornada científica: a viagem de Neiva e Penna*. Revista do Museu Paulista, São Paulo, n.11, p.493-530. 1919.

VASCONCELOS, Adirson. *Os pioneiros da construção de Brasília*. Brasília: Senado Federal. 1992

VERGARA, Moema de Rezende. *Ciência e história no Relatório da Comissão Exploradora do Planalto Central na Primeira República*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.13, n.4, p.909- 925. 2006.

SAÚDE E REPRESENTAÇÕES: ANALISANDO O PROJETO GESTANTE - CUIDADOS MÃE E FILHO – DE PORANGATU/GO

Genilda Pereira Batista Lima.
UEG. Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Porangatu.
Licenciatura Plena em Pedagogia.
Pós Graduada de Metodologia do Ensino Superior.
genildapbl@gmail.com

Resumo: A saúde tem significados diferentes para as pessoas, variam conforme a classe social, a época, e o lugar. A Universidade Estadual de Goiás (UEG)- em Porangatu, como promotora do conhecimento e do saber acadêmico/científico, após observar sistematicamente que nem todas as mães gestantes e os filhos tinham acesso a tratamentos médicos fundamentais durante e após a gestação, vacinação, amamentação entre outros, propõe ações que atendam estas mães. O trabalho tem como objetivo analisar o contexto histórico do Projeto de Extensão: Cuidados Mãe e Filho para o auxílio de Gestantes, existente desde 1999, quando a Instituição ainda era uma Faculdade Isolada, Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu (FECERP) até a presente data como UEG-Câmpus Porangatu.

Palavras-chave: Mãe – Criança – Cuidados

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar o projeto de extensão Universitária: Cuidados mãe e filho, criado em 1999 com a Licenciatura Curta em Ciências Biológicas como parte integrante do Estágio Supervisionado e permanece até a presente data com o objetivo de atender e auxiliar mães Gestantes com atividades de extensão e ensino, mostrando-lhes a importância de exames médicos e acompanhamento durante e após o período gestacional como uma política pública de atendimento às gestantes enfocando os cuidados fundamentais ao binômio mãe/filho.

O Projeto é realizado em salas de aula da UEG-Campus Porangatu, local da extensão, onde são ministradas palestras, estudos, oficinas, aulas práticas e teóricas pelos acadêmicos e profissionais da área da saúde com utilização de filmes, data show, palestras, folhetos, cartazes entre outras metodologias, abordando os seguintes conteúdos e temas: exames pré e pós-natal, desenvolvimento fetal, vacinação, teste do

pezinho, gravidez na adolescência, gravidez indesejada, amamentação, nutrição entre outros cuidados mãe e filho.

2 Referencial Teórico

2.1 Origem do Projeto – Contexto Histórico

O Projeto surgiu em um contexto de redemocratização do país em 1999, quando ainda respirava os efeitos de uma política assistencialista de atendimento a saúde da gestante e orientação ao seu estado de gravidez. Apesar de já haver criado o Sistema Único de Saúde (SUS) só existia no município um posto de Saúde Pública, com o nome de Organização de Saúde do Estado de Goiás (OSEGO), órgão de iniciativa do governo ditatorial, com função executora da política da saúde pública, que atendia as mães gestantes. Este antigo posto da OSEGO hoje é denominado Centro de Saúde.

O conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural. Ou seja: saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social. Dependerá de valores individuais, dependerá de concepções científicas, religiosas, filosóficas. O mesmo, aliás, pode ser dito das doenças. Aquilo que é considerado doença varia muito. Houve época em que masturbação era considerada uma conduta patológica capaz de resultar em desnutrição, houve época, também, em que o desejo de fuga dos escravos era considerado enfermidade mental. O diagnóstico foi proposto em 1851 por Samuel A. Cartwright, médico do estado da Louisiana, no escravagista sul dos Estados Unidos. O tratamento proposto era o do açoite, outro diagnóstico do doutor Cartwright, este explicando a falta de motivação para o trabalho entre os negros escravizados (SCLAR, 2007: 29).

O Município contava com 02 Hospitais Particulares: Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, proprietária uma médica, profissional solicitada pelas mulheres especialmente para seus exames ginecológicos, o pré-natal e o parto. “É melhor ser consultada por uma médica, fico mais a vontade!” Depoimento de muitas mulheres ao justificar sua escolha pelo Hospital da Doutora, nome ao qual era denominado o Hospital Nossa Senhora do Perpetuo Socorro. O outro Hospital também de iniciativa privada: São José, proprietário um Médico. Hoje estes hospitais estão desativados. Atualmente temos para atendimento a população (mães gestantes) 06 Postos de saúde, um Hospital Municipal, um Centro Materno Infantil e apenas um Hospital de Iniciativa privada.

Em 1999 havia no Município de Porangatu, dois Cursos para Gestantes, ambos assistencialistas: um da Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal, outro pelas Damas do Oriente das Lojas Maçônico Caridade e Justiça de Porangatu. A FECELP, atualmente UEG-Câmpus Porangatu, após observar sistematicamente alguns problemas relacionados a gestantes como: gravidez na adolescência, falta de exames pré e pós-natal, desnutrição, mitos, gravidez indesejada, realiza o Projeto Gestantes tendo como público alvo as mães gestantes e os pais da criança. “O pai também está gestante e precisa participar deste momento especial.”

Atualmente o Projeto é estruturado pela Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Educação Física com a participação dos demais cursos do Câmpus. Até o presente momento poucos dados sobre o tema tinham sido levantados no norte do Estado de Goiás. Para realizar a pesquisa foram analisados: registros médicos, informações pessoais, panfletos, entre outros.

A História Oral veio contribuir para o estudo da memória dos envolvidos no projeto. Com os dados coletados, podem ser observadas as razões de como um projeto assistencialista passou a ter uma conotação acadêmica e científica. As ações permeadas Projeto Gestante: Cuidados com a Mãe e filho vem promovendo interação entre a comunidade acadêmica via extensão universitária, articulando ensino e pesquisa, cumprindo o objetivo da educação superior: Ensino-pesquisa-extensão, atendendo desta forma a formação social e ao cumprimento dos deveres do Estado, e do Município.

2.2 Aspecto legal de atendimento: Mãe/filho

Segundo o Artigo 227 da Constituição Federal é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida e à saúde, à alimentação, a educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Com base neste preceito constitucional de que toda criança tem o direito à saúde, educação, vida digna livre de qualquer opressão e discriminação é que desde 1999 a UEG, quando ainda Faculdade isolada vem ministrando cursos para mães gestantes, cuidando desta forma, dos pequeninos seres ainda no ventre materno.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), divulgado na carta de princípios de 7 de abril de 1948 (desde então o Dia Mundial da Saúde), implicando o reconhecimento do direito à saúde e da obrigação do Estado na promoção e proteção da saúde, colocando que “Saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade”. Este conceito refletia, de um lado, uma aspiração nascida dos movimentos sociais do pós-guerra: o fim do colonialismo, a ascensão do socialismo. Saúde deveria expressar o direito a uma vida plena, sem privações (SCLIAR,2007: 36-37) .

A educação e saúde de uma pessoa deveriam iniciar bem antes do seu nascimento, com a educação e formação dos seus genitores. “Os objetivos básicos das práticas educativas da educação em saúde dirigidas à gestante são orientar, informar, e trabalhar as ansiedades das gestantes”. LOPE, 2005: 30) dar esclarecimento sobre o conhecimento do corpo, a fisiologia da gestação, a importância do pré-natal, o desenvolvimento fetal-parto e pós-parto, a imunização, o aleitamento materno, as queixas mais comuns da gravidez, anticoncepção e outros temas identificados como de interesse de cada grupo.

A Lei 8742 de 07 de setembro de 1993 dá um grande avanço no trabalho com o social. Em seu artigo 2º assegura os seguintes direitos: garantia da vida à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos, especialmente: a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice, no qual são estabelecidos paradigmas no trato com a política pública ao Social exigindo dos diversos atores o compromisso e a ética nas ações com a política pública de atendimento. Sendo assim é uma responsabilidade social o tratamento e orientação destas mães para com a saúde de seus filhos.

O que contribui para o processo de resgate da cidadania de mães gestantes e da criança que ainda encontra-se no ventre materno. Por muito tempo pensou-se que as emoções e pensamentos das mães gestantes não influíam no desenvolvimento do feto. Hoje se sabe, no entanto, que não só causam problemas, como podem comprometer, prejudicar o bebê no ventre ou em sua fase adulta. Muitas doenças que venham aparecer quando estamos na fase adulta podem ter suas origens quando ainda estávamos no útero.

Trabalhar o desenvolvimento fetal tem como objetivo levantar o conhecimento e sentimento das mulheres sobre o bebê, da concepção até o momento do parto, após o parto e os cuidados iniciais com a criança logo após o seu nascimento. Orientando as

mães quanto à vacinação, mostrando a importância do teste do pezinho como uma política pública de saúde à criança o qual é realizado poucos dias após o nascimento, através de uma triagem neonatal, com algumas gotinhas de sangue do calcanhar do recém-nascido, o teste permite identificar precocemente oito doenças, entre metabólicas, congênicas e infecciosas. A triagem neonatal deve ser feita entre o terceiro e o sétimo dia de vida do bebê. O teste do pezinho chegou ao Brasil na década de 70 para identificar a fenilcetonúria e o hipotireoidismo congênito. Em 1992, o teste se tornou obrigatório em todo o território nacional. O teste do pezinho poderá evitar oito doenças.

2.3 Doenças que podem ser detectadas com o teste do pezinho e a obrigatoriedade dos exames

O Ministro de Estado da Saúde no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto na Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, que estabelece a obrigatoriedade de que os hospitais e demais estabelecimentos de atenção à saúde de gestantes, públicos e particulares, procedam a exames visando o diagnóstico e terapêutica de anormalidades no metabolismo do recém-nascido, bem como prestar orientação aos pais quanto as doenças que podem ser evitadas com a triagem neonatal, como:

- **Anemia Falciforme:** Doença hereditária que altera a formação da hemoglobina, molécula responsável pela condução do oxigênio no sangue. Em decorrência dessa alteração, as hemácias ficam em forma de foice (daí o nome “falciforme”), o que dificulta sua locomoção e acaba lesionando tecidos.
- **Deficiência de Biotinidase:** Doença causada pela falta da vitamina biotina no organismo. Sua deficiência causa convulsões, fraqueza muscular, queda de cabelo, surgimento de espinhas, acidez do sangue e baixa imunidade.
- **Fenilcetonúria:** Doença genética caracterizada pela incapacidade de metabolizar a enzima fenilalanina-hidroxilase, responsável pela transformação do aminoácido fenilalanina em tirosina. A ausência de tirosina poderá causar retardo mental.
- **Galactosemia:** Doença genética que dificulta a conversão de galactose (açúcar presente no leite) em glicose. O resultado é o acúmulo de

galactose no organismo, causando problemas de coagulação, icterícia (pele amarelada), hipoglicemia (baixa da taxa de glicose no sangue), glicosúria (excesso de glicose na urina), acidez do sangue e catarata.

- Glicose 6-fosfato desidrogenase: Distúrbio metabólico que causa alterações das enzimas fundamentais para proteção das células, principalmente das hemácias. Sem estabilidade, os glóbulos vermelhos podem morrer, causando anemia hemolítica.
- Hipotireoidismo congênito: É uma doença em que provoca incapacidade da glândula tireoide produzir quantidade adequada de hormônios tireoidianos, o que deixando as pessoas metabolicamente lentos. Uma das principais consequências é a retardação mental.
- Hiperplasia congênita da supra-renal: Provoca deficiência na produção de hormônios pelas glândulas supra-renais ou adrenais. Para compensar, a hipófise produz excesso de hormônios que estimulam as supra-renais, que aumentam de tamanho e passam a produzir em excesso hormônios que levam à masculinização do corpo da criança. Além disso, pode ocorrer desidratação, perda de sal no organismo e vômitos.
- Toxoplasmose: Doença infecciosa causada pelo parasita *Toxoplasma gondii*, que pode causar calcificações cerebrais, malformações, doença sistêmica grave. Tardamente, pode se expressar causando doenças da retina.

Tendo em vista a complexidade de alguns temas contaremos com a participação de médicos de nossa comunidade. Durante os encontros serão fornecidos lanches às gestantes, como também terá uma equipe de acadêmicos com atividades recreativas para os filhos pequenos das mães gestantes que os acompanham durante as ações, pois muitas vezes elas não tem com quem deixar os filhos menores.

3 Metodologia

Aulas expositivas, palestras, com utilização de filmes, vídeos data show, cartazes. Neste projeto as parturientes recebem aulas práticas e teóricas pelos alunos do Curso de Biologia e Educação Física bem como por profissionais voluntários da área de

saúde como médicos, fisioterapeutas, psicólogas, nutricionistas etc., em que são abordados temas como fisiologia (mudanças no corpo da mulher), psicologia, nutrição (alimentação adequada evitando o mal-estar, o excesso de peso...), amamentação, cuidados com o bebê, dentição, higiene com. Utiliza-se computador, cartazes, TV e folhetos explicativos, maquetes humanas contendo as fases de gestação.

4 Resultado e Discussão

Os resultados e discussão são efetivados através da participação dos alunos (mães Gestantes) utiliza questionários de avaliação do curso preenchidos pelos participantes acadêmicos e mães gestantes. Trabalho interdepartamental, realizado pelos acadêmicos de Licenciatura Plena em Biologia, Educação Física e demais cursos do Câmpus, visa proporcionar mais oportunidades para os alunos aprimorem seus conhecimentos e oportunizar as mães gestantes, através dos conteúdos ministrados, transformá-los em conhecimentos práticos para o binômio mãe/filho.

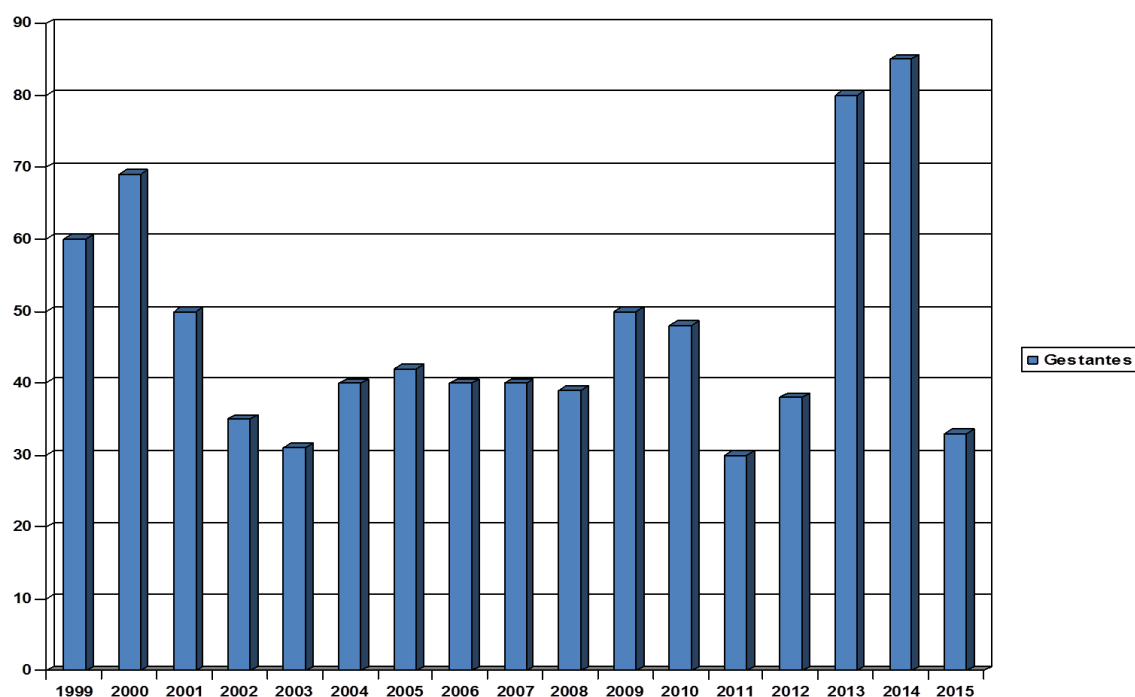


Gráfico: Total anual de beneficiadas pelo projeto Gestante.
Fonte: a autora

Em 1999 na qualidade de uma Faculdade Isolada FECELP atenderam-se 60 mães, na transição de Faculdade para Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Porangatu, pela incorporação de todas as faculdades interioranas, o que

ocorreu no final de 1999 e início do ano de 2000, atendeu-se neste ano 70 mães gestantes nas duas edições que ocorreram o Projeto no ano de 2000, nota-se aqui, na fase de transição de Faculdade para Universidade um aumento de mães atendidas.

Em 2001, 50 mães participaram do projeto, em 2002 foram 35, já em 2003 foram 30 grávidas, sendo que de 2004 a 2008 permaneceu constante o número de mães que procuraram o curso, sendo uma média de 40 mulheres por ano. Em 2009, 50 mães, 2010 foram 48. Em 2011 houve um decréscimo para 30 mães. Em 2012, 34 gestantes.

Em 2013 a UEG de Porangatu se transforma em um Câmpus Universitário em Porangatu, ocorrendo neste período um crescimento significativo de atendimento às mães gestantes de forma que de 2013 a 2014 foram atendidas por ano uma média de 80 mães e em 2015 já conta com 35 mães gestantes cadastradas, totalizando 800 gestantes.

Observa-se que historicamente o projeto iniciou em 1999, com uma faculdade Isolada no Norte do Estado de Goiás, percorrendo a história da Extensão Universitária em Goiás dentro do tripé: Ensino pesquisa e extensão, inicialmente como parte integrante do Estágio Supervisionado do 3º ano do Curso de Licenciatura Curta em Ciências, posteriormente, no ano 2000, quando a FECELP se transforma em uma Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás em Porangatu. Dessa forma, as ações continuam tendo o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas como Curso Estruturante do Projeto de Extensão cuidados com a mãe e filho, aportando-se no ano de 2015 no Câmpus Universitário da UEG em Porangatu com as Licenciaturas Plenas em Ciências Biológicas e Educação Física como participação dos demais cursos de Licenciatura do Câmpus com um atendimento total de 800 mães gestantes.

5 Conclusão

Início das ações: 1999 com FECELP, Faculdade Isolada, como parte integrante do estágio Supervisionado em Ciências da Licenciatura Curta em Ciências, ministrando cursos para mães gestantes, cuidando desta forma, dos pequeninos seres ainda no ventre materno. Hoje se encontra na 21ª edição, isto é já foram ministrados 21 cursos para gestantes com atendimento a 800 gestantes de 1999 a 2015, o que mudou em muito o cenário de atendimento às mulheres grávidas, pois já existe no Município o Centro Materno Infantil ao lado do Hospital Municipal com aleitamento materno, vacinação e

teste do pezinho entre outros cuidados aos recém-nascidos e vários postos de saúde para atendimento da população.

Referências Bibliográficas

BRASIL, **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília: 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação-Geral de Atenção Especializada. **Manual de Normas Técnicas e Rotinas Operacionais do Programa Nacional de Triagem Neonatal / Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde, Coordenação- Geral de Atenção Especializada**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

KENNER, Carole. **Enfermagem Neonatal**. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso 2001.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, Brasília: 1996.

LIMA, Idelmina Lopes. **Manual de Técnico e Auxiliar de Enfermagem**. 6. ed. AB Editora Cultura e Qualidade. Goiânia: mar. 2005.

LOAS - **Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília DF: 2003.

SCLIAR, Moacyr -**História do Conceito de Saúde**. Rev. Saúde Coletiva. Rio de Janeiro. V.17, n.1, p.29-41, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03>> Acesso em: 09 out. 2015.

APLICAÇÕES MÉDICAS E ASPECTOS FARMACOLÓGICOS DE POAIA (IPECACUANHA)

Márcio Xavier Corrêa
Técnico Administrativo em Educação
Instituto Federal de Educação Técnica e Tecnológica do
Norte de Minas Gerais
IFNMG – Campus Araçuaí
Mestre em História - Universidade Federal de Juiz de Fora
(UFJF) – Minas Gerais

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar uma análise dos usos e aplicação medicinal da poaia (Ipecacuanha) a partir de fontes diversificadas, como teses médicas, tratados de medicina, farmacologia e dicionários. Para tanto, observa-se quais práticas eram adotadas, variedades de doenças tratadas com a aplicação da poaia e aspectos do processamento farmacêutico a que eram submetidas as raízes da referida planta antes de serem ministradas aos doentes. Metodologicamente, considera-se que o foco na cadeia comercial do produto é a abordagem mais adequada, pois permite melhor compreensão da importância medicinal/econômica da Ipecacuanha, ampliando o conceito de recorte espacial, visto que o processo histórico em tela apresentou uma dinâmica própria, que transcende as fronteiras políticas e territoriais. O recorte temporal é construído a partir das próprias fontes, considerando que a produção documental, mesmo quando não analisada serialmente, pode oferecer parâmetros informativos para a pesquisa histórica. Considera-se ainda que a aplicação medicinal da poaia implicou em processo de comercialização da planta (que remete à sua importância econômica) e também na migração de espécies vegetais (de plantas vivas ou semi-processadas) no sentido do novo para o velho mundo.

Palavras-chave: Poaia – Medicina – Comercio

Constitui este texto um breve exercício de levantamento dos usos e aplicações médicas da poaia, fator responsável por torná-la uma célebre planta desde que sua utilização foi disseminada na América e Europa a partir da apropriação do seu uso por meio da interação com os autóctones de algumas regiões do Brasil durante o período colonial e imperial. Faz-se necessário, entretanto, esclarecer que para efeitos desta pesquisa o termo medicina, em especial quando se trata da aplicação de plantas visando obtenção de curas a partir de suas qualidades fitoterápicas, é empregado para se referir à arte de curar difundida na colônia, visto que a medicina enquanto ciência constitui-se no Brasil a partir da primeira metade do século XIX (MARQUES, 1999:27). A “arte de curar” no Brasil colonial conformou-se a partir do intercâmbio cultural:

... o florescimento das demais artes da cura esteve intrinsecamente ligado as diferentes raízes culturais das populações aqui residentes. [...] As tradições

culturais refletidas na arte de curar dos negros e indígenas abriam espaço para que se disseminassem seus próprios curadores e suas terapêuticas (MARQUES, 1999:28).

Neste sentido, essa perspectiva para a qual os medicamentos utilizados na colônia teriam sido descobertos e apropriados em decorrência do contato entre os grupos étnicos diversos é pertinente para orientar o estudo em curso visto que a comercialização da poaia era uma atividade que implicava a participação de diversos agentes sociais entre indígenas e colonizadores. Outro aspecto relevante é que possui grande importância a dinâmica da comercialização da ipecacuanha que levava a planta do Brasil para a Europa, sugerindo uma análise que esteja focada no produto comercializado, percebendo as cadeias formadas pelo processo de compra e venda das raízes eméticas para além das fronteiras políticas e geográficas. Para pensar este aspecto, é necessário considerar a poaia como um produto inserido em uma rede de comercialização, destacando a sua natureza dinâmica e contínuas transformações processuais, uma cadeia de mercadorias (PIRES, 2007:8-19).

Buscando estabelecer um marco temporal, adota-se como referência para o início da utilização da poaia os anos de 1649 e 1672:

The first account we have of ipecacuan is that published by Piso, in 1649; but it did not come into general use till thirty years afterwards, when Helvetius, under the patronage of Louis XIV employed it at the Hotel de Dieu, and introduced this root into common practice; and experience has proved it to be the mildest and safest emetic with which we are acquainted, having this peculiar advantage, that if it does not operate by vomit, it readily passes off by the other emunctories (WOODVILLE, 1810:811).

A introdução da poaia na Europa data do ano de 1672. Nesta época um médico francês, chamado Legras, trouxe da América certa quantidade dela, que depositou numa botica, onde foi vendida com o nome de mina de ouro. Mas o medicamento, tendo sido administrado em casos em que não convinha, perdeu logo sua reputação. Quatorze anos depois, isto é, em 1686, um negociante trouxe para Paris 70 kg de poaia. Helvetius, célebre médico, fez experiências com esta raiz, confirmou sua grande eficácia em muitas moléstias, e em recompensa dos seus trabalhos recebeu de Luís XIV empregos, honras e riquezas. O uso da ipecacuanha espalhou-se logo por toda a Europa (CHERNOVIZ, 1890:244-245).

Considerando estas fontes, pode-se inferir que o uso da poaia na Europa remonta ao século XVII, data que tomaremos aqui como a referência para a introdução da planta no mundo da medicina ocidental, que passaria então a desfrutar de grande consideração dos médicos e boticários. Observa-se ainda que em 1801, Bernardino

Antonio Gomes inicia a sua *Memória sobre a Ipecacuanha Fusca do Brasil, ou cipó das nossas boticas* afirmando que:

A pesar da raiz da Ipecacuanha ser usada na Europa há perto de dous séculos, e a pesar de ser contada no cathalogo dos grandes remédios, de que tem feito aquisição a Medicina, tem sido até agora desconhecida aos botânicos a verdadeira planta, de que se colhe [a raiz] (GOMES, 1801:1).

Esta referência, além de endossar o provável período do século XVII como época da introdução da poaia no comércio europeu, demonstra que no início do século XIX ainda não havia um consenso sobre a classificação e descrição botânica da espécie. Retornando à primeira metade do século XVIII a planta foi mencionada no *Vocabulário Portuguez & Latino*, indicando que seu nome já era conhecido dos portugueses, bem como sua aplicação. Neste dicionário encontra-se um verbete bastante extenso sobre a planta, apresentando informações desde seu aspecto morfológico, até as condições ambientais requeridas para seu crescimento, assim como as recomendações para seu uso. Conforme o *Vocabulário Portuguez & Latino*, a denominação ipecacuanha utilizada pelos portugueses é de origem indígena, sugerindo que o uso medicinal da referida planta constitui-se em apropriação do conhecimento indígena no que concerne a utilização de plantas nativas pelos autóctones (BLUTEAU, 1712-1728:196-197). Neste dicionário o autor menciona ainda que tal espécie vegetal abarcasse grande fama na Europa pelas suas propriedades fitoterápicas:

Os portugueses e castelhanos a dão as mulheres e meninos doentes de disenteria [...] a ipecacuanha seja um dos mais soberanos remédios para camaras de sangue, não é certo que, quando depois de o ter tomado em pó três vezes, o doente não se acha aliviado é necessário deixá-lo... A ipecacuanha é purgativa e adstringente, purgativa pela sua parte mais dissolúvel, e ali purga com vômitos, e camaras, adstringente pela sua parte terrestre, ali opera e fortalece as fibras das entranhas [...] os portugueses conservam o nome que o Gentio lhe deu (BLUTEAU, 1712-1728:197).

Observa-se que no início dos setecentos a poaia gozava de grande prestígio na sociedade portuguesa, o que torna pertinente a informação anterior que remete ao século XVII a sua introdução na Europa. No início do século XVIII, ou seja, antes do ano de 1712, quando o *Vocabulário Portuguez & Latino* veio a público, seu uso já era bastante difundido como vomitório e para o combate da diarreia em sua fase aguda. Neste sentido, afirma Sergio Buarque de Holanda que a medicina do período colonial consiste em uma “arte de curar” derivada de uma

...larga e contínua experiência, obtida a custa de um insistente peregrinar por territórios imensos, na exposição constante a moléstias raras, a ataques de feras, a vinditas do gentio inimigo, longe do socorro dos físicos, dos barbeiros sangradores ou das donas curandeiras, é que permitia ampliar substancialmente e organizar essa farmacopéia rústica. (HOLANDA, 1994:76-77).

Assim, este autor considera que o contato entre os indígenas e os colonizadores europeus contribuiu significativamente para uma troca de saberes e experiências, cuja contribuição foi elementar para a formação da medicina colonial, ou pelo menos na conformação de algumas práticas relacionadas à saúde.

Adentrando o século XVIII, encontra-se no ano de 1791, a obra *Medicina Domestica ou Tratado Completo dos meios de se conservar a saúde e de curar, e precaver as enfermidades por via o regime, e remédios simples*. Neste texto é possível observar que a poaia era utilizada para a o tratamento da disenteria:

“Remédios que se deve administrar aos que são acometidos da Dysenteria, ou fluxo de sangue... Nesta enfermidade sempre é necessário começar alimpando as primeiras vias. Em consequência do que dar-se-á uma dose de ipecacuanha, cujo efeito se ajudará com uma infusão ligeira de flor de macella. Raras vezes se [ilegível] preciso usar neste caso de vomitórios fortes: vinte e quatro, ou quando muito trinta grãos de ipecacuanha bastão, geralmente falando para um adulto: e as vezes são bastantes dez ou doze... (BUCHAM, 1791:65).

Nesta mesma obra, observa-se que dentre as moléstias tratadas pela ipecacuanha encontra-se a icterícia, em relação ao que se afirma que “Não há remédio mais proveitoso na icterícia, do que os vomitórios, principalmente quando não e acompanhada de inflamação. Meia oitava ou trinta grãos de ipecacuanha em pó, será bastante para um adulto...”(BUCHAM, 1791:66). Os usos e aplicações da ipecacuanha também se estendem para o caso de retenção de líquidos corporais e problemas digestivos:

“Se o doente for moço, de constituição forte, e robusta, e tiver sido acometido repentinamente de hydropisia, pode curar-se com vomitórios fortes, purgantes violentos e remédios capazes de excitar o suor, as ourinas. Meia oitava de ipecacuanha em pó com meia onça de oxymel scillitico forma m um vomitório muito conveniente para um adulto, o qual se repetirá quantas vezes for necessário, metendo-se todavia de intervalo, três ou quatro dias entre cada vomitório. Haja todo o cuidado em não o deixar beber depois, porque de outra maneira destruir-se-ia o efeito: uma ou duas chávenas de infusão de macella, bastarão para favorecer a operação dele” (BUCHAM, 1791:166).

“Tratamento da indigestão”“... o enfermo em água morna ou chá ligeiro, a fim de provocar o vomito, que comumente leva consigo, a causa e os efeitos

da indigestão. Se o enfermo, apesar de uma grande quantidade destes líquidos, não vomitar nem se achar aliviado, dous ou três grãos de tártaro embebido em dous ou três copos d'água; ou quinze até vinte grãos de ipecacuanha numa só dose o provocarão seguramente". (BUCHAM, 1791:350).

Observa-se que no século XVIII a poaia já se apresentava como objeto de estudo e aplicação do ponto de vista medicinal e farmacológico. Contudo, a aplicação medicinal da poaia consistia em uma das últimas etapas de um processo histórico que extrapolava os limites do Brasil colonial e imperial desdobrando-se para outros locais. Em relação aos sujeitos históricos envolvidos em tal processo, pode-se inferir que havia a participação de vários agentes históricos, tornando a extração, comercialização e aplicação médica da poaia um processo dinâmico, envolvendo práticas sincréticas e extrapolando os limites políticos do território brasileiro. Neste sentido, afirma Márcia Moises Ribeiro o seguinte:

Sem perder seus alicerces básicos, ao saber médico indígena acrescentou-se a experiência dos europeus e africanos. Noções e praticas muito familiares ao silvícola, outras absolutamente alheias, combinaram-se, dando origem a medicina dos tempos coloniais, que nada mais é que o conjunto de conhecimentos, hábitos e praticas nascido a partir do convívio assíduo entre as três culturas. O saber oriundo do reino português atrelou-se a cultura indígena e africana ao sabor das circunstancias oferecidas pela terra conquistada, originando um complexo tipicamente colonial. Ao se considerar a medicina enquanto amalgama cultural, nada mais revelador que analisá-la no século XVIII, pois duzentos anos de convivência entre brancos, negros e índios foram certamente suficientes para que suas culturas se entrecruzassem e originassem uma formação social fortemente marcada pela especificidade (RIBEIRO, 1997:23-24).

É importante mencionar ainda que, para esta autora, no Brasil colonial não existiam fronteiras nítidas entre as práticas médicas científicas e a medicina popular praticada por empíricos desprovidos de formação acadêmica (RIBEIRO, 1997:85). A aplicação médica da poaia e sua fama entre os agentes envolvidos na arte de curar constituiu-se em um contexto no qual, segundo Vera Regina Beltrão Marques, as plantas foram protagonistas na arte de curar até o século XIX (MARQUES, 1999:27).

No século XIX, ano de 1810, observa-se menção a poaia na obra denominada *Medical Botany: containing systematic and general descriptions, with plates of all the medicinal plants, indigenous and exotic, comprehended in the catalogues of the materia medica, as published by the Royal colleges of physicians of London and*

Edinburgh...Em tópico específico para a poaia, o autor inicia seu texto da seguinte maneira:

After the great diligence of naturalists in exploring every quarter of the world, to extend the science of botany, it seems surprising that the plant Ipecacuanha, the roots of which have been in common use more than a century, should not have yet been botanically ascertained (WOODVILLE, 1810:810).

Apreende-se a partir desse fragmento que a poaia era de uso comum há mais de um século, o que remonta ao início do XVIII, conforme atesta o *Vocabulário Portuguez e Latino* mencionado anteriormente. Na sequência do texto, William Woodville informa a origem americana da planta apontando três tipos conhecidos: a poaia cinzenta, originada do Peru, a marrom ou escura e a branca. A este tipo (branca) o referido autor confere a origem brasileira, além de mencionar que consistia no exemplar que possuía em “laboratório”, tendo sido esta enviada do Brasil. Menciona ainda que a variedade cinzenta é a preferida para a aplicação farmacológica, visto que a marrom é muito forte e a branca fraca.

As indicações clínicas da aplicação da poaia como medicamento incluíam diversas moléstias, dentre as quais se destacam a diarréia e a asma. Observe-se no trecho em sequência, no qual são apresentados casos de aplicação clínica da ipecacuanha:

It was first introduced to us with the character of a almost infallible remedy, in dysenteries and other inveterate fluxes, as diarrhea, menorrhagia and leucorrhoea, and also in disorders proceeding from obstructions of long standing: nor has it lost much of its reputation by time. The use of Ipecacuan in these fluxes, is thought to depend upon its restoring perspiration; for in these cases, especially in dysentery and diarrhea; the skin is dry and tense; and while the common diaphoretics usually pass off by stool, small doses of this root have been administered with the best effects, proving both laxative and diaphoretic. In the spasmodic asthma, Dr. Akenside remarks, that where nothing contraindicates vomiting, he knows no medicine so effectual as Ipecacuan (WOODVILLE, 1810:812).

Além das indicações acima transcritas, podem ser observadas a aplicação da ipecacuanha para o combate a alguns tipos de hemorragias, para auxiliar na eliminação de catarro e em alguns tipos de febre. Depreende-se da análise do teor documental citado que a prática médica envolvendo a aplicação clínica da poaia era bastante utilizada no início do século XIX, sendo já conhecida e aplicada desde 1649. Considerando que a obra *Medical Botany*, da qual foram extraídos os trechos

anteriormente citados, foi publicada em Londres, no ano de 1810, é possível observar que a utilização medicinal da ipecacuanha era conhecida em grande parte da Europa, visto que também foram encontradas as referências da utilização da planta na França, Inglaterra e Portugal. Essa difusão do uso medicinal de poaia na Europa pressupunha que esta erva provinha do Brasil, em grande parte pelo menos, visto que são apontadas outras origens para a poaia, como o Peru. Dessa forma o comércio e extração de poaia nos períodos colonial e imperial era expressivo no Brasil, visto que abastecia a Europa do medicamento. Concluindo o tópico sobre a ipecacuanha, Woodville afirma o seguinte:

Ipecacuan, particularly in the state of powder, is now advantageously employed in almost every disease in which vomiting is indicated; and when combined with opium, under the form of pulvis sudorificus, it furnishes us with the most useful and active sweating medicine which we possess. It is also given with advantage in very small doses even when it produces no sensible operation. The full dose of Ipecacuan in substance is a scruple, though less doses will frequently produce an equal effect. The officinal preparation is vinum ipecacuanhae (WOODVILLE, 1810:813).

A ipecacuanha enquanto medicamento não recebia atenção apenas no exterior, sendo encontrada em meados do século XIX figurando nas discussões e pesquisas estabelecidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.⁴ Procedendo a leitura de duas teses sobre coqueluche e disenteria, foram encontradas algumas referências ao uso da poaia como medicamento no combate às respectivas moléstias. A primeira delas, defendida em 1858, versa sobre a coqueluche e apresenta uma referência breve acerca da utilização da ipecacuanha para auxiliar o combate à doença:

... quando a coqueluche é ligeira e isenta de complicações, os meios aconselhados são as bebidas quentes, mucilaginosas, gomosas, as infusões bechicas [?] e peitorais, tais como os xaropes de goma, althéa, as infusões de flores de malva, violas, etc. [...] Existindo um princípio de expectoração, o sendo esta difícil, deve-se fazer uso das pastilhas de ipecacuanha ou do seu xarope; havendo constipação, convém o emprego de clysteres emolientes ou de um brando laxativo, bem como rosas pallidas, chicorea, manná, etc (CAMARGO, 1858:24-25).

Observa-se que a aplicação da poaia ocorre em caso de problema respiratório, cuja ação esperada é que atue como um expectorante, auxiliando o doente a expelir o muco excessivo produzido durante o quadro patológico. Sua forma de apresentação é

⁴ Teses médicas realizadas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>> Acesso em: 27 de abril de 2012.

por meio de pastilhas ou xarope líquido, duas formas possíveis de encontrar a poaia no mercado farmacêutico no período imperial. Novamente em 1874, outra tese é apresentada à faculdade de medicina propondo um estudo sobre a disenteria. Nesta tese, a aplicação da poaia é bastante detalhada, em função da grande eficácia para combater o referido problema. Desde as primeiras aplicações da poaia para uso medicinal a planta demonstrou ser altamente eficiente no combate aos distúrbios gastrointestinais.

Como primeira forma de tratamento para a disenteria são apresentados os vômitos, que podem ser induzidos pela ipecacuanha, seguido de uma medicação purgativa:

... ipecacuanha; este vomitivo é indicado particularmente quando houver embaraço gástrico, e sobretudo na forma biliosa. A ipecacuanha denominada pelos autores *raiz anti-dysenterica*, é um dos agentes mais poderosos no tratamento da disenteria. Em pó tem uma ação tópica irritante, variável conforme as superfícies em que é aplicada; segundo as experiências de diversos autores, entre outros Bretonneau, a mucosa digestiva é a que menos sofre irritação. Para evitar-se essa ação irritante deste medicamento, podemos empregá-lo em infusão ou decocção, cuja irritação não é tão pronunciada, e tornando-se o medicamento mais tolerável e susceptível portanto de produzir toda a ação dinâmica.

Quando se quer obter as propriedades vomitivas da ipecacuanha, devemos nos servir do seu pó, ao contrario se desejarmos favorecer a absorção, tão útil na disenteria, devemos empregá-la em infusão ou decocção, porque é no estado de dissolução que ela contem a ematina, na qual parece residir os princípios terapêuticos deste precioso medicamento.

O nosso distinto mestre, o Sr. Dr. T. Homem, lente de clinica interna da faculdade de medicina, emprega geralmente as infusões, e para estabelecer a tolerância manda juntar a oito onças de infusão de dezesseis a vinte gotas de láudano de Sydenham [medicamento a base de ópio] tomando o doente uma colher (de sopa) de hora em hora. A ipecacuanha assim administrada não só diminui o numero das evacuações, como as modifica quanto a sua natureza.

Segundo Delioux, este medicamento atua antes como alterante, combatendo as condições de intoxicação criadas pelo vírus disentérico, do que como evacuante, ele o compara a quinina nas moléstias periódicas. Este autor aconselha o emprego da ipecacuanha em poção, cuja fórmula é a seguinte: Pó de ipecacuanha quatro gramas, água trezentas gramas, faz-se ferver por espaço de cinco minutos, filtra-se, e junta-se ao liquido, xarope de ópio trinta gramas, hydrolato de canela trinta gramas. Para tomar as colheres de hora em hora.

Para terminar o que diz respeito a ipecacuanha, acrescentaremos que este medicamento goza ainda de uma ação secundária, que é levar os fluidos a periferia, favorecendo a diaforese [perspiração abundante], que prepara uma crise desejável na marcha da moléstia (RESENDE, 1874:28-29).

Pode ser observado na referida tese a seguinte proposição: “Observação – Disenteria benigna crônica [...] Prescrição: Infusão de Ipecacuanha, 8 onças. Láudano de Sydenham 20 gotas. Tome uma colher de hora em hora” (RESENDE, 1874:30).

Estes dados foram obtidos a partir de um caso clínico no qual foi constatado um caso de disenteria crônica para o qual se obteve sucesso no tratamento a partir da indicação acima prescrita. Observa-se ainda a posologia aplicada ao paciente bem como a associação da ipecacuanha com outros medicamentos. No caso deste paciente, no decorrer do caso clínico, pode ser constatado que além da medicação mencionada anteriormente foi informado o seguinte acerca da aplicação de purgativos:

Em todas as formas graves de disenteria, como a hemorrágica, algida, gangrenosa, tiphóidea, etc. Delioux não aconselha o emprego de purgativos, sobretudo no começo da moléstia; principia o tratamento pela ipecacuanha. [...] O calomelanos empregado em qualquer das formas de moléstia, da sempre bons resultados, fazendo cessar ou diminuindo sensivelmente os tenesmos, e mudando de natureza as evacuações disentéricas; este medicamento é aconselhado por todos os práticos, principalmente pelos que exercem a Medicina nos climas quentes. Uns o empregam segundo o método de Law; Amiel, porem, medico do exercito inglês o empregou com grandes vantagens em altas doses. Segond administra-o debaixo da forma pilular, cuja fórmula é a seguinte:

Ipecacuanha em pó ----- 40 centig.

Calomelanos ----- 20 centg.

Extrato aquoso de ópio ----- 5 centig.

Xarope de rhamo ----- q. b.

O emprego dessas pílulas é de grande vantagem, sobretudo quando se trata de um caso de disenteria crônica (RESENDE, 1874:32-33).

Conforme observado, na segunda metade do século XIX no Brasil, a aplicação medicinal da ipecacuanha estava no centro das discussões médicas, compondo um quadro internacional no qual a ipecacuanha aparece com destaque. Observe-se que em 1876 vem a público nos Estados Unidos da America exaustiva obra versando sobre a ipecacuanha denominada *Studies, Chiefly Clinical in the Non-Emetic use of Ipecacuanha: with a contribution to the therapeusis of cholera*. Na primeira parte da obra o autor dedica-se a apresentação de diversas patologias e casos clínicos envolvendo a aplicação da ipecacuanha como medicamento. É interessante notar que além da aplicação nos casos de disenteria ou como vomitivo, ou ainda como expectorante, de acordo com as fontes anteriormente citadas, é mencionado também a aplicação da ipecacuanha como antídoto contra veneno de serpentes (WOODHULL, 1876:72). Na segunda parte, observa-se que é apresentado vasto material sobre a aplicação terapêutica da poaia em diversos problemas de saúde como a disenteria, além de analisar seu emprego e aplicação em relação aosistema nervoso: “... ipecacuanha is a nervous stimulant, acting chiefly through the sympathetic system”(WOODHULL, 1876:91).

Assim, observa-se o quadro resumo abaixo no qual estão dispostas de forma sintética as principais informações levantadas ao longo dessa investigação:

Aplicações médicas e aspectos farmacológicos de Poaia (Ipecacuanha)				
Indicações de uso;	Formas de aplicação;	Fontes de pesquisa	Espaço temporal	Espaço Geográfico
Disenteria, Câmaras de Sangue, Diarréia; Moléstias que requerem ação purgativa e adstringente;	Pó de ipecacuanha; Uso como vomitório;	<i>Vocabulário Portuguez & Latino...</i>	1712 – 1728	Coimbra
Disenteria ou fluxo de sangue; Icterícia (usada como vomitório); Inchaços e Edemas (purgativo, sudorífero, diurético)	Grãos de ipecacuanha em associação com infusão de flor de macela (vomitório);	<i>Tratado de Medicina Domestica.</i>	1791	Lisboa
Diarreia; Asma (função expectorante); Aumenta a sudorese; Doenças que requerem tratamento expectorante e indução ao vomito; Princípio ativo: emetina;	Utilização da raiz; Pó; Combinada com ópio em pequenas doses (sudorífero);	<i>Medical Botany.</i>	1810	Londres
Coqueluche (expectoração);	Pastilhas ou Xarope de ipecacuanha	<i>Da coqueluche, suas causas, sede, signaes, diagnóstico, prognóstico e tratamento.</i>	1858	Rio de Janeiro
Vomitivo para embaraço gástrico; Disenteria (formas graves); Favorece a diaforese;	Infusão ou decocção; Associação com ópio; Pílulas;	<i>Dysenteria.</i>	1874	Rio de Janeiro
Contra-veneno; Estimula o Sistema Nervoso; Cólera;	Não menciona	<i>Studies, Chiefly Clinical in the Non-Emetic use of</i>	1876	Philadélfia, USA

		<i>Ipecacuanha...</i>		
Moléstias diversas;	Não menciona	<i>Dicionário de Medicina Popular.</i>	1890	Paris

A partir da observação do quadro anterior, é possível sistematizar as principais informações obtidas com a pesquisa, consolidando o objetivo inicial de proceder ao levantamento e análise das aplicações médicas e farmacológicas da poaia, evidenciando práticas adotadas, doenças tratadas e formas de apresentação e aplicação do medicamento. A diversidade de fontes pesquisadas evidenciou que a poaia era conhecida em vários lugares do mundo, possibilitando esboço de uma cadeia comercial do produto que transcendia as fronteiras políticas e geográficas da área de extração das raízes da planta. A proporção do comércio, a importância científica/medicinal e a grande aplicabilidade da Ipecacuanha em vários tipos de doenças se relacionam com a configuração de um espaço geográfico mais amplo e menos limitado pelas fronteiras políticas. Quanto ao recorte temporal, neste caso delimitado pelas próprias fontes, é necessário destacar que, durante o longo período no qual a poaia ou ipecacuanha foi objeto de estudo enquanto medicamento e de interesse enquanto produto comercial ocorreram transformações nos conceitos e concepções, mudando inclusive, a forma como a planta era vista em seus diversos aspectos ao longo do tempo.

A adoção deste recorte cronológico teve como objetivo mostrar a recorrência do tema nas discussões científicas em diferentes épocas, ainda que mudassem as perspectivas de entendimento acerca do objeto poaia, bem como sua relação com o aspecto econômico, que influenciou a sua comercialização e dispersão. Ficou evidente ainda que a poaia extraída no Brasil era conhecida em vários lugares do mundo e de vasta aplicação médica, o que a tornava um produto de exportação que atingia proporções significativas. A partir das inferências sobre a aplicação médica da poaia no contexto internacional obteve-se uma perspectiva ampla, que possibilita compreender a importância econômica e medicinal da planta.

*A primeira versão deste texto foi concebida como parte da dissertação de mestrado defendida por mim em 2012 junto ao Programa de Pós – Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação do Prof. Angelo

Carrara e com apoio institucional e financeiro da UFJF e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Referências Bibliográficas

BLUTEAU, Raphael. Ipecacuanha. In: *Vocabulario Portuguez & Latino: aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico... et alii*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v. p. 196-7. Disponível em: < <http://www.ieb.usp.br/online/index.asp> > Acesso em: 26 de junho 2011.

BRANDÃO, Maria das Graças Lins. *Plantas medicinais da Estrada Real*. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2008.

BUCHAN, Guilherme. *Medicina Domesticaou Tratado Completo dos meios de conservar a saúde e de curar, e precaver as enfermidades por via o regime, e remédios simples*. Trad. de Francisco Pujol. Lisboa: Typographia Rollandiana, 1791. Parte II, Tomo V. [Este livro encontra-se disponível para consulta em Microfilme: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO = OR – 0058; Rolo 36; Flash 5; Gaveta G – 5].

CAMARGO, Querubim Modesto Pires. *Da coqueluche, suas causas, sede, signaes, diagnóstico, prognóstico e tratamento*. Rio de Janeiro, 1858. 15 f. Tese (Doutorado em Medicina) Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

CHERNOVIZ, Pedro Luiz Napoleão. Ipecacuanha. In: *Dicionáriode Medicina Popular*. Paris: A. Roger & F. CHERNOVIZ, 1890. p. 244-245. Disponível em: <http://www.ieb.usp.br/online/dicionarios/Medico/imgDicionario.asp?varqImg=1509&vplChave=ipecacuanha> Acesso em: 27/04/2008.

CORREA, Márcio Xavier. *Memória sobre a Economia Extrativa da Poaia – Leste de Minas Gerais*. Juiz de Fora, 2012. 162 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

GOMES, Bernardino Antonio. *Memoria sobre a Ipecacuanha fusca do Brasil, ou cipó das nossa boticas*. Lisboa: Typographia Chalcographica, Typoplastica, e Litteraria do Arco do Cego, 1801. [GOMES, Bernardino Antonio. *Plantas medicinais do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1972 (Brasiliensia Documenta, V), edição fac-simile.] Agradeço ao Prof. Mário Roberto Ferraro a indicação desta fonte.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Botica da natureza. In: _____. *Caminhos e Fronteiras*. 3 ed. são Paulo: Cia das Letras, 1994, p 74-89.

LINHARES, Maria Yedda; SILVA, Francisco Carlos Teixeira. Região e História Agrária. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.8, n.15, p.17-26,1995.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. Introdução. In: _____. *Natureza em Boiões: Medicinas e boticários no Brasil setecentista*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp / Centro de Memória – Unicamp, 1999, p. 27-33.

MUNIZ BARRETO, Domingos Alves Branco. Regras pelas quais se devem estampar as ervas medicinais e fazer recolher as suas ramas e raízes em tempos próprios, não só do modo que apontam os melhores autores, mas segundo as reflexões que tenho feito a este respeito. Série Azul, Ms. 627 da Biblioteca da Academia das Ciências de Lisboa (BACL). In: _____. *O Feliz Clima do Brasil*. Rio de Janeiro: Dantes, 2008. Pag. 205 e 207.

PIRES, Anderson. Minas Gerais e a Cadeia Global da Commodity cafeeira – 1850/1930. *Revista eletrônica de História do Brasil*, Universidade Federal de Juiz de Fora, n. 1, v. 9, p. 5-47, jan-jun. 2007.

RESENDE, João Ignácio de Carvalho. *Dysentery*. Rio de Janeiro, 1874. 28 f. Tese (Doutorado em Medicina) - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Márcia Moisés. *A ciência dos trópicos: a arte médica no Brasil do século XVIII*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

WOODHULL, Alfred A. *Studies, Chiefly Clinical in the Non-Emetic use of Ipecacuanha: with a contribution to the therapeusis of cholera*. Philadelphia, USA: J. B. Lippincott & Co. 1876.

WOODVILLE, William. *Medical Botany*. 2 ed. London: Printed and Sold by William Phillips, George Yard Lombard Street. 1810. Vol. I.

BOTICAS E BOTICÁRIOS QUINHENTISTAS: REGULAMENTAÇÃO DO OFÍCIO (PORTUGAL, SÉCULO XVI)

Ronaldo Crispim Ribeiro Filho – Graduando, UFG - FH
Dra. Dulce Oliveira Amarante dos Santos – Profa.
Associada UFG – FH, CAPES/CNPQ

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto de análise o ofício de boticário (atual farmacêutico) no reino português, nos séculos XVI, a partir das iniciativas régias de regulamentação de sua prática de manipular as mezinhas, ou remédios. Tratava-se de um ofício de saber prático e familiar. Muitas vezes, este ofício se confundia com o papel do cirurgião e/ou o do físico. A partir dos regimentos de saúde, que atestam historicidade à política oficial de conter o exercício indevido da medicina, tenta-se problematizar a tensão entre o saber de ofício prático do boticário portugalense e as políticas régias quinhentistas de racionalização da medicina e terapêutica nos moldes hipocrático-galênica. Para isso, elege-se, como fontes históricas principais, o Regimento do Físico mor do Reino (25/02/1521), que estabelece as diferentes competências dos físicos e dos boticários.

Palavras-chave: boticários – normatização – Portugal

A saúde do reino estava estreitamente ligada em Portugal no século XVI a figura do rei. Este como autoridade máxima do poder temporal estava investido de uma corte onde se encontravam doutos e mestres especializados em vários campos do saber, oficiais que fiscalizavam e puniam e toda uma estrutura que compunha a lógica do regime monárquico. Todo esse aparato era essencial para fazer do rei presente, teoricamente, em toda a estrutura do reino.

Antes de abordar a figura do boticário, faz-se necessário discorrer sobre importantes pontos que influenciaram o objeto de análise no século XVI. Entre a multiplicidade de variáveis, elejo o movimento universitário português, a autoridade do rei e a fisicatura-mor. O importante agente na construção do ofício foi o rei. Este tinha uma postura centralizadora, que através dos seus oficiais e da figura do Físico-Mor (funcionários do monarca, buscavam uma regulamentação e normatização dos ofícios na área de atuação da saúde no reino, como físicos, barbeiros-sangradores, boticários, parteiras e dentistas.

Por intermédio das cartas régias e Regimentos, os reis lusitanos buscavam o controle da saúde através da regulamentação dos profissionais, aplicação de políticas de

saúde no reino, criação de hospitais e albergarias e estímulo à profissionalização e regularização dos ofícios. Dentro desse universo da arte de curar ou da terapêutica, estava presente a figura do boticário, que também seguia a normatização nos moldes da medicina hipocrático-galênico, principalmente a partir das reformas Manuelinas.

Imerso dentro da lógica de centralização das obrigações e competências do monarca, como a conservação e integridade do reino, a expansão, a diplomacia e tudo o que circunscrevia as competências da autoridade temporal, inseria-se a preocupação quanto a saúde do reino.

Em 1308, as primeiras medidas de organização da assistência régia na saúde são tomadas por D. Dinis, na criação da figura do Provedor de Capelas, Hospitais, Confrarias, Albergues e Orfanatos. Há ainda a regulamentação da profissão médica com a criação da Universidade de Lisboa, em 1307, que será tratado posteriormente quanto ao impacto da universidade na prática da medicina.

Essa responsabilidade no reino lusitano tomou uma maior dimensão a partir da dinastia avisina. Para a historiadora Manuela Mendonça (2003: 222), esta dinastia trazia, como já ocorria em outros lugares da Europa, um impulso de regulamentação da arte da medicina no reino portugalense. O estímulo à regulamentação daqueles que curavam é expressa por intermédio da carta régia 25 de Outubro de 1448, sob Dom Afonso V, onde se proíbe o exercício indevido da física e cirurgia. Dom João II e Dona Leonor, dão maior ânimo ao impulso do falecido rei, onde a rainha criara o Hospital das Caldas e a construção da primeira Casa de Misericórdia no final do século XV, com caráter espiritual e terapêutico. Ainda houve a criação do Hospital de Todos os Santos, em Lisboa entre 1492 e 1504, onde o *Príncipe Perfeito* obteve autorização do Papa Inocêncio VIII autorização para fundir vários menores hospitais e albergarias em “*hum soo Espirital*”. Segundo Germano de Sousa, estas políticas (2013: 77) “se inseriam na surda luta do poder secular régio contra a Igreja”, numa disputa de controle e jurisdição.

No século XVI, sob o reinado de D. Manuel, com Portugal detendo o domínio do Atlântico ao Índico, importantes reformas são tomadas a fim reformar a justiça, a relação com os nobres e os concelhos, a saúde, a documentação e chancelaria, que trazia, para o rei, maior governabilidade sobre o império. O rei *Venturoso* (1495- 1521), não somente passivo ao seu epíteto, segundo Manuela Mendonça (2003: 221) soube “observar, aprender e, por fim, dar continuidade à grande obra lançada por aquele que lhe deixou, em testamento, o reino e seus projetos, o rei que hoje conhecemos por

Príncipe Perfeito”. Para a historiadora não houve documentação escrita no formato dos *Regimentos de Saúde*, onde se orientasse a normatização da saúde antes de D. Manuel⁵. Isso, porque, não havia vinculação dos documentos entre a autoridade do rei junto as credenciais dos oficiais da saúde, o Físico Mor e o Cirurgião Mor, na atribuição de vigiar e punir aqueles que indevidamente ousavam curar fora dos padrões normativos.

Somente a partir de D. Manuel em meados do século XVI que os ofícios da medicina sofrem uma normatização régia com legislação específica. O *Regimento do Físico Mor* de 1515 seria o primeiro, portanto, do gênero. Este regulamentava o ofício da medicina através das cartas de habilitação. Normatizava-se “*que nenhum fisiquo asy natural como estrangeiro nomhuse da arte da fisica seem que primeiro seja eixamynado per o dito nosso fisiqomoor com os nossos fisiqos que em nossa corte andarem*”. Assim, através de prova prática e teórica, com a presença de, pelo menos, o físico- mor, testando a aptidão destes não regulamentados. Aos físicos e cirurgiões formados em Lisboa, era dispensado tais testes, “*que pera poderem curar queremos que lhe abaste a carta que ouveram do estudo de cada huum dos ditos graaos de doutor ou licenciados*”.

Quanto ao ofício objeto deste estudo, o documento mostra a preocupação quanto à ausência de boticas e mezinhas (remédios manipulados) “*daquela bondade e perfeiçam que devem ser, da qual coussa se segue muy gram desdarnos a as [4v] vidas dos homens*”. Diante deste problema, a autoridade do físico mor é aplicada para executar e julgar mediante os termos do Regimento a destruição das boticas e mezinhas reprovadas.

Ainda, o regimento demonstra a preocupação quanto aos preços das mezinhas, estas não podendo ser superiores aos que <<*per que ho boticário de nossa corte daa per nosso Regimento aas mezinhas*>>. Isto porque o problema dos preços das boticas no século XVI era recorrente, e só seria amenizado com a União Ibérica, onde Felipe III, no *Regimento dos preços dos medicamentos*, atribuía ao físico-mor à competência de estipular preços as mezinhas “a serem atualizadas a cada três anos” e mais um século depois com D. Maria, ao ser obrigatório o uso de exemplar do regimento com preços (SANTOS, 2013: 341)

⁵ A autora contesta a atribuição de Maximiano Lemos ao documento chamado “*Regimento do Cirurgião 1448*” e do “*Regimento do Físico de 1476*”, e ainda a Iria Gonçalves (2003: 223-222)

Há ainda o *Regimento do Físico- Moor* de 25 de Fevereiro de 1521, que é uma reformulação do Regimento de 1515, em que se reforça a mesma política de profissionalização dos ofícios. O reformado regimento trazia maior autoridade ao físico-mor no plano da regulamentação do ofício do boticário. Dependia deste oficial do rei a autorização para o exercício da manipulação de mezinhas e boticas. Como bem salientado por Laurinda Abreu (2010: 99), o ofício dos boticários era regulamentado pela formação universitária, como na França desde os séculos XIII e XIV pela Faculdade de Medicina de Paris. Ainda, no campo da regulamentação do ofício, o Regimento tipifica: “*Defendemos, e mandamos, que nenhum Boticario dê mezinhas, convêm a saber: folutivas, ou purgativas, opiatas, nem mezinhas fortes, e perigosas, sem receita de Fysico, assignada por ele*”. Portanto, o controle e o comércio das boticas e regulamentação do ofício estavam sob a autoridade do físico-mor, além da venda de remédios estar controlada pelas receitas de algum físico licenciado.

A arte de manipular mezinhas não era um saber aprendido nas universidades da Europa. Este ofício era desenvolvido na prática, e, como característica da maioria dos ofícios na Idade Média, passado de pai para filho. Em especial, ser um dono de botica poderia trazer bastantes benefícios, como isenções de impostos feudais dos Concelhos, direito de portar armas e comprar produtos finos. Num regimento de Afonso V, no século XV, concede essas honras equiparadas às que “*gozão os Cavaleiros*”:

[...]quaisquer dos nossos Regnos, e assentarem suas Boticas estáveis em qualquer parte deles, e nelas tiverem aptas tantas mezinhas, e Boticas que sempre estêm bem amezinhadas [...] sendo sempre frescas, e vezitas pelos Fysicos de nossos Regnos, a que cumprirá a vezitação das taes, que eles gozem de todos os privilégios, graças, e isenções [...] (Carta de privilégios concedidos por D. Afonso V aos boticários, 1449)

Físicos e cirurgiões graduados pela universidade e com uma formação sobre medicina clássica permaneciam escassos no reino. Boticas e mezinhas com remédios estranhos à medicina clássica, chás e poções faziam parte da realidade na terapêutica popular. Estes boticários informais eram combatidos pelas políticas régias, porém, acabavam conseguindo a Carta de Habilitação do físico-mor, como afirmou Germano de Sousa “pagas a peso de ouro por debaixo da mesa” (2013: 33).

Não alheio, mas sempre a serviço das coroas europeias, os intelectuais contribuíam nas cortes dos reinos e principados. Estes indivíduos estavam ligados estreitamente aos movimentos universitários e científicos. Em finais do século XIII, o

movimento universitário europeu já gozava de estabilidade e os vinculados a esta gozavam de privilégios. Centros universitários como em Paris, Oxford e Bolonha, os mestres das universidades tinham-se já habituado a racionalizar o pensamento com a ajuda da lógica. Em Portugal, esse pretense pensamento racionalizado tem importante impulso com a criação da universidade de Lisboa. Por iniciativa de Dom Dinis, é criado o Estudo Geral de Lisboa no início do século XIV⁶, símbolo do fortalecimento do poder temporal e a produção e intercâmbio de intelectuais que mais tarde estruturariam a governabilidade dos monarcas portugueses.

Dentro dos demais campos do saber oferecidos nas universidades, o curso de medicina era o menos valorizado, de menor distinção e remuneração. Isto devido a condição diminutiva que o ofício carregava, de trabalho manual que algumas áreas da medicina exigiam (*tekhné*). O modelo científico de medicina do século XVI sustentava-se nas ciências “naturais” dos autores clássicos, como Hipócrates, Aristóteles e Galeno, estruturando o saber da medicina nas universidades europeias. E a releitura dessas obras sofreu um importante impulso dos escolásticos nas universidades, que, com o tomismo, buscaram nas influências intelectuais árabes e judias, importantes traduções e comentários das obras clássicas.

No processo do diagnóstico e da terapêutica na medicina clássica, dividia-se o ofício médico em duas áreas principais de atuação: a do físico e do cirurgião. O físico (o contemporâneo clínico) estudava o paciente segundo sua complexão e temperamento, diagnosticava-o e receitava uma terapia. Os demais ofícios médicos eram mais inferiorizados por serem vistos como ofícios manuais, e não um saber de episteme, baseado nas obras médicas de Hipócrates e Galeno (SANTOS & FAGUNDES, 2010: 334). Havia os cirurgiões, que estavam relacionados a intervenção no corpo doente; tratando de feridas, cortes, sangramentos e hematomas. Ainda havia a figura dos boticários (área de atuação da farmácia moderna com o desenvolvimento da química) que eram vendedores e manipuladores de mezinhas imersos neste universo médico no processo da terapêutica. Estes últimos foram muito influenciados pelo advento racionalizado da alquimia, deixando de ser algo menos místico e mais científico, durante o século XVII.

⁶ Importante aspecto que diferencia as universidades do século XII e XIII, como Oxford, Paris e Bolonha, das universidades do século XIV, agora, fomentadas por iniciativa régia ou por príncipes territoriais. José Mattoso. *Cap I: A Universidade Portuguesa e as Universidades Europeias*. In: *História da Universidade em Portugal*, pp. 305-309.

No século XVI, o ensino farmacêutico integra na instituição universitária. É vinculado à universidade de Coimbra o primeiro boticário em 1545, chamado João Fernandes. Este pioneirismo lusitano nos estudos das drogas, segundo João Rui Pita, estaria vinculado à liderança entre o século XVI e XVII nas expansões e conquistas daquém e além mar. O fluxo de matérias primas trazia uma demanda de catalogação e estudos sobre os efeitos de tais drogas. Na liderança “no processo relativo a investigação da matéria-médica e história natural”, segundo o autor, há a importante produção da obra de Garcia da Orta, “*Colóquio dos simples e drogas e coisas medicinais da Índia*” (Goa, 1563)”, como a primeira descrição europeia sobre drogas exóticas, sua origem e propriedades terapêuticas.

Já no reinado de D. Sebastião, em finais do século XVI, o ensino farmacêutico é instituído na universidade. Para cursar tal disciplina, era necessário estudar dois anos de latim mais quatro anos de prática comprovadas nas boticas. Além de condições religiosas e raciais para se poder cursar, há o *Regimento dos médicos e boticários cristãos-velhos* (1604), porque proibia a atuação de cristãos-novos.

Porém, a farmácia portuguesa distanciava-se da farmácia nos moldes científicos em conjunto com a química moderna. A aproximação quase que estritamente prática que o curso fazia com a medicina hipocrático- galênica, sem relação com o uso da farmácia química que se firmou no século XVII, acrescido a dependência quanto a regulamentação da físcatura-mor (expressa no *Regimento do Físico-Mor*, 1521), obliterava formação da farmácia enquanto saber independente. Só a partir do século XVIII surgiram obras feitas por boticários, como a *Farmacopeia Lusitana* (1704), de D. Caetano de Santo António, boticário no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra. Mesmo após a introdução da farmácia química e dos adventos tecnológicos dos séculos XVII e XVIII, segundo José Pedro Sousa Dias professor Associado da Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa, os boticários portugueses não foram capazes de criar “qualquer forma organizada de ensino da Química ou da Botânica” (2005: 67), até o século XIX.

Fonte Principal

Regimento do Físico Mor (25/02/1521). Arquivo Nacional da Torre do Tombo: Leis, março 2, nº32.

Referências Bibliográficas

ABREU, Laurinda. A organização e regulação das *profissões médicas* no Portugal moderno: entre as orientações da Coroa e os interesses privados. In: *Arte médica e imagem do corpo: de Hipócrates ao final do século XVIII*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2010, p.97-122.

BASTOS, Mario Jorge da Motta. A realeza e a saúde pública em Portugal (séculos XIV-XVI). *Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, Rio de Janeiro: vol. 5, no.1, janeiro-abril 2013, p. 29-51.

MENDONÇA, Manuela. A reforma da saúde no reinado de D. Manuel. In: *1ª Jornadas de História do Direito Hispânico*. Lisboa: MMIV, Actas 12-13-14 de Janeiro de 2004, pp. 221-241.

MIRANDA, Carlos A. Cunha. *A arte de curar nos tempos da Colônia: Limitações e espaços de cura*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2ª Edição, 2011.

MATTOSO, José. Cap I: A Universidade Portuguesa e as Universidades Europeias. In: *História da Universidade em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.- Lisboa : FCG, D.L. 1997, pp. 307-309.

SANTOS, Dulce O. A. dos. *Políticas de saúde do reino e ultramar (Portugal e Brasil, sécs. XV-XVIII)*. In: *Brasil e Portugal – Unindo as duas margens do Atlântico*. Lisboa, Academia Portuguesa de História, 2013. p. 329-345

SANTOS, Dulce e FAGUNDES, Maria D. C. Saúde e dietética na medicina preventiva medieval: o regimento de saúde de Pedro Hispano. (século XIII). *História, Ciências, Saúde (Manguinhos)*. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, 17, 2 (abril – junho 2010). p. 333-342.

SOUSA, Germano de. *História da medicina portuguesa durante a expansão*. 1ª Ed., Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates, 2013.

A “CURA” DAS PRISÕES? AS CONTRIBUIÇÕES DO DR. CESÁRIO GOMES DE ARAÚJO PARA O DISCURSO PENITENCIÁRIO DO IMPÉRIO DO BRASIL

Vinícius de Castro Lima Vieira
Mestrando em História Política/UERJ
Bolsista FAPERJ

Resumo: A proposta do presente trabalho é analisar as discussões realizadas pelo médico Cesário Gomes de Araújo acerca das instituições prisionais do Império do Brasil. A materialidade de tais discussões está na tese apresentada pelo médico, quando da conclusão de sua formação acadêmica, à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1844. De fato, o Dr. Cesário faz um diagnóstico da situação das prisões existentes, à época, no Império, ou mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro. Segue-se a esse diagnóstico, a proposição de um receituário baseado na defesa da construção da Casa de Correção da Corte, como forma de “curar” as mazelas das prisões imperiais. Na verdade, a instituição prisional para consolidar-se como penalidade central, eficaz e universal, ainda carecia, nesse momento, de legitimação e comprovação. Na articulação de saberes para produção de tal legitimidade, o saber médico, como pretende-se demonstrar, está incluído.

Palavras-chave: discurso penitenciário – saber médico – Império do Brasil

I

O menino, ainda na faixa dos dez anos de idade, levanta-se cedo da cama. Às 7 horas da manhã já está de pé, pronto para um novo dia de muitos estudos. Esses ocorrem em sua própria casa e são ministrados por mestres renomados – alguns até de origem europeia –, os quais deveriam seguir, rigorosamente, as orientações estabelecidas pelo tutor. Antes, porém, às 8 horas, já está sentado à mesa para o almoço, que deve ser saboreado apenas na companhia de um médico, cuja função é regular a quantidade de alimentos ingerida pelo rapaz. Os estudos iniciam-se às 9 horas e estendem-se até às 11h30min, quando há uma pausa para a diversão, prolongada até a janta, às 14 horas. O jantar poderia ser acompanhado de outras pessoas, além do médico, mas os assuntos têm que abordar somente temas científicos. Terminado o jantar, o menino faz passeios nos jardins e mais algumas leituras. Por fim há, ainda, um

momento dedicado para as orações, às 20 horas, e em sequência, deve encaminhar-se para dormir.⁷

O controle do tempo dos indivíduos é um importante eixo dos projetos, formas e iniciativas de disciplinarização. A sucinta descrição feita acima, por se referir a um jovem, poderia remeter, de imediato, aos internatos, embora conserve grandes semelhanças com os dispositivos que regulam o tempo e as atividades dos prisioneiros. Trata-se, na verdade, de instruções formuladas para a formação do jovem Pedro d'Alcântara, pelo seu tutor, o marquês de Itanhaém. O intento de Itanhaém era “produzir” um imperador justo, honesto, afeito às artes, ao trabalho e dedicado ao exercício de suas funções e obrigações.

Eu quero que o meu Augusto Pupilo seja um sábio consumado e profundamente versado em todas as ciências e artes e até mesmo nos ofícios mecânicos, para que ele saiba amar o trabalho como princípio de todas as virtudes e saiba igualmente honrar os homens laboriosos e uteis ao Estado.⁸

Trazer à tona as passagens de Itanhaém permite perceber como os imperativos da disciplina e da vigilância espargiram-se pela sociedade do século XIX, atuando não somente nas subjetividades de presos, mas nas de órfãos, estudantes, operários e do próprio imperador; válida, por conseguinte, as posições de Foucault de que a sociedade moderna é marcada pela invenção, aprimoramento e propagação de dispositivos disciplinarizadores, que são investidos da prerrogativa de construir, moldar e reformar subjetividades.⁹ É desse modo, que Foucault analisa a ruptura nas formas penais ocorridas em fins do século XVIII, já que se nesse momento as prisões assumem a posição de centralidade e universalidade na teoria penal, é, justamente, pela afirmação da possibilidade de tais instituições *corrigirem* os delinquentes.¹⁰ Portanto, a mudança nos métodos punitivos escancara a inauguração da sociedade disciplinar ou sociedade do pan-optismo.

Por outro lado, a citação de Itanhaém, ao deixar patente o seu intento de que a formação de seu pupilo deveria produzir nele o gosto pelo trabalho, evidencia outro aspecto importante nos projetos disciplinarizadores, o imperativo de tornar os corpos

⁷ CARVALHO, 2007.

⁸ ITANHAÉM *apud*. CARVALHO, 2007. p. 28.

⁹ SOUZA, 2006.

¹⁰ FOUCAULT, 2003.

úteis e produtivos. Em se tratando, por exemplo, das prisões, o pressuposto da correção dos presos emerge em uma íntima ligação com o trabalho, já que este seria o instrumento da reabilitação dos condenados.¹¹ Assim, em termos da referida sociedade disciplinar, é o trabalho que dignifica, corrige e moraliza os homens.

De tal modo, a apontada superioridade da prisão em relação aos demais métodos punitivos, não se restringe a critérios estritamente jurídicos ou penais. Na verdade, a prisão emerge numa exterioridade em relação à teoria penal, relacionando-se, antes, a necessidades históricas, em termos políticos, sociais, econômicos e filosóficos de uma sociedade em construção. Novas formas de configuração do poder, a emergência do liberalismo, o crescimento acentuado das cidades, formas inéditas de materialização das riquezas e as concepções filosóficas utilitárias vivenciadas na passagem para o século XIX, constroem condições de possibilidade para a reinvenção das prisões em formas institucionais e a consolidação da privação de liberdade enquanto prática penal mais adequada e eficaz.¹² Em suma, a crítica e a condenação das formas penais assentadas nos espetáculos punitivos dos suplícios – prática característica do absolutismo, em que o monarca marcava no corpo do indivíduo condenado a desproporcionalidade de seu poder de soberania –, menos que a critérios inteiramente “humanitários” e “civilizatórios”, alude aos imperativos de uma nova configuração da sociedade.

As mudanças nos métodos punitivos não ocorrem inequivocamente, sendo ilusório, pois, inseri-las em qualquer processo de materialização progressiva de um inevitável sentido histórico determinado *a priori*. Ao contrário, as prisões e sua adquirida posição de centralidade e universalidade nas práticas penais tratam-se de um acontecimento casual, isto é, de uma ruptura discursiva que remete a uma conformação histórica das relações de poder.¹³ As prisões serão alvos de críticas e estarão no cerne de muitos debates - afinal, não é natural a aceitação de iniciativas que se pautam no abrigo, em um mesmo espaço, dos indivíduos tidos como perigosos; além, é claro, de questionamentos acerca da vasta quantidade de recursos, que a construção e a

¹¹ Os sistemas penitenciários que emergem nesse período – como o de *Auburn* e o de *Philadelphia* –, ainda que com ênfases distintas, inserem o trabalho em seus respectivos projetos correcionais. A Casa de Correção da Corte, marca a centralidade do trabalho já no primeiro artigo de seu regulamento, ao afirmar que “a Casa de Correção da Corte é o edifício destinado a pena de execução com trabalho”. v. VIEIRA, 2014.

¹² FOUCAULT, 1997.

¹³ FOUCAULT, 2010a.

manutenção da instituição exigia. Destarte, a instituição prisional não prescinde de legitimação e comprovação de sua eficácia na execução de suas finalidades penais.

Uma série de saberes, ao longo do século XIX, se articula para suprir a carência de tal legitimidade e demonstrar a viabilidade do pressuposto da correção. Juristas, médicos, filósofos, políticos, religiosos, economistas, arquitetos e engenheiros tomam a prisão como objeto de estudos e trabalhos, que as impelem as dimensões de penalidade científica, racional e moderna. O destaque no presente trabalho recai na produção médica sobre a instituição prisional, mais especificamente na tese apresentada pelo médico Cesário Gomes de Araújo à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Antes, no entanto, é necessário mapear os descolamentos sofridos pelo saber médico nesse momento – isto é, a emergência do que muitos denominam de medicina moderna – de modo a possibilitar a compreensão das condições de possibilidade para que a medicina aborde as temáticas mais próximas ao âmbito social.

II

Pode, hoje, causar estranhamento, mas a medicina, até o final do século XVIII, não tinha por objeto o corpo doente. A chamada medicina clássica partia da história natural para realizar a descrição sistemática e a classificação taxonômica das doenças, que se caracterizariam por sua estrutura visível – sintomas – identificáveis pelo que Foucault denomina de *olhar de superfície*. É na identificação de tal estrutura visível que se realizaria o objetivo prioritário da medicina clássica, o desvelamento da essência de cada doença. Defini-las, por conseguinte, é estabelecer nosografias, isto é, descrever seus sintomas.¹⁴

A proximidade com a história natural induz a taxonomia das doenças executada pela medicina clássica a buscar, em sua realização, conferir um ordenamento às doenças. Aqui, há um forte aspecto do modo como o conhecimento era compreendido, em termos mais generalizados, à época: o conhecimento enquanto ordenação - que conforma a história natural.¹⁵ As doenças, não obstante possuísem uma evidente dimensão de desordem, na medida em que correspondiam a um desvio das formas e do ordenamento natural, poderiam ser, também, percebidas como

¹⁴ MACHADO, 2007.

¹⁵ FOUCAULT, 2014.

fenômenos da própria natureza, pois diziam respeito a uma ordem específica, “comparável à das plantas e dos animais”¹⁶.

Se a taxonomia das doenças deveria objetivar situá-las em um ordenamento natural e definir suas respectivas essências, o médico, nesse momento, ao descrever os sintomas de cada doença, teria que distinguir os que lhes são naturais e os que redundam de circunstâncias contingentes e acidentais. Estes aspectos contingentes dizem respeito ao corpo doente em particular e, portanto, não contribuiriam para a nosografia fundada na busca pelas essências.

[...] a medicina clássica tem como sujeito e como objeto, respectivamente, o olhar de superfície do médico e o espaço de classificação das doenças. Ora, isso acarreta uma diferença básica com relação à medicina moderna: o conhecimento da doença, para se produzir, deve abstrair o doente. [...] a consideração do doente só pode introduzir um elemento contingente, acidental, opaco, exterior em relação à doença tomada como pura essência. [...]. Se o conhecimento não parte do exame do corpo humano é porque este não constitui a realidade básica a partir da qual a doença se origina e adquire suas formas. A realidade da doença se encontra, em sua essência, no espaço ideal da nosografia.¹⁷

Os deslocamentos entre a medicina clássica e a moderna foram, em muitos estudos, analisados como a passagem de um conhecimento teórico para um conhecimento empírico; nesses a medicina tornar-se-ia científica por se pautar na observação em detrimento de sua postura teórica e filosófica predominante até então. Na historiografia brasileira sobre o tema, por exemplo, trabalhos importantes foram produzidos – a maioria por médicos interessados no passado de sua profissão – a partir de interpretações em que, por vezes, pretendiam enaltecer as práticas e concepções da medicina vigente, aproximando-se de uma perspectiva teleológica, isto é, a superação de um dito obscurantismo em benefício de um conhecimento científico, correto e verdadeiro.¹⁸

Foucault identifica que essas teses são orientadas uma perspectiva dicotômica, já que compreendem as rupturas no saber médico pela oposição entre teoria e experiência; não se trata, para ele, de negar as transformações ou o caráter empírico da medicina, mas de analisar tais rupturas de modo mais radical, isto é, escavando as

¹⁶ MACHADO, 2007. p. 89

¹⁷ MACHADO, 2007. pp. 89 – 90.

¹⁸ EDLER, 1998.

diversas camadas discursivas que possibilitam a constituição do saber médico¹⁹. Aqui, Foucault realiza um deslocamento metodológico, na medida em que mobiliza a arqueologia para o estudo das mudanças que perpassam o saber médico no início do oitocentos. A operacionalização com arqueologia produz implicações imediatas, visto que esta se dispõe a estabelecer uma crítica contundente às concepções que constroem processos históricos em que identificam o progresso da razão; a própria ideia de racionalidade é criticada pela arqueologia, de modo que a questão da cientificidade não se insere nas principais preocupações. Menos do que ciência médica, a arqueologia investiga o saber médico, uma mudança conceitual significativa, que traz para o cerne das investigações a problematização dos discursos e suas regras internas de produção, organização e transformação.²⁰

Nesse sentido, as rupturas no saber médico são entendidas, por Foucault, em duas dimensões, a do olhar e a da linguagem, sendo, por conseguinte, o surgimento da clínica o grande marco dessa descontinuidade. Enquanto é característico, como já foi dito, da medicina clássica um olhar de superfície que se atenta apenas para os sintomas, a medicina moderna funda-se em um *olhar de profundidade*, que altera a relação entre o visível e o invisível, ao atentar-se para a investigação do organismo doente. Paralelamente às mudanças do olhar, há a reelaboração da linguagem – entendida, aqui, como as formas de articulação entre ver e dizer –, visto que a localização corpórea da doença é condicionada pelas formas de enunciação e verbalização do patológico. Há, portanto, nas transformações da linguagem, a construção, no saber médico, de novos objetos e novas formas de abordá-lo, “a relação entre o visível e o invisível, necessária a todo saber concreto, mudou de estrutura e fez aparecer sob o olhar e na linguagem o que se encontrava aquém e além de seu domínio”.²¹

É o “nascimento da clínica”²² que se configura como marco de tais descontinuidades, pois inaugura um conhecimento fundado no olhar de profundidade, que pesquisa, observa e examina. No limiar do século XIX, a clínica se orienta por três princípios: a investigação do organismo e dos tecidos que o compõem; as práticas de dissecação de cadáveres e o estudo de anatomia; e a proposição de terapêuticas –

¹⁹ FOUCAULT, 2010a; MACHADO, 2007.

²⁰ PORTOCARRERO, 2009.

²¹ FOUCAULT, 2014. p. XI.

²² *Ibidem*.

“científica” –, cuja eficácia fosse testada e comprovada se constituem, no início do século XIX como princípios da clínica. Contudo, por se referir, também, a uma análise conceitual, a arqueologia deve ter o cuidado de evidenciar a polissemântica do conceito de clínica e suas vicissitudes. Assim, Foucault demonstra que a despeito de emergir no século início do século XVIII, é somente com a anátomo-clínica do oitocentos que se pode verificar, inequivocamente, as rupturas no olhar e na linguagem.

A analítica da linguagem de Condillac e o cálculo de probabilidade são, para Foucault, as condições de possibilidades, em termos dos saberes, para o estudo da clínica, ainda em meados do século XVIII e para as posteriores transformações na relação entre o visível e o invisível e suas formas de enunciação. A primeira permite o término da distinção entre signo, doença e sintoma e, por sua vez, o cálculo matemático de probabilidades altera o âmbito da percepção, “transformando o fato patológico em um acontecimento registrado que faz parte de uma série aleatória.”²³

Bichat, operando com ambos os métodos, atenta-se para as formações dos tecidos que perpassam vários órgãos, identificando semelhanças anatômicas entre eles. A exploração anatômica do corpo impõe à doença uma nova conceitualização, pois lhe confere uma localização, uma visibilidade e uma dimensão analítica. Na articulação entre a clínica e a anatomia-patológica, constitui-se a anátomo-clínica, que, simultaneamente, investiga as alterações dos tecidos e realiza a leitura dos sintomas, caracterizando as tão aludidas mudanças no olhar e na linguagem. Com Broussais, já no início do século XIX a ruptura se completa na medida em que a doença é inserida em um quadro causal, isto é, tratada como reação orgânica a um agente irritante.

A doença passa a possuir, portanto, uma espacialização, uma localização no corpo doente e uma compreensão de causalidade; em substituição às concepções de doença ideal, formula-se a doença corporal e analítica. Em suma, com a anátomo-clínica do século XIX, a medicina dos sintomas – que abstraía o corpo, por entendê-lo como algo contingente –, abrirá espaço para a medicina dos órgãos e das causas – que, numa investigação de profundidade, mapeará nas alterações dos tecidos o modo de constituição das doenças.

A atenção conferida, a partir de então, às circunstâncias causais das doenças, faz com que o saber médico considere a promoção da saúde como uma de suas

²³ MACHADO, 2007. p. 94.

finalidades, enfatizando, cada vez mais, as iniciativas de prevenção das enfermidades. Se o saber médico está pautado na identificação do agente causal de determinada doença, é possível a proposição, em subsequência, de iniciativas capazes de evitá-la. Focalizar-se-á, portanto, ao longo do século XIX, os métodos de interrupção das recém-desveladas cadeias de causalidade, de modo a extinguir – ou limitar – os apontados agentes causais, impedindo, conseqüentemente, a manifestação das doenças. Mais do que curar, objetiva-se prevenir.²⁴

A saúde como finalidade induz o saber médico a uma ação, junto à órbita do Estado, de intervenção sistemática na sociedade, configurando-se no que Roberto Machado denominou de medicina social – a qual é, também, uma medicina política.²⁵ Em um período de consolidação do capitalismo e de acentuado crescimento urbano, em que há o aumento da densidade populacional²⁶, os médicos atuam prioritariamente nas cidades, sobretudo, nas portuárias. Nesse sentido, a intervenção do saber médico se dá em diversos locais da vida urbana que são tidos como obstáculos à saúde pública, moradas da desordem e abrigos das enfermidades. Além da saúde dos indivíduos, está, no âmbito dos interesses do saber médico, zelar pela saúde das cidades.

Ao olhar de profundidade, que investiga as patologias e marca a emergência da medicina moderna – como já foi dito – as cidades, também, se tornam objeto de observação e de conhecimento. Um mapeamento das teses apresentadas às Faculdades de Medicina do Império do Brasil permite perceber como os médicos dos trópicos estavam atentos, interessados e preocupados com temáticas sociais.²⁷ Prisões, suicídios, infanticídio, educação, habitação, dentre outros, são temas recorrentes nesses trabalhos. O objetivo não é somente o conhecimento dos problemas do corpo social, mas, sobretudo, a proposição de intervenções apuradas, legitimadas pelas insígnias da ciência e, por isso, pretensamente, mais eficazes. As intervenções do saber médico na sociedade são, por conseguinte, intervenções saneadoras, que se realizam no sentido de disciplinarizar, higienizar e ordenar as cidades e seus habitantes; para *fabricar saúde*, alguns hábitos precisam ser corrigidos.²⁸

²⁴ LOPES, 2008.

²⁵ MACHADO, 1978.

²⁶ SENNETT, 1999.

²⁷ GONDRA, 2004.

²⁸ LOPES, 2008.

Novamente, tangencia-se, aqui, as questões da disciplina e da correção dos indivíduos, que atestam o modo como a sociedade oitocentista estava moldada por elas. Em termos do saber médico, as práticas de disciplinarização estão situadas, sobretudo, no discurso da higiene, que no Brasil é apresentado como caminho pretensamente científico para a modernidade, a civilização e o progresso.²⁹

É possível que, num primeiro momento, alguma estranheza tenha suscitado quando se propôs aqui a articulação entre a instituição prisional e o saber médico. Operando com a arqueologia enquanto método, tentou-se, nesta seção, demonstrar como as prisões tornam-se objeto desse saber. Resta, agora, dar voz ao médico e problematizar as marcas, modos e caminhos de produção de sua tese.

III

A emergência do saber médico e do discurso prisional no Brasil conserva proximidades acentuadas, já que ambos podem ser compreendidos como iniciativas de modernização do Império, isto é, como a superação das práticas de curandeirismo – no que se refere ao saber médico – e das formas penais até então vigentes – em termos do discurso prisional. Tais iniciativas objetivam dar mostras de que o Império do Brasil pertencia – ou estava em sintonia – ao grupo de nações consideradas civilizadas e, ao mesmo tempo, de romper com parcela importante do passado colonial e constituir um Estado nacional sob novas formas e pressupostos.³⁰

É importante destacar que o conceito de modernização é compreendido, aqui, a partir de uma leitura específica de Berman³¹, como práticas que possuem o intento de colocar determinada entidade político-estatal em conformidade ao padrão de modernidade e/ou às condições das sociedades tidas como modernas. Nesse sentido, os homens que intentavam administrar as políticas e destinos do Império do Brasil miravam-se em experiências, pressupostos e conceitos externos, em sua maioria europeus, para assemelhar-se ao que era concebido como paradigma da civilização,

²⁹ CHALHOUB, 2011.

³⁰ GONDRA, 2004; MATTOS, 2004.

³¹ A despeito de tratar-se de um autor de orientação marxista e das críticas tenazes que faz a Foucault, não penso que seja inviável o emprego de Berman, já que se trata de apropriação específica de um conceito pouco desenvolvido em seu texto. v. BERMAN, 1986.

conforme demonstra o clássico trabalho do historiador Ilmar Rohloff de Mattos.³² O Império se constrói e se consolida de modo a produzir imagens de pertencimento a este mundo civilizado. Para tal, segundo Mattos, operara-se um jogo de inversões - marca do tempo saquarema - o qual possibilita o Império se delimitar como integrante das nações civilizadas, ao mesmo tempo em que oferece condições para o estabelecimento de diferenciações em relação a estas, de modo a justificar a permanência de suas especificidades - dentre as quais, a mais aguda é a escravidão.³³

As Faculdades de Medicina foram criadas, no Brasil, em 1832, quando se verifica a transformação das Escolas de Cirurgia do Rio de Janeiro e da Bahia – datadas do período joanino – em faculdades. Tal mudança implica uma reestruturação do ensino, sendo obrigatório, a partir de então, que o aluno ao terminar os estudos apresentasse e defendesse uma tese para obter o título de *doutor em medicina*. É com esse propósito que é redigida a tese de Cesário Gomes de Araújo, intitulada *A hygiene das prisões precedida de considerações geraes acerca da reforma penitenciaria*, defendida em 1844.

A reforma no ensino médico que cria as Faculdades de Medicina se inspirou nas instituições de ensino superior da França, validando, mais uma vez, a chave interpretativa de Mattos. É possível constatar tal influência nos currículos das referidas faculdades em listagem das obras que comporiam as bibliotecas das instituições e, sobretudo, na reprodução, nos trópicos, das polêmicas da medicina francesa com destaque para o debate entre brousseísmo e o ecletismo. Reformas subsequentes irão alterar os estatutos institucionais do ensino médico firmados em 1832, todas elas pautando-se nas academias europeias, permanecendo o privilégio, ao menos até o final do século XIX, da medicina francesa.³⁴

No período em que Cesário Araújo frequentou a faculdade do Rio de Janeiro, estava em vigência as disposições de 1832. Assim, pode-se depreender que seus estudos de medicina se estenderam por, no mínimo, seis anos. Atentar-se para o currículo do ensino médico daquele momento é importante para a compreensão do modo como Araújo se formou enquanto médico. As disciplinas estavam dispostas nos seis anos de duração do curso da seguinte forma:

³² MATTOS, 2004.

³³ *Ibidem*.

³⁴ FERREIRA, 1994.

1º ano - física médica, botânica e princípios elementares de zoologia;
2º ano - química médica e princípios elementares de mineralogia, anatomia feral e descritiva;
3º ano - anatomia, fisiologia;
4º ano - patologia externa, patologia interna, farmácia, matéria médica, terapêutica e arte de formular;
5º ano - anatomia topográfica, medicina operatória e aparelhos, partos, moléstias de mulheres peçadas e paridas e de meninos recém-nascidos;
6º ano - higiene e história da medicina, medicina legal.³⁵

A tese de Araújo se vincula ao âmbito da higiene - que como se pode observar, é ensinada somente no último ano – sendo orientado pelo lente responsável por essa cadeira na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, o Dr. Thomaz Gomes dos Santos. O discurso da higiene, à época, se configurava, conforme já foi dito, como uma das principais iniciativas de intervenção social pautada no intento de civilizar a nação. A tese de Araújo não foge a este propósito, estando evidente, já na introdução, o seu objetivo de problematizar a situação das prisões do Império e inspirado nas experiências de reformas prisionais ocorridas em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, propor medidas para a aplicação do melhor sistema penitenciário para o país.

[...] as reformas que, através de inauditas difficuldades se ha feito nas prisões de varias Nações, como a Belgica, Suissa, Inglaterra, França, Estados Unidos &c. &c. mudárão realmente a afflictiva sorte d'esses infelizes [presos]; e he para deplorar que, contando o Brasil 23 annos da sua gloriosa e devida independencia, não veja em si ramificada huma tão saudavel planta [...]. Remontar á origem das prisões e á das suas reformas; fazer ver que systema melhor póde engendrar bons costumes, e ser applicado ao nosso paiz; traçar regras hygienicas que se devem observar na construcção de huma prisão, tratar finalmente do regimem physico e moral dos presos, tal he um suma o plano que pretendemos seguir.³⁶

Operando com o saber médico, que lhe produz, Araújo realiza um sumário diagnóstico das prisões existentes à época no Império e afirma que nenhum dos locais visitados possuía as devidas condições de salubridade, exigidas para a efetiva reabilitação dos criminosos.

Nenhuma prisão civil se acha em estado de offerecer aquellas condições que á salubridade são indispensáveis, não entrando em linha de conta a que ora se construe sob o nome de casa de Correcção, a qual completamente preencherá sob as vistas do philantropo.³⁷

³⁵ FERREIRA; FONSECA; EDLER, 2001. p. 66.

³⁶ ARAÚJO, 1844. p. II.

³⁷ *Ibidem*. p. 19.

Nesse diagnóstico, o instrumento receitado para a cura das mazelas e incorreções do sistema punitivo do Império reside, para ele, na Casa de Correção da Corte, ainda em fase de construção à época. Esta seria, portanto, a possibilidade de humanização das penalidades e, numa evidente apropriação dos pressupostos de Beccaria, mesmo antes de sua inauguração, já demonstrava sua monumentalidade e sua potencialidade utilitária- pedagógica, desestimulando a ocorrência de delitos. Ademais, é integrante deste receituário a recomendação de adotar-se o sistema penitenciário de *Philadelphia*, que é, em termos médicos, o mais apropriado para o Brasil.

[A] Casa de Correção este grande e gigantesco edifício, que ainda em começo já atemorisa e esvaporisa o crime, ocupa em seu alinhamento 660 palmos [...] satisfaz perfeitamente o que a segurança e hygiene exige. [...] Qual dos systemas confrontados mais convém ao Brasil para a reforma de suas prisões?!! O de reunião silenciosa, como o de Auburn, ou o de isolamento parcial adoptado por Phyladelphia?!! Por certo que o systema deste penitenciário devêra ser preferido, attentas e manifestas as vantagens que mostramos delle emanar.³⁸

Este esboço cartográfico da tese de Araújo sugere que, além de ser pertinente localizar o ambiente em que ele se insere, não se pode olvidar das conformações que o saber médico impele aos seus enunciados. É importante, pois, considerar que este médico é produzido por determinado saber – o saber médico, o qual conserva especificidades históricas – e está imbricado por um ordenamento discursivo. Para iluminar tais aspectos, é fundamental o trabalho de José Gonçalves Gondra, que analisa a institucionalização do saber médico no Império e o processo de formação dos médicos.³⁹ De antemão, Gondra ressalta o duplo deslocamento realizado pelo Império, isto é, o de afastar-se de Portugal, que simboliza o retrógrado passado colonial e o de se aproximar – ou, ao menos, produzir imagens neste sentido – do mundo industrializado. A institucionalização da medicina estaria inscrita neste deslocamento, uma vez que, em tese, a consolidação da legitimidade desse saber imporia a distinção entre o médico, enquanto profissional, e a atividade de barbeiros, sangradores e práticos; instalar-se-ia a supremacia da razão em detrimento da tradição e da superstição. É neste sentindo que se constrói a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1832, de modo a fomentar a institucionalização e a profissionalização deste saber. Estas iniciativas podem ser consideradas como:

³⁸ ARAÚJO, 1844.p. 22- 23.

³⁹ GONDRA, 2004.

um marco no processo de legitimação social deste campo do conhecimento, [...] a pedra angular, a partir do que a autorização para dispor sobre a vida, a saúde, a doença e a morte requeria a posse do certificado de formação escolar que representava, desse modo, signo de autoridade saber e poder.⁴⁰

Destarte, é munido das credenciais de médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que Araújo tem a legitimidade para dispor sobre a vida no interior dos presídios; é fundamentado na apreensão de um saber, que o médico produz um enunciado para a conformação do discurso prisional no Império do Brasil. Na condição de médico do Império – chega a ir, como cirurgião-mor, à guerra contra os revoltosos do Rio Grande do Sul –, Cesário Gomes de Araújo objetiva conformar os seus destinos, no que tange às práticas punitivas e – como outros homens com objetivos similares, mesmo que em âmbitos distintos – pautou-se em experiências do mundo que ele considerava civilizado. Ancorado no Império, pretendia dar-lhe uma roupagem de nação civilizada, colocá-lo nos rumos do progresso, ao propor um sistema punitivo fundamentado na prisão correccional.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Cesário Gomes de. *A hygiene das prisões, precedida de considerações gerais a cerca da reforma penitenciária*. Rio de Janeiro: Typographia do Diario de N. L. Vianna, 1844.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CARVALHO, José Murilo de. *D. Pedro II: ser ou não ser*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

EDLER, Flavio. *A medicina brasileira no século XIX: um balanço historiográfico*. *Asclepio*, Madrid, v. L-2, 1998.

FERREIRA, Luiz Otávio; FONSECA, Maria Rachel; EDLER, Flávio. *A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no Século XIX: a organização institucional e modelos de ensino*. In: Maria Amélia M. Dantes. (Org.). *Espaços de Ciência no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

FERREIRA, Luiz Otávio. João Vicente Torres Homem: descrição da carreira médica no século XIX. *PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva*, v.4, n.1, 1994.

⁴⁰ *Ibidem*.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. - 7ª ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. - 3ª ed. - Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. *O nascimento da clínica*. - 7ª ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. - 38ª ed.- Petrópolis: Vozes, 2010b.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte Imperial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

LOPES, Fábio Henrique. *Suicídio e saber médico: estratégias históricas de controle e intervenção no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. - 3ª ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial*. - 5ª ed. - São Paulo: Hucitec, 2004.

PORTOCARRERO, Vera. *As ciências da vida: de Canguilhem a Foucault*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2009.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOUZA, Luiz. Paradoxos da modernidade vigiada: Michel Foucault e as reflexões sobre a sociedade do controle. In.: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (orgs.). *O legado de Foucault*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

VIEIRA, Vinícius de Castro Lima. *A punição humanizada? A emergência e a legitimação do discurso prisional no Império do Brasil (1830 - 1850)*. 2014. 54 f. Monografia (Graduação em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 22

HISTÓRIA CULTURAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MÉTODOS, FONTES E OBJETOS

Coordenadora:

Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (PUC-GO)

Este simpósio propõe-se discutir as reflexões que têm surgido no âmbito das pesquisas educacionais mais especificamente no campo da História da Educação e da História Cultural, bem como suas articulações com disciplinas próprias da formação e da produção acadêmico-científica em ambas as áreas. Neste sentido o Núcleo de Estudo e Pesquisa História da Educação e Memória de Goiás (NEPHEM-GO/HISTEDBR), proponente deste Simpósio Temático, tem como objeto de estudo a História e a Memória das Instituições Educativas no Estado de Goiás, visando contribuir para ampliação e aprofundamento dos estudos e pesquisas sobre a educação em Goiás; sistematizar a história e a memória de mestres-professores, bem como identificar experiências e práticas educativas de instituições em Goiás; ampliar as reflexões no campo da História da Educação Brasileira e Regional, compreendendo as contribuições dos diferentes processos e espaços educativos; possibilitar o compartilhamento da produção acadêmica, que busca as articulações multidisciplinares, utilizando tanto o corpus oral como o escrito.

Palavras-chave: Cultura – História da Educação – Memória

HISTÓRIA E A MEMÓRIA EDUCACIONAL EM GOYAZ: “O ARCEBISPO DA INSTRUÇÃO”, DOM EMANUEL GOMES DE OLIVEIRA (1922-1955)

Vanessa Carnielo Ramos Gomes
Universidade Federal de Uberlândia – Doutoranda em
Educação

Resumo: A esta comunicação tem por finalidade apresentar as ações do Bispo Dom Emanuel Gomes de Oliveira, no campo educacional em Goyaz, quando esteve à frente da Diocese entre 1922 a 1955. Após uma administração diocesana voltada para a instrução e instalação de diversas escolas no território goiano, Dom Emanuel recebeu da imprensa goiana, bem como das autoridades políticas a alcunha de “Arcebispo da Instrução”. Por esta razão, entendemos que Dom Emanuel estabeleceu importantes ações, as quais o integraram à memória educacional de Goyaz. Assim, objetivamos identificar os aspectos que proporcionaram sua vinculação à educação, ou seja, de que forma suas ações foram capazes de promoverem a tessitura da memória educacional goiana. Para realizar este trabalho analisaremos os jornais, que publicaram reportagens em homenagem ao bispo, quando do jubileu de bodas de ouro de sua ordenação sacerdotal. Dessa forma, estabeleceremos a relação existente entre a importância de Dom Emanuel, para a instrução goiana, com a consolidação a alcunha de “O Arcebispo da Instrução”, tendo em vista trazer à cena os elementos que constituíram a memória educacional em Goyaz.

Palavras-chave: Arcebispo da Instrução – Memória – Educação goiana

A alcunha de “Arcebispo da Instrução” foi cognominada ao bispo de Goyaz¹, Dom Emanuel Gomes de Oliveira, após os vários esforços lançados por este para a melhoria da educação em Goyaz, seja pela instalação de novas escolas ou pelo incentivo à educação católica. Dom Emanuel se tornou bispo de Goyaz em 1922 e esteve à frente da administração diocesana goiana até 1955, período este em que, direta ou indiretamente, auxiliou na instalação de cinquenta e sete escolas de Ensino Primário, trinta e um Ginásios, cinco escolas de Ensino Médio, vinte e uma escolas de Ensino Normal, quatro de Ensino Técnico e seis Faculdades que, posteriormente, se transformaram na Universidade Católica de Goiás. Estas ações proporcionaram ao bispo

¹ Optamos por adotar a grafia original do nome do Estado à época relatada no presente artigo, tanto no título quanto no corpo de próprio texto.

a alcunha de “Arcebispo da Instrução” dada por autoridades goianas e por periódicos que circulavam em Goyaz, Minas Gerais e Espírito Santo.

Partindo do pressuposto de que Dom Emanuel foi um marco na memória educacional de Goyaz, visto suas ações em benefício da educação neste Estado, o presente artigo se propõe a discutir a relação existente entre o bispo e a memória educacional goiana, de forma a identificarmos os aspectos de suas ações que proporcionaram sua vinculação à educação, ou seja, de que forma suas ações foram capazes de promoverem a tessitura da memória educacional goiana. Para realizar este trabalho analisaremos os jornais que publicaram reportagens em homenagem ao bispo, quando do jubileu de bodas de ouro de sua ordenação sacerdotal. Dessa forma, estabeleceremos a relação existente entre a importância de Dom Emanuel, para a instrução goiana, com a consolidação a alcunha de “O Arcebispo da Instrução”, tendo em vista trazer à cena os elementos que constituíram a memória educacional em Goyaz.

O conceito de memória é bastante polissêmico e discutido por diversos autores nas mais variadas perspectivas. No entanto, para pensarmos nosso objeto e a constituição de uma memória educacional de Dom Emanuel sob a alcunha de “Arcebispo da Instrução”, adotaremos duas perspectivas: a formação de uma memória coletiva no que tange a grupos específicos – Igreja e políticos católicos – e, o esforço para uma consolidação do nome sob o viés da ideia de memória à partir da Antiguidade Clássica.

Dom Emanuel Gomes de Oliveira: trajetória de vida religiosa e sua relação com a educação

O percurso até se tornar bispo e, posteriormente, o primeiro arcebispo de Goyaz, não foi tão longo quanto poderíamos supor se colocarmos em quantidades o número de ações realizadas no período de bispado. Com quarenta e oito anos o religioso capixaba se tornava bispo pela sagração de Dom Henrique Gasparri, coadjuvado por Dom Helvécio Gomes de Oliveira, seu irmão e bispo de Mariana, Dom Benedito Alves de Souza, então bispo do Espírito Santo e Dom Antônio dos Santos Cabral, bispo de Belo Horizonte. A data de sagração a bispo de Dom Emanuel foi em 1923 no dia quinze de abril, embora, já em 1922 já havia sido escolhido para o cargo pelo papa Pio XI.

O jornal *Santuário da Trindade*² na edição do dia 2 de dezembro de 1922 já anunciava a nomeação do bispo para Goyaz em substituição ao seu predecessor Dom Prudêncio, que havia falecido devido a uma forte gripe que o acometeu.

Já foi nomeado o sucessor do saudoso d. Prudêncio, o novo Bispo da diocese de Goyaz. E' o rvmo Padre Manoel Gomes de Oliveira, religioso da Congregação Salesiana. Natural do Estado do Espírito Santo, é o nosso novo Bispo irmão do exmo Sr. Arcebispo de Marianna, d. Helvecio Gomes de Oliveira. No começo de sua carreira sacerdotal passou vários annos no visinho Estado de Matto Grosso, onde a Congregação Salesiana tem diversos collegios. Quando foi transferido para São Paulo, tomou o caminho por Goyaz, de modo que já conhece o nosso Estado (Jornal **Santuário da Trindade**. 02 de dezembro de 1922)

A partir de então o periódico lançou diversas reportagens sobre a vida e trajetória do novo bispo de Goyaz e como seria sua chegada às terras goianas. O objetivo do jornal era apresentar ao povo católico do Estado quem iria administrar a diocese nos próximos anos, ainda que, posteriormente, ao longo do bispado, diversos conflitos tenham se estabelecido entre os redentoristas que editavam o jornal e Dom Emanuel.

Dom Emanuel Gomes de Oliveira, portanto, nasceu no dia 9 de janeiro de 1874 em Benevente no Estado do Espírito Santo. Era filho do tenente-coronel José Gomes de Oliveira e Maria Matos de Oliveira, e irmão de Helvécio Gomes de Oliveira. Após a morte do pai, os irmãos foram criados por seu tio cônego Quintiliano José do Amaral que, por sua vez, proporcionou educação jesuítica a ambos, influenciando assim a jornada sacerdotal dos irmãos Gomes de Oliveira. Com apenas treze anos Emanuel entrou, juntamente com seu irmão, no primeiro instituto fundado no Brasil pelos Salesianos, o Colégio Santa Rosa, em Niterói. Este fator foi crucial na vida religiosa dos irmãos, já que esta seria a futura Congregação Religiosa à qual pertenceriam e trabalhariam em prol de seus objetivos, principalmente no âmbito educacional.

Após a vida de seminarista com padres salesianos em São Paulo, Emanuel Gomes de Oliveira recebeu o hábito religioso no dia 29 de janeiro de 1891 com apenas dezessete anos. A partir de então, assumiu os votos salesianos e adotou como missão os preceitos de Dom Bosco, criador da congregação, no que se refere à educação. Foi ordenado sacerdote em 16 de junho de 1901 com vinte e sete anos de idade e no ano

² O jornal *Santuário da Trindade* foi editado em Goyaz no período de 1922 à 1931 pela Congregação do Santíssimo Senhor Redentor, os redentoristas que administravam o Santuário da cidade de Trindade e a festa do Divino Pai Eterno.

seguinte já assumiu o cargo de vice-diretor do Colégio São Joaquim, na cidade de Lorena em São Paulo. Em 1904 dirigiu o primeiro colégio, o Liceu São Gonçalo em Cuiabá até 1911, transformando-o em referência para os intelectuais de Mato Grosso.

Além desses dois colégios os quais o padre Emanuel participou da gestão, esteve à frente da administração do Liceu Nossa Senhora Auxiliadora em Campinas, São Paulo de 1911 a 1917, quando retornou ao Mato Grosso para assumir a diretoria-geral das secretarias no bispado de Dom Francisco de Aquino Correia. Findado o bispado de Dom Francisco em 1922, padre Emanuel foi convidado a dirigir o Colégio Santa Rosa, onde havia estudado, no entanto, ficou pouco tempo à frente desta missão, já que o Papa Pio XI o convocou para assumir o bispado em Goyaz.

De acordo com sua primeira biógrafa, Irmã Áurea Cordeiro Menezes, e o *Jornal Santuário da Trindade*, Dom Emanuel assinou seu primeiro documento enquanto bispo de Goyaz em 17 de abril de 1923 nomeando monsenhor Joaquim Confúcio de Amorim como vigário-geral para que fosse preparada sua vinda e que este tomasse as devidas providências em relação ao prelado até sua chegada. Na reportagem anunciada como “O novo Vigário Geral” o jornal comunicava:

Communicou-nos o exmo e rvmo Sr. Monsenhor Joaquim Confucio de Amorim que no dia 17 do mez passado foi nomeado pelo exmo Sr. Bispo Diocesano, Vigário Geral do Bispado. Apresentamos a s. ex. rvma as nossas respeitosas homenagens e nossos sinceros votos de felicidade. (*Jornal Santuário da Trindade*. 5 de maio de 1923)

A vinda de Dom Emanuel à Goyaz foi conturbada para o povo goiano, pois sua chegada estava marcada, de acordo com o jornal para o dia 4 de maio em Campinas³, o que acabou acontecendo apenas em agosto. Os fieis campinenses prepararam toda a recepção ao novo bispo que foi anunciada no periódico:

No dia 4, conforme aviso recebido esperava o povo d’aqui a passagem do exmo Sr. Bispo. As ruas estavam lindamente ornadas com arcos e flores e na manhã do dia 5 houve uma Comunhão Geral de cerca de 150 pessoas por intenção de s. exe. Só dous dias depois chegou a noticia de que a estrada de s. exe. Na diocese foi adiada.

A falha na comunicação entre as autoridades goianas e o bispo rendeu diversas matérias ao jornal que anunciou, posteriormente, sua chegada novamente marcada para o dia 11 de julho, fato, mais uma vez não ocorrido devido uma forte gripe que acometeu

³ Campinas atualmente é um bairro de Goiânia em Goiás, no entanto, naquele período era o município de Campininhas das Flores, mais conhecido como Campinas.

ao bispo. No entanto, finalmente, no dia 2 de agosto de 1923 Dom Emanuel chegou a Goyaz e foi recebido pelos fieis católicos com grandes expectativas. Segundo o *Santuário da Trindade*, “Os catholicos desta diocese sentem-se jubilosos pela chegada de seo chefe espiritual que dará novo impulso ao movimento religioso. Todo o Estado jubila, porque sabe que o progresso espiritual é também a melhor garantia da paz e do progresso material” (Jornal **Santuário da Trindade**. 11 de agosto de 1923).

Partindo da expectativa exposta pelo periódico em relação ao progresso, Dom Emanuel obteve êxito, pois, no período no qual a oligarquia dos Caiado predominava em Goyaz (1909-1930), o “carro chefe” para a modernização do Estado era o investimento em educação⁴. Assim, visto a quantidade de instituições educacionais por ele intermediadas ou fundadas, podemos afirmar que o bispo contribuiu para este projeto modernizador, visto a situação educacional encontrada no Estado antes de sua chegada.

A educação em Goyaz anterior à Dom Emanuel Gomes de Oliveira

O período que antecedeu o bispado de Dom Emanuel em Goyaz foi caracterizado pela adaptação ao novo regime republicano instalado em 1889 e por isto foi marcado por grandes disputas oligárquicas para o domínio do poder no Estado. Embora não seja um caso isolado, o fato é que Goyaz, presenciou a disputa de poder por parte de duas grandes famílias, os Bulhões e os Caiado e, neste sentido, a educação sofreu impactos com estes embates coronelísticos⁵.

De uma maneira geral, a oligarquia que ascendeu ao poder em Goyaz com a proclamação da república foi os Bulhões, família de tendência maçom-liberal que substituiu os Fleury, oligarquia significativamente ligada ao catolicismo. Este novo comando político, econômico e social do estado teve consequências importantes no campo da educação, uma vez que tratava-se de uma tendência diretamente ligada ao

⁴ Miriam Fábila Alves afirma que: “Uma das condições, de acordo com o discurso republicano para o alcance de um projeto civilizador, era a ampla difusão da instrução que produzisse um povo consciente de seus direitos e deveres, mas também, legítimo em sua representação. [...] Nessa perspectiva, a instrução era vista como exigência de preparação do povo para a cidadania, mas também como mola propulsora desse modelo civilizacional a ser seguido. Apesar disso, a escolarização, como constituição de uma rede de escolas primárias, caminhava a passos lentos em Goiás.” (ALVES, 2007: 37)

⁵ Sobre o coronelismo na Primeira República ver dentre outros: BARROS (2008), CHAUL (2002), CAMPOS (1987), FONSECA (1998) e RIBEIRO (1998).

liberalismo e seus ideais de laicidade e emancipação humana⁶. Entretanto, não muito diferentemente de seus predecessores, os Bulhões esbarraram-se nas dificuldades de recursos financeiros para um investimento significativo na área educacional. Esta situação alterou-se tanto com o avanço dos ideais de progresso (marcados fundamentalmente pela chegada da estrada de ferro), como pela nova oligarquia que ascendeu ao poder a partir de 1909: os Caiado. Mais próximos da Igreja Católica e de suas conseqüentes preocupações com a educação catequética, os Caiado inauguraram em Goyaz um período de relações entre Igreja e Estado.

De acordo com Miriam Fábria Alves as primeiras décadas da Primeira República, portanto, não trouxeram significativas mudanças no painel político e educacional para o Estado de Goyaz, diferentemente de Estados como São Paulo e Rio de Janeiro. Este aspecto pode ser justificado, dentre outras hipóteses, pelo atraso⁷ relatado por viajantes que passaram pelo Estado que destacavam a grande extensão territorial pertencente à administração goiana e pela precária atenção dada pelos políticos à educação. Segundo a autora a educação, principalmente a educação primária, objeto de estudo da mesma, “não recebeu em terras goianas uma ênfase significativa no discurso oficial. Diferentemente de outros estados, em que houve uma acentuada defesa da instrução como condição primordial do projeto civilizador da República” (ALVES, 2007:40).

Durante a Primeira República Goyaz passou por importantes reformas no que diz respeito à educação, segundo Luciano Mendes de Faria Filho (2003) são estas reformas que auxiliariam a elite política a nortear a educação rumo ao progresso que os republicanos tanto almejavam. Neste sentido, as reformas serviram para os políticos goianos como eixo norteador da prática educacional que deveria ser engendrada pelas escolas. A principal reforma que nos interessa para a presente análise é a datada de 1918 por dois fatores: primeiro que abarca em relação à sua vigência, o período em que Dom Emanuel chegou à Goyaz e, portanto, norteou a abertura e metodologia das escolas por

⁶ Diversos foram os conflitos entre os Bulhões e o então bispo de Goiás, Dom Eduardo Duarte Silva. Este chegou a ser praticamente expulso da capital do estado por aqueles, sendo obrigado a transferir a sede do bispado para Uberaba já no início do século XX. Sobre o assunto, ver: SILVA (2007)

⁷ O significativo atraso de Goyaz em relação ao litoral brasileiro foi amplamente destacada por diversos viajantes que por lá passaram. Apesar de esta visão ser questionada por historiadores como Nars Fayad Chaul, outros autores como Luís Palacin e Francisco Itami Campos reforçam esta perspectiva do atraso. Sobre o tema ver CHAUL (2002), NEVES (2003) e LEAL (1980)

ele fundadas e, em segundo lugar, é a reforma que representou maior modificação em relação à educação até então adotada na Primeira República no Estado.

A educação em Goyaz necessitava de grandes modificações, pois a taxa de analfabetismo ainda era grande no Estado, fator que ia de encontro ao republicanismo. De acordo com o censo de 1900, 78,24% da população goiana era analfabeta e, em 1920 essa porcentagem caiu para 35,56%, sendo que entre as idades de quinze anos acima os dados referentes ao analfabetismo foi de 71,1% e 77% respectivamente em relação ao ano de realização da coleta de dados.⁸ Os dados mostram, portanto, uma queda na taxa de analfabetismo entre os anos de 1900 a 1920 em Goyaz, porém, o índice de pessoas sem alfabetização continuava alto, levando em consideração o número de habitantes neste período no Estado – 255.284 em 1900 e 511.919 em 1920⁹.

Outra questão que merece destaque é que a educação promovida em Goyaz ainda na Primeira República pouco havia modificado em relação aos moldes educacionais adotados no período imperial até a Reforma de 1918. Esta modificação na educação goiana em relação ao orçamento, abertura e regulamentação de grupos escolares e novo método educacional – baseado no modelo escolanovista, difundido no Brasil neste período – se refere a dois fatores, à própria reforma e à modificação do poder oligárquico dos Bulhões para os Caiado. De acordo com Miriam Fábria,

a reforma marcou, na Primeira República, o fim das disputas entre Estado e municípios pela criação e manutenção das escolas primárias que passaram para a responsabilidade do governo estadual que assumiu também a sua expansão com todos os desafios: a construção da infra-estrutura, aquisição de material didático, formação e contratação de novos professores, expansão do atendimento e uniformização pedagógica. (ALVES, 2007: 103)

Até a década de 1920, portanto, a educação em Goyaz estava concentrada no que diz respeito ao ensino primário em escolas isoladas que funcionavam, em sua grande maioria, sob os recursos dos próprios professores. Em relação ao ensino secundário, de acordo com Fernanda Barros (2008), a situação se encontrava mais estabilizada, porém existia apenas um Liceu que se encontrava na capital do Estado. Após a Reforma de 1918 começaram a ser construídos Grupos Escolares que contribuíram para o crescimento educacional em Goyaz, sendo nesta década que Dom Emanuel chegou ao Estado assumindo um papel de contribuir com tal projeto político.

⁸ Os dados acima foram consultados no site: <http://www.ipeadata.gov.br/> (Acesso 07/04/2015)

⁹ Dados retirados do site: <http://www.ibge.gov.br/home/> (Acesso 07/04/2015)

As ações de Dom Emanuel Gomes de Oliveira na Educação goiana

Dom Emanuel, como fora já destacado acima, possuía formação religiosa numa Congregação que se importava com a educação com base nos moldes católicos. Este fator aliado às experiências na gestão escolar de outras instituições como destacado acima, contribuíram para que o bispo engendrasse suas ações educacionais no Estado. De acordo com a biografia de Dom Emanuel escrita por Irmã Áurea Cordeiro Menezes (2001), a filosofia educacional por ele adotada, partia dos princípios descritos pelo papa Pio XI na Encíclica *Divini Illius Magistri*, a qual disserta sobre a educação cristã. De acordo com o documento, a educação seria responsabilidade de três instâncias – da família, da sociedade e da Igreja – sobremaneira da Igreja.

Partindo desta premissa, Dom Emanuel articulou em Goyaz a construção de várias escolas, principalmente de ensino primário, a qual, de acordo com Miriam Fábia, era ainda bastante deficitária. Portanto, ele construiu e/ou articulou, ao longo de seu bispado, a fundação de cinquenta e sete escolas para o nível de ensino primário, sendo elas nas mais variadas cidades de Goyaz – Itumbiara, Jaraguá, Trindade, Cumari, Goiânia, Anápolis, Buriti Alegre, Catalão, Iataçu, Planaltina, Palmeiras, Pirenópolis, Anicuns, Abadiânia, Corumbá, Ipameri, Morrinhos, Silvânia, Petrolina, Brasília, Pires do Rio, Goiandira, Orizona e Itaberaí. Somente em Goiânia foram dezenove escolas que carregaram a influência de Dom Emanuel em sua fundação.

Além dos Ginásios que foram trinta e um, sendo que eram localizadas nas mesmas cidades descritas acima, Dom Emanuel auxiliou direta ou indiretamente na fundação de cinco escolas que promoviam o Ensino Médio, vinte e uma Escolas de Ensino Normal e quatro de nível técnico. Interessante destacar que apenas dez escolas primárias não estavam ligadas a nenhuma Congregação religiosa em todo o estado, sendo que todos os outros níveis se encontravam sob a responsabilidade de religiosos, muito embora o princípio da laicidade do Estado e da Educação ainda fossem presentes na Constituição brasileira.

Uma das principais escolas construídas por Dom Emanuel se encontrava em Bonfim, atual Silvânia: o Ginásio Arquidiocesano Anchieta, que pode ser considerado a “menina dos olhos” do bispo. Atendendo meninos em regime de internato e externato, o colégio estava sob a responsabilidade dos salesianos e até hoje se encontra em funcionamento. A simpatia de Dom Emanuel pelo colégio estava também ligada à

cidade, pois desde que chegou à Goyaz se encantou pelo lugar, conforme descreveu sua biógrafa, Ir. Áurea Menezes. Além do Ginásio Anchieta, o bispo construiu ainda outra escola para meninas: o Colégio Nossa Senhora Maria Auxiliadora, além de levar u o Seminário Arquidiocesano Santa Cruz que se localizava na capital para Bonfim e, transferir a sede do jornal católico *Brasil Central* para o Anchieta.

Dom Emanuel acompanhava de perto as escolas que ajudava a fundar, pois em suas correspondências localizadas no Arquivo do IPEHB (Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central), em Goiânia, foi possível encontrar projetos de criação de alguns colégios, boletins de alunos, horários de aula e de provas e estatutos regulamentadores de algumas escolas. Estes fatores demonstram a preocupação do bispo em acompanhar o ensino aplicado nas escolas em que ele contribuiu para o funcionamento. Dom Emanuel permanecia em constante contato com as autoridades do Estado e da União articulando assuntos educacionais, tais como subvenções e terrenos para a criação de escolas, casas de abrigo e hospitais. Em meio às suas correspondências está a procuração nomeando Dom Emanuel procurador da União Brasileira de Educação e Ensino, para que ele recebesse a doação de um terreno para a construção de uma escola. De acordo com a procuração,

D. Emmanuel Gomes de Oliveira, Arcebispo de Santana de Goiaz, para o fim especial de promover a dispensa do pagamento do imposto de transmissão na doação de um terreno que a Companhia Coimbra e Bueno Ltda, faz a União Brasileira de Educação e Ensino de 50.000 m2 na cidade de Goiania para nele substabelecer, digo nele e se estabelecer com um Educandário de ensino primário e secundário, podendo requerer, juntar e retirar documentos, assinar termos, papeis e os demais atos que forem precisos e substabelecer (UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. **Procuração pública**. 4º Ofício de Notas Cartório Belisario Tavora. Livro 410 Fls. 53 v.)

Neste sentido, podemos afirmar que Dom Emanuel possuía influência no meio político que contribuiu para suas ações educacionais em Goyaz e, de certa forma, colaboraram para que o mesmo recebesse a alcunha de “Arcebispo da Instrução” e assim ficasse conhecido na memória educacional goiana.

A alcunha de “Arcebispo da Instrução” e a memória educacional de Goyaz

De acordo com a biografia de Dom Emanuel, era comum ao bispo algumas titulações como: “Arcebispo da Providência”, por sempre rogar à Divina Providência quando necessário, ou “Bispo da Construção”, justamente por seu interesse em construir

escolas, abrigos e hospitais. Além disso, Dom Emanuel foi ainda condecorado pelo presidente Getúlio Vargas como Grande Oficial da Ordem Nacional do Mérito. No entanto, nenhuma destas titulações ficaram de fato eternizadas na memória goiana tanto quanto a alcunha de “Arcebispo da Instrução”.

No ano de 1951, Dom Emanuel completou cinquenta anos de ordenação sacerdotal, evento este que propiciou várias comemorações em todo o Estado. De acordo com sua biografia, o jubileu de suas bodas de ouro foi comemorado por todas as escolas, visto que o então governador do Estado, Pedro Ludovico Teixeira, decretou feriado pelas ações educacionais engendradas pelo bispo em Goyaz. Tal decreto foi repassado às escolas por Pedro Viggiano que substituíu o titular na Secretaria da Educação, Cônego José Trindade da Fonseca e Silva, e publicado no jornal *O Anápolis*:

Reconhecendo os inestimáveis serviços prestados à instrução, pelo Revmo. Senhor Arcebispo, Dom Emanuel Gomes de Oliveira, o Exmo. Sr. Governador do Estado houve por bem declarar feriado escolar, no próximo dia 16 deste, recomendando à Secretaria da Educação tome providências no sentido de abrilhantar as solenidades comemorativas que serão levadas a efeito naquela memorável data [...] A todos cientificamos da resolução e pedimo-lhes cooperarem conosco, ajudando, assim, a prestar um tributo de gratidão ao Arcebispo que tanto tem feito pelas letras na terra goiana e brasileira, razão por que é chamado Arcebispo da Instrução. (Jornal **O Anápolis**. 14 de maio de 1951)

O jornal católico *Brasil Central* publicou os preparativos das comemorações e várias homenagens que reforçavam a alcunha de “Arcebispo da Instrução” cognominado à Dom Emanuel. Outros jornais, de acordo com sua biografia, também publicaram homenagens ao jubileu de bodas de ouro do bispo e reforçaram o título de “Arcebispo da Instrução”, tais como *O Gazeta de Vitória* (ES), *O Lavoura e Comércio* de Uberaba (MG), *O Anápolis* da cidade de Anápolis (GO) e *Correio Popular* de Campinas (GO). Além disso, Dom Emanuel também recebeu, segundo a biografia, homenagens da Câmara dos Deputados e do Congresso Nacional.

Em comemoração ao jubileu, o Congresso Eucarístico publicou em 1948 um livro em homenagem aos feitos de Dom Emanuel em Goyaz no decorrer de seu bispado. Demonstrando boa parte das obras realizadas no Estado, uma série de autoridades religiosas escreveram sobre a trajetória do bispo e seus feitos por onde passara. Emílio Póvoa, advogado e político goiano, escreveu logo na primeira sessão do livreto “Feliz Jubileu” as seguintes palavras:

Pertencente à Ordem Salesiana, insigne propaganda da instrução em todos os setores, onde sua ação benfazeja se faz sentir, não tardou que sua obra em prol da instrução da juventude goiana em nossa Diocese, tão vasta quão pobre em institutos educacionais, aparecesse aos olhos perscrutadores de todos os diocesanos com o brilho alvicareiro dos grandes empreendimentos, sendo por isso e com razão denominado o “Bispo da Instrução”. (POVOA, 1948: s/p)

O deputado federal Vasco Reis destacou seus outros títulos como o de “Arcebispo da Providência” e escreveu:

ARCEBISPO DA INSTRUÇÃO, eis como o conhecem os sedentos de luz; os que buscam dilatar os horizontes do espírito; os que anseiam por legítimas e sempre mais numerosas fontes de saber, por ele disseminadas em profusão, através de sua vasta Providência Eclesiástica. (REIS, 1948: s/p)

O livreto reproduziu trechos do discurso ministrado pelo deputado Domingos Neto Velasco à Câmara Federal na sessão do dia 15 de abril de 1948 afirmando:

Já tive oportunidade de afirmar desta tribuna, que merece Dom Emanuel Gomes de Oliveira, com muita propriedade, o cognome de “Arcebispo da Instrução”. Basta citar o fato que me parece único em nossa História, de haver Sua Excia. Reverendíssima fundado em Goiaz vinte e cinco escolas paroquiais, quinze ginásios oficializados, onze escolas normais, duas escolas de aprendizado agrícola, uma escola de enfermeiras equiparada à Escola de Ana Nery e haver ainda formado o patrimônio da Escola de Farmácia e Odontologia de Goiânia. Bastam estes serviços prestados ao Povo Goiano para que Dom Emanuel deva ser incluído entre os maiores homens deste país. (VELASCO, 1948: s/p)

Estas homenagens e outras fizeram com que Dom Emanuel ficasse registrado na memória educacional goiana como o “Arcebispo da Instrução”, tanto pelo número realmente significativo de instituições educacionais as quais ele contribuiu para abertura e funcionamento, quanto pelo seu esforço em geral para a melhoria da educacional em Goyaz. Tal registro na memória coletiva, principalmente no que se refere à relação Igreja/ Educação/ Estado, nos leva a questionar, dentre outros fatores, o esforço engendrado por políticos para reconhecer o trabalho de um religioso no âmbito educacional quando se vivenciava a laicidade do Estado.

Os feitos e a preservação do nome: o “arcebispo da instrução” e a aliança entre Igreja e Estado na educação em Goyaz

A partir destas destacadas apreciações da figura de Dom Emanuel pela imprensa e autoridades regionais e nacionais, bem como pelos próprios atos de expressiva notoriedade de Dom Emanuel junto à educação em Goyaz, tomamos por

questionamento a necessidade de pensarmos de que maneira, e sob quais interesses, a alcunha de “Arcebispo da Instrução” fixou-se na memória educacional goiana.

Em primeiro lugar, antes de pensarmos a fixação da referida alcunha na memória educacional de Goyaz, faz-se necessário pensarmos o próprio conceito de memória em si. De difícil definição e polissêmico em seu significado, o conceito de memória tem estado presente nas discussões e debates da historiografia, filosofia, sociologia e demais áreas das humanidades em geral há décadas. Autores consagrados no assunto como o sociólogo Maurice Halbwachs, o filósofo Paul Ricoeur, os historiadores Jacques Le Goff, Michel de Certeau, Jörn Rüsen, Pierre Nora, Michel Pollack, dentre outros, produziram as mais diversas interpretações e elaborações conceituais para situar a memória como elemento chave para compreensão da formação de identidades individuais e coletivas a partir de experiências sobretudo históricas. Entretanto, nem todas as vicissitudes do conceito nos são relevantes para pensarmos o caso do nosso objeto.

Por um lado, a perpetuação da alcunha de “Arcebispo da Instrução” cognominada à Dom Emanuel parte de um pressuposto da existência de uma memória coletiva que foi constituída por um grupo a partir dos feitos realizados pelo bispo. Por outro lado, podemos analisar o próprio gesto de cognominar ao bispo com tal titulação, como sendo um esforço na perpetuação de um nome e seus feitos, tal qual existia na Antiguidade Clássica.

Segundo Halbwachs para a constituição de uma memória coletiva é necessário primeiramente uma memória individual que estaria ligada a um grupo. Ou seja, é preciso que o indivíduo pertença ao grupo que representa a lembrança de algum evento para que se sinta integrante do mesmo. Sendo este indivíduo um ser social e coletivo, mesmo que sozinho aparentemente, a existência do grupo é essencial para existir memória individual. De acordo com Halbwachs

Talvez seja possível admitir que um número enorme de lembranças reapareça porque os outros nos fazem recordá-las; também se há de convir que, mesmo não estando esses outros materialmente presentes, se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento em que o recordamos, do ponto de vista desse grupo. (HALBWACHS, 1990: 41)

Para Jacques Le Goff, para além da existência de um grupo ao qual se liga uma memória coletiva, os “fenômenos da memória, tanto nos seus aspectos biológicos como

nos psicológicos, mais não são do que os resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem ‘na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui’”(LE GOFF, 2013: 388), por isso, a importância da narrativa para a consolidação da memória. Devido a isto a importância vista pelos membros da Igreja em escrever a história de vida e trabalho de Dom Emanuel quando se comemorou vinte e cinco anos de bispado em Goyaz e, posteriormente a construção de sua biografia. Ambas narrativas reforçam incansavelmente o título de “Arcebispo da Instrução” cognominado ao bispo tanto por membros da Igreja, jornais e autoridades políticas, mesmo que católicas.

Levando em consideração tais afirmações no que concerne à memória coletiva e sua interligação com o grupo e, considerando as diversas homenagens direcionadas à figura de Dom Emanuel, lhe proporcionando a alcunha de “Arcebispo da Instrução”, acreditamos que os membros da Igreja e políticos católicos se esforçaram no sentido de constituir uma memória educacional sob a figura do bispo. No entanto, esta memória somente faz sentido a partir da existência de uma memória individual que está arraigada à memória da Igreja, da Educação e do Estado de Goyaz. Ou seja, o título “Arcebispo da Instrução” só faz de fato sentido se analisado sob o viés das lembranças das três instituições acima mencionadas, quais sejam, a Educação, a Igreja e o Estado.

Outro ponto de vista que nos propomos analisar nosso objeto e que nos chama particular atenção para pensarmos as causas e efeitos da homenagem à Dom Emanuel que ainda hoje sobrevive na memória educacional goiana é a perspectiva da memória como perpetuação de um nome.

No mundo clássico helenístico os gregos pensavam sua eternidade de modo bastante distinto do que o Ocidente hoje concebe. A mortalidade dos homens, contraposta à imortalidade dos deuses e da natureza, não poderia ser vencida senão por meio da memória. É na capacidade humana de recordar os feitos de um dado indivíduo, heroicizado pelo brilhantismo de seus feitos, dignos de serem cantados pelos aedos e, futuramente, historiadores, que residiria a verdadeira imortalidade humana, equiparada, em sua exaltação da glória de um nome, à imortalidade dos deuses.

Todas as coisas que devem sua existência aos homens, tais como obras, feitos e palavras, são perecíveis, como que contaminadas com a mortalidade de seus autores. Contudo, se os mortais conseguissem dotar as obras, feitos e palavras de alguma permanência, e impedir sua perecibilidade, então essas coisas ao menos em certa medida entrariam no mundo da eternidade e aí estariam em casa, e os próprios mortais encontrariam seu lugar no cosmo,

onde todas as coisas são imortais, exceto os homens. A capacidade humana para realizá-lo era a recordação, Mnemósine, considerada, portanto, como mãe de todas as demais musas. (ARENDR, 1972: 69)

No clássico de Homero, *Odisséia*, Ulisses tem de enfrentar suas aventuras e desventuras no retorno à Ítaca. Neste épico regresso, Homero ressalta repetidamente o medo grego de uma morte no mar. Ao contrário de Aquiles, que morrerá nos campos de batalha aos portões de Tróia, portanto, carregando na voz dos aedos e memória dos gregos sua glória e imortalidade imperecíveis, Ulisses não pode morrer antes de seu nome se tornar conhecido. Desse modo,

O herói aceita morrer no combate, ultrapassar as portas do Hades e do esquecimento, contanto que obtenha, em troca, o *kléos*, que viva pelo contão dos aedos e na memória social. Aquiles, escolhendo morrer diante de Tróia, renuncia ao retorno para os seus, mas ganha, ele sabe, uma “glória imperecível”. Ao contrário dessa morte heróica na primeira fila dos combatentes, a morte no mar é um horror completo, pois perde-se tudo, sem a menor contraparte: a vida, o retorno, mas também o renome e até o nome. (HARTOG, 2004: 45)

Isso significa que, no mundo clássico, a memória possuía não somente uma função cotidiana da rememoração, ou mesmo a função pedagógica de uma *Historia Magistra Vitae*¹⁰, mas fundamentalmente garantia a sobrevivência do nome e feitos de um dado indivíduo. Neste sentido, a exemplo de Ulisses em seu retorno da guerra de Tróia, “lembrar não significa nem que ele tenha o culto do passado, nem o gosto da rememoração. Ele guarda a memória de quem é e, antes de tudo, de seu nome” (HARTOG, 2004:26).

Não obstante à gradativa substituição desse referido sentido dado à memória pelos gregos ao longo de toda a história do Ocidente¹¹, especialmente a partir dos condicionamentos teológicos dados pelo cristianismo à ideia de imortalidade, o fato é que a ideia do uso da narrativa histórica, bem como da homenagem individual, como forma de perpetuação de um nome e seus feitos, permaneceu, ao longo dos séculos, sobrevivendo desde as produções hagiográficas e canonização como forma de perpetuação de feitos individuais (com fins pedagógicos e religiosos), até à necessidade de construções biográficas, ou atribuição de alcunhas especiais ligadas à feitos e obras de dados indivíduos.

¹⁰ Sobre a função pedagógica da história e memória no topos do mundo clássico, ver: KOSELLECK (2012).

¹¹ Sobre as transformações do conceito de memória na história do ocidente, ver: LE GOFF (2013).

No caso de Dom Emanuel Gomes de Oliveira, a atribuição da alcunha de “Arcebispo da Instrução” e sua sobrevivência na memória educacional goiana, portanto, nos parece estar ligada a dois fatores: os feitos realizados pelo bispo no campo educacional goiano e brasileiro e; a necessidade de preservação de seu nome para além das fronteiras impostas pela sua condição de mortal.

No que tange o primeiro fator, conforme destacamos anteriormente, as contribuições de Dom Emanuel Gomes de Oliveira no campo educacional foram indiscutíveis. As dezenas de escolas fundadas, bem como a gestão junto aos poderes políticos com vistas às demandas educacionais (muito embora fundamentalmente católicas) marcaram todo um campo responsável por muito do que se esperava como “progresso” para o estado de Goyaz. Neste sentido, o “Arcebispo da Instrução”, destacou-se como importante personagem em toda uma série de consequências cujas causas remetem a seu nome. O reconhecimento dessa importância leva-nos, destarte, ao segundo fator: os feitos sem um nome eternizariam suas obras, mas não seu autor.

Embora seja questionável a atuação direta de Dom Emanuel na criação e desenvolvimento de *todas* as escolas que levam seu nome como figura de importância, o fato é que no seu jubileu de ordenação sacerdotal a imprensa e autoridades decidiram por delegar-lhe um título. Com este título, implementado a partir de feitos que não deveriam ser esquecidos, um nome deveria se perpetuar, e, com ele, toda a instituição religiosa que ele carrega. Neste caso, não é irrelevante darmos destaque ao significado simbólico que tem a ligação entre as palavras “arcebispo” e “instrução”, não somente como homenagem, mas como aliança tácita entre Igreja e Estado firmada em Goyaz.

Neste sentido, é importante refletirmos tanto sobre a perpetuação de um nome, como a produção dele com vistas à eternização de uma aliança que, politicamente, se fazia necessária tanto para Igreja como para Estado naquele dado momento histórico. Desse modo, não é forçoso lembrarmos que a gestão de uma dada memória produzida sobre a importância do elo Igreja-Estado para o sucesso da educação em Goyaz está diretamente ligada não somente à eternização de feitos e nome (conforme refletimos acima), mas igualmente a interesses que se processam no âmbito das relações de forças políticas e sociais. É assim, portanto, que a atribuição de uma alcunha como “Arcebispo da Instrução” remete: à feitos de significativa importância realizados por Dom Emanuel na Educação em Goyaz; às condições dadas para que um bispo os realizassem num campo à princípio laico, portanto reservado ao Estado, e não à Igreja; à gestão de uma

memória que se produziu, antes de mais nada, sob interesses de perpetuação de um nome, de uma instituição, e, sobretudo, de uma aliança política.

Assim, ao pensarmos a condição de mortalidade não somente de Dom Emanuel, mas igualmente da aliança cujos interesses são representados por sua condição de bispo católico, podemos propor que tanto a homenagem do Estado sob a alcunha de “arcebispo da instrução”, como a própria perpetuação de seu nome na memória educacional do estado, por definição constitucional, laica, representam não somente o indivíduo e seus méritos em questão, mas principalmente as forças políticas e sociais que estavam em jogo na feitura de suas obras. Em outras palavras, no que tange a tentativa de imortalidade do nome de Dom Emanuel e a tácita aliança que seus feitos representaram, “sua fama eterna significa que eles, em que pese sua mortalidade, podem permanecer na companhia das coisas que duram para sempre.” (ARENDT, 1972: 78).

Referências Bibliográficas

ALVES, Miriam Fábila. **Política e escolarização em Goiás-Morrinhos na Primeira República**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972

BARROS, Fernanda. **Educação na Primeira e Segunda República em Goiás: precariedade consentida pelas forças oligárquicas**. Revista GEPHEGO On-line. Jussara-GO, ano I, n. 1, jan./jun. 2008

CAMPOS, Francisco Itami. **Coronelismo em Goiás**. Goiânia, Editora UFG, 1987

CHAUL, Nars Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 2.ed. Goiânia: Ed.da UFG, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico metodológicas e perspectivas de análises. In. VEIGA, Cyntia Greive e FONSECA, Thais Nivia de Lima e (orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Maria Lúcia. Coronelismo e cotidiano: Morrinhos 1889-1930. In. CHAUL, Nars Fayad (coord.). **Coronelismo em Goiás: estudos de casos e famílias**. Goiânia: Mestrado em História/UFG, 1998

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990

HARTOG, François. **Memória de Ulisses: narrativas sobre a fronteira na Grécia Antiga**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013

LEAL, Oscar. **Viagem às Terras Goyanas**– Brasil Central. Goiânia: Editora da UFG, 1980.

MENEZES, Irmã Áurea Cordeiro. **Dom Emanuel Gomes de Oliveira**: Arcebispo da Instrução. Goiânia: AGEPEL, 2001

NEVES, Margarida de Souza. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). **O tempo do liberalismo excludente**: da Proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (O Brasil republicano; v.1).

PÓVOA, Emílio. “Feliz Jubileu”. In: SILVA, Cônego José Trindade da Fonseca e. (*et all*). **Vinte e cinco anos de benefícios ao Estado de Goiaz**: A Dom Emanuel Gomes de Oliveira primeiro arcebispo de Goiaz. Aparecida do Norte: Oficinas Gráficas de Arte Sacra, 1948

REIS, Vasco. “Dom Emanuel Gomes de Oliveira”. In: SILVA, Cônego José Trindade da Fonseca e. (*et all*). **Vinte e cinco anos de benefícios ao Estado de Goiaz**: A Dom Emanuel Gomes de Oliveira primeiro arcebispo de Goiaz. Aparecida do Norte: Oficinas Gráficas de Arte Sacra, 1948

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. Memória, Família e Poder: História de uma Permanência Política – Os Caiados em Goiás. In. CHAUL, Nasr Fayad (coord.). **Coronelismo em Goiás: Estudos de casos e famílias**. Goiânia: Ed. Kelps, 1998

SILVA, Dom Eduardo Duarte de. **Passagens**: Autobiografia de Dom Eduardo Duarte Silva, Bispo de Goyaz. Goiânia: Editora da PUC-GO, 2007.

VELASCO, Domingos Neto. “À Câmara Federal a Dom Emanuel”. In: SILVA, Cônego José Trindade da Fonseca e. (*et all*). **Vinte e cinco anos de benefícios ao Estado de Goiaz**: A Dom Emanuel Gomes de Oliveira primeiro arcebispo de Goiaz. Aparecida do Norte: Oficinas Gráficas de Arte Sacra, 1948

Fontes:

Jornal **O Anápolis**. 14 de maio de 1951

Jornal **Santuário da Trindade**. 02 de dezembro de 1922.

Jornal **Santuário da Trindade**. 11 de agosto de 1923

Jornal **Santuário da Trindade**. 5 de maio de 1923

UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. **Procuração pública**. 4º Ofício de Notas Cartório Belisario Tavora. Livro 410 Fls. 53 v.

Sites Consultados:

<http://www.ibge.gov.br/home/> (Acesso 07/04/2015)

<http://www.ipeadata.gov.br/> (Acesso 07/04/2015)

O IDEÁRIO EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA

Angélica Cândida de Jesus
Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde – GO
Prof.^a Mestra em Educação

Resumo: Este estudo compõe uma das partes integrante da pesquisa de Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica- PUC-GO empreendida em 2014, e que tem como objetivo caracterizar o pensamento educacional de Anísio Teixeira para a escola pública, assim como sua proposta para a educação brasileira. Para elucidar esse objetivo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, buscando as contribuições teóricas de Teixeira (1953, 1956, 1967, 1994, 2006, 2007), Nunes (2001), Tiballi (1999, 2006, 2013), Dewey (1959, 1979) dentre outros. Em linhas gerais, as leituras apreendidas constataram que Anísio Teixeira defendia a educação como elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade. Para tanto, considerava necessário empenhar-se na organização e administração do sistema público de ensino, para garantir uma educação que pudesse constituir-se como integral, abrangendo todas as dimensões da vida da criança.

Palavras-chave: Anísio Teixeira – Escola pública – Educação brasileira

Introdução

A defesa de uma escola pública para atender crianças não apenas em período parcial, mas de maneira integral, surgiu com Anísio Teixeira. Esse educador marcou a história da educação brasileira ao longo do século XX com sua atuação política e suas ideias, fundamentadas nos postulados teóricos de John Dewey. O contato com esse filósofo despertou em Anísio o desejo de ver a nação brasileira ser conduzida por um ideal republicano, que fosse capaz de transformar as estruturas sociais e econômicas do país em benefício de todos os cidadãos, principalmente dos menos desfavorecidos. Defendia a educação como elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade. Para tanto, considerava necessário empenhar-se na organização e administração do sistema público de ensino, para garantir uma educação que pudesse constituir-se como integral, abrangendo todas as dimensões da vida da criança.

Diante do importante papel assumido por Anísio Teixeira no cenário educacional do país é que proponho este estudo, e por isso tenho como objetivo caracterizar o pensamento educacional de Anísio Teixeira para a escola, assim como sua proposta para a educação pública brasileira.

Para a realização deste trabalho, o procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, buscando as contribuições teóricas de Teixeira (1953, 1956, 1967, 1994, 2006, 2007), Nunes (2001), Tiballi (1999, 2006, 2013), Dewey (1959, 1979) dentre outros.

Inicialmente este estudo situa Anísio Teixeira no do contexto histórico, político, econômico, filosófico, e pedagógico em que está inserido e no qual o Liberalismo, o Pragmatismo e a Escola Nova são elementos fundamentais, para o entendimento da introdução de um espírito mais democrático na sociedade brasileira e das tentativas de construção de uma identidade nacional e cultural para o país, com maior autonomia interna do que externa. Em seguida apresenta considerações sobre a participação do autor no Movimento dos Renovadores e suas críticas à escola e a educação brasileira de sua época. Crítica estas, consideradas atuais frente aos desafios que enfrentamos no projeto de construção de um sistema de ensino público adequado às demandas da sociedade brasileira.

Espero que as proposições aqui referendadas possam contribuir para o avanço do conhecimento da área, bem como, servir para despertar pesquisadores que queiram se aprofundar mais na leitura de Teixeira para poder compreendê-lo melhor e assim, perceber que esse autor pode ser considerado um dos personagens-chave para o pensamento educacional brasileiro.

1. Anísio Teixeira no contexto da educação brasileira

O espaço de tempo que vai do final do século XIX aos meados do século XX caracteriza-se como um período de profundas transformações para as sociedades do mundo ocidental em que as mudanças assumiam uma celeridade jamais vista antes no campo social, na ciência, na economia, na política, na educação, na moral e nos costumes. E aqui no Brasil, as décadas iniciais do século XX caracterizam-se, também, como um período de mudanças, de inquietação e de luta pela emancipação econômica e cultural do país em busca das raízes de sua identidade e de uma cultura nacional, manifestadas através de todo um conjunto de esforços empreendidos para a superação dos problemas econômicos, educacionais e sanitários que afetavam a população de um vasto território, através de um projeto de transição para a modernidade que fosse capaz de promover a democracia social, de romper com a dependência econômica e cultural externa e de reconstruir a sociedade brasileira através da educação.

Da década 1920 até a de 1960 do século XX, o Brasil, viveu um momento ímpar no que concernem as ideias pedagógicas no campo educacional, comungando com intelectuais que provocariam reformas educativas e mudanças na maneira da sociedade pensar a educação. As mudanças advindas desse período trouxeram para o cenário educacional uma reviravolta nas estruturas das tendências pedagógicas que serviam de modelo para a educação brasileira.

O contexto e os momentos mais significativos da trajetória de Anísio Teixeira no campo da educação brasileira ocorrem entre os anos de 1924 e 1964. Nesse período, ele teve a oportunidade de vivenciar a política, a religião e a educação. Porém, o fascínio pela educação falou mais alto e acabou optando por esta. Aos vinte quatro anos de idade já estava engajado nessa área, sendo Diretor da Instrução Pública da Bahia. Segundo Nunes (2000:90), “esse cargo marca o início da construção de sua identidade pessoal como educador, pois, a partir de então, passou a conhecer de perto os problemas da educação brasileira” e procurar empreender anos mais tarde o maior projeto educacional de sua carreira, tendo como base os ideais pragmáticos propostos pelo filósofo norte-americano, John Dewey com quem pôde aprender muito quando esteve nos Estados Unidos e manteve uma convivência com o filósofo. Como explica Gadotti (2003:148):

John Dewey (1856-1952) Psicólogo, filósofo, pedagogo liberal e pragmático norte-americano, exerceu grande influência sobre a pedagogia contemporânea que influenciou educadores de várias partes do mundo. Foi o defensor da Escola Ativa, que propunha aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. A teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva. A qual atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar. Desta forma, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, no papel de decidir em conjunto o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia no campo institucional, e também no interior das escolas.

Tiballi (2013:75), também argumenta que “a formação cristã e a condição intelectual de Anísio foram muito marcantes em sua vida, mas não se compara com a influência de Dewey”. No entanto, essas influências foram determinantes na vida desse grande educador. Em relação à influência cristã, a autora comenta que Anísio Teixeira desde o início de sua vida escolar até o ensino secundário esteve em contato direto com os ensinamentos eclesiásticos, o que foi responsável pela visão humanística que acompanhou toda a sua trajetória tanto pessoal quanto profissional. Por sua vez, a

influência de Dewey levou-o a acreditar que a democracia, tão sonhada para a sociedade moderna necessitaria de um campo que fosse capaz de propagá-la e com isso fazer com que o indivíduo se autodesenvolvesse, buscando uma participação mais ativa nas decisões. Os ideais liberais como igualdade, liberdade e democracia necessitariam estar dispostos a todas as pessoas, independentemente de qualquer motivo ou força maior. Nesta perspectiva, a educação servia como alicerce para garantir esses ideais liberais como: “direito à vida, à liberdade e à felicidade” (TEIXEIRA, 1934:11-2), cujas conquistas eram atribuídas ao homem e não mais aos preceitos divinos.

Segundo Tiballi (1999:32) “as proposições de Anísio Teixeira tiveram por pressupostos as teses pragmatistas de Dewey” e foram traduzidas por Teixeira “quase como uma profissão de fé”, ou seja, seguiu rigorosamente as ideias de Dewey ao defender um pensamento pedagógico e político voltado para uma educação democrática e uma escola que fosse capaz de tornar o ensino mais ativo, prazeroso e eficaz levando o indivíduo a entender que ele faz parte de uma sociedade. Desse modo, Teixeira (2006:262) explicita que a construção do conhecimento humano depende do outro e assim pondera “Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros”.

Ao comentar sobre a concepção de educação vigente no cenário educacional brasileiro até o início de 1920 Cavaliere (2010:251) esclarece que esta voltava-se para o “ajustamento estático a um ambiente fixo” o que atribuíam características que à educação como era algo pronto e acabado, que poderia acontecer somente em lugares reservados para tal fim, contrapondo a ideia de Dewey (1959:83), apropriada por Anísio Teixeira segundo a qual a educação é “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”.

Com efeito, Dewey (1959) colocou a experiência como elemento que pode ajudar o indivíduo a aprender, ou seja, adquirir conhecimento. O novo método do conhecer que ele o conceituou de pragmático só seria eficiente se fosse “[...] organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber” (DEWEY 1959:378). Corroborando com este entendimento, Anísio, postula que a educação servia para levar o homem moderno via

escola reconstruir as experiências adquiridas no meio no qual vive para dar um novo sentido aquilo que já existia. Para ele, não bastava a escola ampliar ou mesmo oferecer experiências educativas. Era preciso que essas experiências fossem de qualidade. Essa preocupação também fazia parte das ideias de Dewey (1979:17) e por isso era justificável que a escola oportunizasse experiências educativas às crianças e jovens em idade escolar que não fossem ruins, pois, conforme o filósofo americano “[...] os jovens na escola [...] têm e passam por experiências e, [...], que o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências, habitualmente más e defeituosas, defeituosas, sobretudo do ponto de vista de sua conexão com as futuras experiências”.

Essa maneira de conceber a educação vem confirmar que as aspirações de Anísio Teixeira para a educação brasileira dependeriam de muitos esforços, pois exigiriam uma reforma educacional que se opusesse a tudo que fosse tido como “certo”. Para Dewey (1979:93) “[...] a educação, para realizar seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência - que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo”. Assim, a escola passaria a ser o *lócus* dessa transformação e palco de um projeto que buscasse tornar a educação brasileira acessível a todos e tornasse o país moderno, democrático e industrial. Nesta perspectiva, Teixeira (1967:31) pondera:

O novo tipo de sociedade – democrática e científica – não poderia considerar a sua perpetuação possível sem um aparelho escolar todo especial. Os velhos processos espontâneos de educação já não eram possíveis. Com todo o desenvolvimento tecnológico da sociedade, a mesma se faz, com efeito, tão complexa, artificial e dinâmica, que todo o *laissez-faire* se torna impossível e um mínimo de planejamento social, ajudado por um sistema de educação intencional, ou seja, escolar, de todo indispensável.

A escola para Teixeira (1967) deveria estar a serviço do povo. Essa visão, apesar de parecer utópica para os integralistas, ou seja, para aquelas pessoas que mantinham seus ideais nacionalistas e totalitaristas e que não aceitavam que a liberdade democrática poderia ser saída para os problemas da sociedade e lutavam contra qualquer tipo de liberdade e também com a unificação de um único partido para guiar o país, foi o que moveu Anísio Teixeira pela busca de reformar a educação brasileira e com isso atingir uma porcentagem maior de pessoas escolarizadas e ampliar o número de escolas públicas de ensino.

Destarte, o educador baiano teve a sensibilidade de colocar o tema da educação como elemento principal e necessário para o desenvolvimento de seu país. Sua

passagem pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como secretário geral e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) como diretor renderam-no críticas a atual situação da educação brasileira da época e também procurou buscar soluções para amenizar esse dissabor educacional e político em que estava imersa a educação formal.

Anísio Teixeira (1994:45) foi enfático ao afirmar que a escola não mais poderia ter os mesmos objetivos frente à nova demanda socioeconômica do país:

[...] a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência, nos seus aspectos de pesquisa e tecnologia.

A preocupação de Anísio Teixeira (1967:48) voltava-se para a educação dos trabalhadores, pois, “[...] a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos [...] que está constituindo com a sua modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas”. A escola era quem deveria habilitar esses profissionais para atuar no mundo do trabalho e assim ajudar o país a sair do momento caótico que estava passando tanto econômico quanto educacional, tendo nesse último, números alarmantes em relação à ineficiência da máquina política-educacional do país.

A iniciativa do educador baiano em realizar uma pesquisa quantitativa da situação da educação no país, pôde servir de base e estudos para as mudanças que estavam prestes a acontecer. Fundamentaram reflexões que suscitaram a escrita de muitos de seus textos acerca e desencadearam “um movimento para efetivar o sistema público de ensino”. Construíram ainda “para imprimir no discurso pedagógico brasileiro o tema da educação como questão social, ampliando significativamente as perspectivas de análise do campo pedagógico brasileiro” (TIBALLI, 1999:43). Assim, torna-se importante situar Anísio Teixeira como um dos intelectuais do grupo de educadores que organizaram Manifesto dos Pioneiros ou Movimento dos Renovadores que, a partir de 1924, começa a se destacar mediante a intenção.

Tiballi (2006:37) afirma que Anísio Teixeira tivera um papel fundamental nesse movimento, uma vez que seu pensamento forneceu ao movimento “o quadro de referências e de valores que impregnam de maneira significativa toda a narrativa da

memória do Manifesto”. Memória essa que pode ser vista por meio das ideias que Anísio Teixeira debateu ao longo do movimento e que foram transpostas para o Manifesto. Segundo Viana Filho (2008) apesar de não ter sido Anísio o redator do manifesto, nele estavam contidas suas ideias conforme se depreendem das palavras de Azevedo registradas por Viana Filho (2008:62) ao “quando acabei de ler o manifesto, que, no correr da leitura, lhe parecia a cada momento estar ouvindo a você”.

Anísio Teixeira contribuiu de forma significativa no Movimento dos Renovadores. Seus ideais e valores fundamentaram o Manifesto dos Pioneiros que almejava desencadear um sentimento de luta por parte dos profissionais que atuavam com a educação em busca de uma transformação da sociedade. Apesar de este movimento ter influenciado direta e indiretamente a educação brasileira da época e outras épocas subsequentes, Anísio Teixeira teceu muitas críticas à escola pública brasileira, porém, essas críticas aparecem como temas atuais e passíveis a tantas outras críticas por autores que procuram atribuir a escola pública um grande papel.

2. Anísio Teixeira e suas críticas à escola pública brasileira

A escola pública brasileira no início do século XX apresentava e representava uma escola voltada para preparar o que Anísio Teixeira (1967:16) caracterizou de “homens racionais ou escolásticos” e muito menos “poderia ser uma instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou escolásticos”. Desde a sua atuação profissional como educador, o autor procurou expressar o seu compromisso com a educação brasileira e almejar mudanças na realidade educacional do país.

A renovação educacional do início do século XX no Brasil procurou priorizar os aspectos sociais, dado a função que a educação assumiria na sociedade frente ao processo de modernização e progresso que o país passava e com isso ocasionou uma mudança social que se refletiu na escola. Segundo Anísio Teixeira (1953:3) a escola passou a ser “uma instituição fundamental da sociedade moderna, absorvendo, em parte, funções tácitas ou tradicionais da família, da classe, da igreja e da própria vida comunitária”.

Teixeira (1967:132) argumenta a esse respeito:

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século XIX, o “progresso”, mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade

humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranquila.

Para Anísio Teixeira (1967:21) as escolas do início do século XX “não são uma coisa nem outra”. Nessa visão podem ser qualquer coisa, são consideradas ‘arcaicas’ em todos os sentidos e ainda busca selecionar e classificar os alunos que vão pertencer a ela e assim pontua que “passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras” (TEIXEIRA, 1967:22).

Com efeito, nesse período, ser educado escolarmente era questão de garantir *status* social ao indivíduo. Entendimento com qual Anísio Teixeira não concordava. Para ele todos tinham o direito de ser educados, começando no ensino primário. No entanto, essa não era a situação da época. A escola brasileira vivia uma crise que segundo Anísio Teixeira (1967:33) advinha da transplantação de outras instituições escolares internacionais à educação brasileira. Uma “transplantação infeliz da França, com a diferença de que não consegue ser eficaz nem no cultivo da inteligência especulativa, para não se falar dos outros demais aspectos da inteligência, igualmente essenciais”. Daí seu “caráter intelectual e livresco, como se a escola comum nada mais fosse que uma expansão da escola tradicional, uma iniciação de toda a gente à carreira de letras, de ciências ou de artes, fruição até então de poucos”.

Anísio Teixeira (1967:90-91) ao comentar sobre o dualismo educacional que predominante na sociedade brasileira pós-guerra mundial, escreve:

Até a primeira guerra mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade brasileira pôde mantê-la dentro desse dualismo educacional, com o ensino público primário para uma substancial percentagem da população (praticamente para toda a classe média nascente), o ensino médio vocacional e dentro dele as escolas normais para as mulheres da classe média que começavam a desejar trabalhar, e o ensino secundário acadêmico e o superior para a elite e pequena parcela da classe média, devido à existência daquelas poucas instituições públicas desse ensino. O povo, propriamente dito, não chegava a ter ou a poder frequentar a escola, mas educava-se pela vida e suas formas de trabalho elementar. As escolas vocacionais masculinas faziam sua pequena contribuição ao trabalho qualificado, anteriormente de tipo artesanal e com sistema próprio de aprendizado direto no ofício. É esta situação que entra em crise após a primeira guerra mundial, com o encerramento da fase semicolonial de produção da matéria-prima e importação de bens de consumo e o início do processo de industrialização e modernização da sociedade brasileira.

Diante da mudança de funções da escola na visão de Anísio Teixeira (1953:4), ela passou a ser uma instituição fortemente capaz de assumir outras responsabilidades como pensava o educador baiano. Já não podia corresponder apenas como transmissora da cultura e nem ter uma função específica de outras instituições, “mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranquila”.

De acordo com Teixeira (1953:47), a crise da educação brasileira seria uma “crise de readaptação institucional”, na qual fazia ser necessário examinar “a situação à luz dessa realidade e não das aparências legais para descobrirem as causas e os remédios de sua crise”. Causas essas que podem contribuir para a perpetuação de uma sociedade dividida por classes e que a escola nem sempre se voltava para os desfavorecidos, mas aos privilegiados ou favorecidos.

Teixeira (1953:51) tinha a firme convicção que essa crise educacional poderia ser resolvida com “a fusão ou integração dos dois sistemas escolares – o do povo e o das elites”, seguindo os exemplos de outros países como a Inglaterra e a França que tinham acabado de realizar uma fusão no setor educacional. Essa fusão ou integração poderia trazer benefícios para a educação brasileira e os indivíduos que frequentavam a escola pública. Nas palavras de Teixeira (1953:52):

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas.

A esperança de unificar os sistemas escolares levaria a escola a se tornar “uma nova escola pública ou comum”, que tanto Teixeira almejou e que estaria a serviço de todos, não somente de uma minoria. Essa nova escola não poderia na visão de o autor ser ilustrativa ou somente de instrução. Deveria propor a ela outras funções que Teixeira acreditava “ser capaz de formação e educação”.

Ao tecer severas críticas em relação ao dualismo escolar que predominava nos sistemas de ensino mesmo com a chegada da ideia de educação comum ou para todos, Anísio Teixeira (2000:111) acreditava que a escola seria o melhor instrumento para ajudar o indivíduo/educando a se integrar na sociedade e ainda contribuir para o

progresso da civilização moderna, uma vez que a abertura para o ingresso de todos à escola levaria a instituição sair do comodismo e do isolamento e “[...] deixar de ser a instituição isolada, tranquila, do outro mundo, que era, para se impregnar do ritmo ambiente e assumir a consciência de suas funções”.

O otimismo que Teixeira (1967:36) alimentava em relação à escola pública o fez perceber a distância que havia entre o que se ensinava na escola e sua prática. Para o autor, a escola pública, em especial a escola primária deveria ser uma “miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte”. Porém, essa escola na visão do autor não buscava oferecer nada disso, apenas as chamadas “lista completa de matérias” é que eram fixas, conforme esclarece Anísio Teixeira (1967:20) “uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício de nossa cultura! Ai de quem pensar em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra!”.

Essa observação vem confirmar a sua preocupação a esse respeito, uma vez que, a escola primária na civilização moderna não mais comporta esse tipo de ensino. Era necessária uma escola diferente, voltada para a vida e nesse sentido, Teixeira (2007:83) pontua:

A escola deve ensinar a todos a *viver melhor*: a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mas meticulosidade, mais esforço e maior eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o progresso individual, através dos cuidados de higiene e dos hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento. (grifo no original)

Anísio Teixeira, compreendendo que a criança do povo só tinha a escola como *lócus* para estar em contato direto com livros, revistas, ou seja, materiais de leitura, diferentemente da criança da elite, procurava demonstrar a importância que essa instituição traria para a vida das pessoas, indo ao contrário dos ideais da elite, que não acreditava ser necessário às crianças da classe popular receber educação nas escolas. Conforme Teixeira (2007:84-85) esclarece:

Essa criança do povo deve e precisa ter na escola mais alguma coisa. [...] precisa encontrar, ali, um pouco daquilo tudo que as mais afortunadas da fortuna geralmente têm nas próprias casas: um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para praticar nada menos que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e de crítica e mais tenacidade de propósitos orientados.

Ao chamar atenção para essa questão, o autor vem reforçar que o mínimo (ler, escrever e contar) na sociedade moderna já não era mais o essencial. Outras habilidades acrescidas ao mínimo eram necessárias para o homem moderno e caberia à escola inculcar nas crianças desde cedo o interesse pelas coisas da vida e para isso o ambiente escolar deveria favorecer múltiplas aprendizagens e o que leva Teixeira (2007:87) a acreditar que a escola caberia o papel de “familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver um meio de mudança e transformação permanentes”.

Dentro desse grande papel atribuído por Teixeira (1967:20) à escola pública brasileira, a formação do professor era fundamental, uma vez que, não aceitava o fato de que “qualquer pessoa que saiba mais ou menos ler” ser um professor das classes desfavorecidas, enquanto que a elite zelava por profissionais diplomados. Essa visão deveria ser mudada, uma vez que, esse dualismo escolar no corpo docente deveria ser superado, dado a exigência de uma nova escola e um novo professor para formar os homens da sociedade moderna.

Para superar essa situação, Anísio Teixeira, apesar de criticar severamente a formação do magistério do professor no dualismo dos sistemas escolares atribuiu à expansão educacional a responsabilidade de fazer surgir nos professores à consciência pela formação profissional. Dessa forma, o desaparecimento do dualismo educacional em relação a essa questão no entendimento do autor mudará o perfil do professor em todos os sistemas de ensino e assim a formação do magistério deve ocupar-se em formar um novo professor como destaca Teixeira (1967:98):

Será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso de colégio (segundo ciclo da educação média), com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica, e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral, que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir.

Ao ressaltar sobre o papel do novo professor para a educação pública brasileira percebemos que à universidade cabe a função principal: preparar os professores para

atuar em diferentes sistemas de ensino, ou seja, nas palavras de Teixeira (1967:99) “a universidade teria de fazer-se a instituição de formação dos seus próprios professores e dos professores das escolas secundárias e das escolas normais”. A forte herança ou mesmo tradição que a universidade tinha de servir apenas à elite tinha que se transformar, buscando atender a todos que a procurassem.

Ao analisar a importância da universidade para Teixeira, Ferreira e Nepomuceno (2006:50) pontuam que o autor “pensava a universidade como instituição singular e insubstituível, pois era nela, e graças a ela, que o conhecimento podia avançar que a vida podia ganhar dinamismo e florescer”. Dessa forma, esse local para Teixeira (2007:121) deveria ser “a casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar”. Assim, a formação do magistério realizada pela e por uma universidade tenderá a acabar com a falta de preparo profissional para que o professor assuma o seu ofício com destreza e ao mesmo tempo favoreça a reconstrução educacional brasileira.

As críticas que Anísio Teixeira teceu em relação à escola pública brasileira foram essenciais para entendermos melhor que a escola pública não deveria ser um local de privilégios para poucos, mas um direito de qualquer indivíduo e que a atual situação educacional da época deveria se reestruturar para levar o povo brasileiro à libertação dos moldes dos sistemas de ensino de outros países e buscar reconstruir o que estava posto.

Considerações Finais

Anísio Teixeira marcou a história da educação brasileira ao longo do século XX com sua atuação política e suas ideias, fundamentadas nos postulados teóricos de John Dewey. O contato com esse filósofo despertou em Anísio o desejo de ver a nação brasileira ser conduzida por um ideal republicano, que fosse capaz de transformar as estruturas sociais e econômicas do país em benefício de todos os cidadãos, principalmente dos menos desfavorecidos. Defendia a educação como elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade. Para tanto, considerava necessário empenhar-se na organização e administração do sistema público de ensino, para garantir uma educação que pudesse constituir-se como integral, abrangendo todas as dimensões da vida da criança.

Como integrante do grupo de educadores e intelectuais que elaboraram o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, ele contribuiu de forma significativa para o debate sobre a escola pública brasileira e alimentou uma esperança na escola pública delegando a ela o papel de ajudar a acabar com as diferenças de classe e dos privilégios, cuja organização necessitaria de uma mudança desde o currículo, do programa e do professor.

Conhecer o legado deixado por esse intelectual, sua trajetória de vida acadêmica, política e profissional, possibilitou-me também compreender uma fase da educação brasileira repleta de lutas, debates e transformações, assim como, que hoje muitas de suas questões se fazem presentes no discurso sobre a escola pública brasileira. Evidentemente, atentando para as modificações, pelas quais, a sociedade passou durante esses anos, como a globalização, novas exigências no mundo do trabalho, avanço tecnológico, mudanças socioambientais, dentre outras.

Referências Bibliográficas

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, mai./ago. 2010, vol. 20, nº. 46, p.249-259. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 25 jan. 2014.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERREIRA, Suely; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Universidade, sociedade e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. In: TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (Coords.) et. al. **Pensamento educacional brasileiro**. Goiânia: Ed. PUC de Goiás, 2006. p.41-61.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Alínea, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. A evolução das ideias pedagógicas no Brasil republicano. **Cadernos de Pesquisa**, n.60, fev./1987.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, mai/ago, 1984.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.16, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.18, nº49, 1953, p.3-12.

_____. **Educação progressiva**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

_____. Porque “Escola Nova”. **Boletim da Associação Baiana de Educação**. Salvador, n.1, 1994, p.2-30.

_____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2007.

_____. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953. p.20-43.

_____. **Educação não é privilégio**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes. A escola pública de ensino fundamental no pensamento pedagógico brasileiro. **Educativa**, v.2, n.1, Goiânia, jan./dez./1999, p.27-44.

_____. Memória da educação em Anísio Teixeira. In: TIBALLI, Eliandra Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (Coords.) et. al. **Pensamento educacional brasileiro**. Goiânia: Ed. PUC de Goiás, 2006. p.27-39.

_____. A construção da escola pública brasileira: a contribuição de Anísio Teixeira. In: LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Elias do Nascimento Melo Filho
Universidade de Brasília

Resumo: Através de leituras e análises de várias obras por diferentes autores da História da Educação e da Educação Inclusiva, como Paulo Freire, Gilberta Jannuzzi, Romeu Sassaki e Arnaiz Shanchez, abordo neste artigo aspectos relevantes sobre a trajetória histórica da Educação Inclusiva no Brasil. No entanto, percebe-se que nas últimas décadas muito se tem debatido sobre um sistema educacional inclusivo, abordando esferas políticas, culturais, sociais e pedagógicas, se manifestado em prol do direito de todos a uma educação de mais qualidade. Diante disso, esse trabalho tem como temática central planejar a visão histórica da educação inclusiva no Brasil até a contemporaneidade, objetivando a discussão dos avanços sociais, pedagógicos e tecnológicos que vêm ampliando o cenário da Inclusão no Brasil. Analiso também a Educação Especial dos períodos atuais, apontando questões ligadas à inclusão social e escolar das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Conforme supramencionado, a metodologia constitui por meio de uma pesquisa qualitativa, por meio de análises bibliográficas e documentais.

Palavras-Chave: História da Educação – Educação Inclusiva – Legislação

Introdução

Uma educação de qualidade para todos contende-se, entre outros fatores, a atribuição de novas dimensões da escola no que consiste não somente na aceitação, como também na valorização das diferenças, resgatando os valores culturais e o respeito do aprender e construir, conforme define a Declaração de Salamanca de 1994:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar. Elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingir uma educação para todos (UNESCO, 1994).

Entretanto, a educação especial que por muito tempo restringiu-se a um ensino paralelo, aos poucos vem redimensionando seu papel, atuando no atendimento direto desse alunado na rede escolar regular. Para que a inclusão aconteça é preciso educar nosso país, modificar a história de preconceitos arraigados, tanto da sociedade quanto das próprias famílias e/ou pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Diante

disso, justifica-se a relevância desse estudo, aduzindo de uma iniciativa reflexiva fundamentada no princípio do direito ao exercício pleno da cidadania.

A legislação tem avançado e a inclusão na escola é um direito constitucional, pois, não há mais espaço para a discussão da aceitação, ou não, destes estudantes, como consta na Constituição Federal de 1988, artigo 205, o direito à educação é para todas as pessoas. A lei é específica quanto à obrigatoriedade em acolher estudantes com necessidades especiais, contudo, não é suficiente para ocorrer o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Sendo assim, buscou-se no presente artigo discutir sobre o processo de inclusão. No momento que propomos discutir a respeito de uma educação inclusiva, estamos pensando e procurando construir práticas que transformem a realidade educacional, não apenas dos estudantes especiais, mas a educação como um todo. Para que ocorra uma proposta inclusiva, é necessária uma junção de todos os setores da sociedade, pois a educação inclusiva consiste na ideia de uma escola que não seleciona crianças em função de suas diferenças individuais. A escola precisa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento e não de segregação.

A Educação Inclusiva

A inclusão é Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas (SASSAKI, 1997). O processo de inclusão, principalmente no contexto educacional deve ter o intuito de oferecer o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

A inclusão é um processo dinâmico e gradual, esta se resume em cooperação, respeito às diferenças, comunidade, valorização das diferenças, melhora para todos, pesquisa reflexiva.

O educador é o mediador e responsável pela construção do conhecimento, interação e socialização do estudante com Necessidades Educacionais Especiais, sendo a inclusão considerada uma tentativa de reedificar esse público, analisando desde os casos mais complexos aos mais singelos, pois uma educação de qualidade é direito de todos.

De acordo com a autora, para concretizar os desafios e objetivos da rede educacional, esta se deve direcionar e centrar-se nos quatro pilares básicos da educação: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (SANCHEZ, 2005).

Entretanto, é percebido que a educação inclusiva condensa-se através da socialização e aprendizado, trabalho em equipe e conhecimento condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável (BRASIL, 2001).

O direito à educação, mesmo inscrito em lei, ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram colonização, porque essas sociedades apresentam situações de contrastes e desigualdades sociais produzidas pelas consequências dos processos de colonização, escravidão, falta de acesso à propriedade da terra, e a inexistência de um sistema contratual de mercado e da fraca intervenção estatal no sistema de estratificação social (CURY, 2002). Em virtude dessa desigualdade social encontra-se a condição necessária para um diálogo efetivo do qual podem resultar transformações concretas da realidade social, e reflexões dessa natureza são necessárias quando se questionam as implicações dessa condição social com os processos educativos.

A Educação Inclusiva na Legislação Brasileira

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) estabelece o direito de todos à educação, sendo o dever do Estado e da família promovê-la, conforme enfatiza o Art. 2º sobre os princípios da educação nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entretanto, o referido artigo rege a educação de todos, sem exceção e com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Os principais documentos legais, relacionados aos direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca de 1994 abordam algumas particularidades referentes à inclusão social e escolar desse público. Apresento como

complementação dos documentos abordados no período anterior, o conceito e incisos do artigo 58 da LDB 9.394/96, que abordam claramente a questão da Educação Inclusiva no Brasil:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A Declaração de Salamanca manifesta de modo explícito que a rede de ensino regular deverá disponibilizar os recursos necessários ao atendimento de estudantes com necessidades especiais:

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem estudantes com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio (UNESCO, 1994).

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1975, reconhece que as pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana, além de reconhecimento quanto aos direitos fundamentais, idênticos aos de seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível. Tem, ainda, o intuito de conclamar os países membros a se importar com a prevenção das deficiências e prestar real assistência às pessoas consideradas com deficiência, auxiliando-as no desenvolvimento de suas habilidades para integrarem-se à vida normal.

No que diz respeito ao âmbito educacional, esse comprometimento governamental implica na realização de ajustes efetivos e necessários que garantam aos alunos com deficiência o direito a matricular-se e participar em todos os níveis e modalidades da escola regular e a frequentá-los (BRASIL, 2005).

O texto da Declaração aprovado pelo Congresso brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 198, no ano de 2001, traz em seu bojo definições sobre o conceito de deficiência e discriminação, e, também, a caracterização do que entende como não discriminatório. Propõe-se na realização de seus objetivos a tomar as medidas necessárias que envolvam aspectos legislativos, sociais, educacionais, trabalhistas, ou de qualquer outra natureza para eliminar a discriminação e, ao mesmo tempo, proporcionar a plena integração das pessoas portadoras de deficiência à sociedade. Os artigos dessa documentação apresentam o comprometimento dos estados membros com a eliminação da discriminação, em todas suas formas e manifestações, a que são submetidas pessoas portadoras de deficiência, reiterando também a necessidade de empreender ações e medidas com o objetivo de melhorar a situação das pessoas portadoras de deficiência.

A escola como espaço democrático

A perspectiva é a de que a escola se constitui em um espaço democrático no qual a diversidade seja o lastro de igualdade e de oportunidades. Compreender o estudante com suas características singulares é respeitá-lo como pessoa que tem suas limitações, mas tem seus pontos fortes. Cabe à escola assegurar um processo educativo coerente às necessidades educacionais de todos os seus estudantes.

A escola, em sua tradição, tem sido apontada como uma organização que estabelece critérios seletivos, em consequência de um enfoque homogêneo de estudante. Consequentemente, o estudante que não se adapta ao sistema fica à margem do processo educativo.

A indiferença às diferenças esta acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora (MANTOAN, 2003).

Nas últimas décadas, o sistema educacional vem sendo desafiado a conseguir uma forma equilibrada que resulte numa resposta educativa comum e diversificada, que seja capaz de proporcionar uma cultura comum a todos os estudantes respeitando as especificidades e as necessidades individuais (MARTINS, 2006). É importante reconhecer, ainda, que a diversidade é um dos fatores mais importantes para conseguir um ensino de qualidade, embora a problemática seja bem maior.

Fazer parte de um processo inclusivo exige quebra de paradigmas, respeito às diferenças, um olhar mais atento às especificidades e suas implicações.

Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como outra inovação (MITTLER, 2003).

É visível que existe uma resistência por parte dos professores quanto ao novo, pois a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper a tradição causa rejeição e questionamentos.

A escola inclusiva direciona sua metodologia de ensino para a quebra de preconceitos, não diferenciando o saber pedagógico, mas reforçando os mecanismos de interação e integração.

Os princípios que nortearão nossa escola serão: qualidade da educação; atendimento a diversidade; gestão compartilhada; autonomia; valorização profissional.

Além destes princípios que são básicos estarão aglutinados a eles outros como: sensibilidade, respeito, ética, criticidade, flexibilidade do currículo, interação e solidariedade.

Criar condições propícias para conscientização dos docentes sobre a importância do trabalho em equipe para obtenção de um funcionamento integral da Escola, estimulando uma relação de igualdade, respeito e consideração mútua.

Promover uma reflexão, junto ao corpo docente, sobre a importância da avaliação como parâmetro diário para um replanejar constante e não como medida de valor inexorável.

A Inclusão na visão de Paulo Freire

A filosofia educacional política e dialógica de Paulo Freire não são para o estudante com Necessidades Educacionais Especiais e os demais excluídos, mas sim com todos. Constitui-se como uma autêntica pedagogia da inclusão, fundamentada no princípio da dialogicidade, que em sua práxis libertadora, na escola e no mundo, reconstrói a alteridade entre homens e mulheres, ao reconhecer as diferenças de desenvolvimento físicas, sensoriais e intelectuais, como tantas outras diferenças que

constituem e os homens, e os caracterizam como humanos. Trata-se de pensar os homens como seres em constante devir e não como indivíduos prontos e acabados, alguns até circunscritos, por exemplo, sob os rótulos de inferiores e mesmo deficientes, além de estigmatizados como limitados em relação à sua capacidade de aprendizagem e de se posicionar diante de si mesmo, do outro e da própria vida.

A educação Freireana é utópica, pois propõem a reinvenção do mundo sobre os princípios da democracia que não se restringem ao direito de alguns em contrapartida à exclusão de outros. Ao contrário passa pela construção de uma nova conjuntura sócio político cultural, na qual todos os educandos possam desenvolver seu processo educativo juntos na mesma escola, permeados pela igualdade de oportunidades e pelo direito de acesso e permanência com sucesso a uma educação de qualidade para todos independentemente de suas características pessoais, onde não caibam mais discriminações ou preconceitos aos educandos especificamente com condições físicas, mentais ou sensoriais diferentes dos demais estudantes.

A pedagogia da inclusão é política, sua intencionalidade ideológica está pautada na convicção que a institucionalização de um padrão de normalidade para os seres humanos e a consequente categorização pejorativa dos homens e mulheres como anormais, deficientes e diferentes, fundamentada no comportamento ou na estrutura física, que não correspondem às expectativas desse modelo idealizado, trata-se de uma construção social, conforme Freire (2001):

Busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais.

A pedagogia da inclusão ao materializar-se em uma escola que inclui a todos sem qualquer forma de opressão desenvolve um processo educativo com condições dignas para a construção e apropriação de conhecimentos com sucesso. Fundamentada sobre o princípio da valorização da diferença, pautado por um processo de ensino e aprendizagem permeado pela igualdade de oportunidades, buscando promover seu desenvolvimento cognitivo, a partir de um processo educativo marcado pela interação sócio cultural com os demais estudantes que representam à diversidade étnica e a pluralidade cultural da população educacional do Brasil.

Considerações Finais

A educação inclusiva é um processo em pleno desenvolvimento, sujeitando de reflexões e especialmente ações concretas para alcançar a práticas eficientes.

Entretanto, é inegável o avanço da educação inclusiva historicamente, a promoção do acesso educacional a todos os indivíduos, a Declaração de Salamanca e a LDB que abriram portas para as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em prol da inclusão de uma sociedade mais justa. Contudo, é questionável o alcance de tais iniciativas e legislação vigente quando se pretende analisar a qualidade da educação ofertada.

Percebemos que a inclusão escolar exige do sistema educacional e dos nossos legisladores novos posicionamentos e propostas efetivas que implicam na valorização do educador em termos de salários, cursos de capacitação e a reestruturação do espaço físico atual, permitindo a acessibilidade.

A inclusão possibilita a interação e a integração dos estudantes especiais com aqueles considerados normais, gerando benefício para todo o grupo, pois a convivência entre eles permite a ampliação de valores e o reconhecimento de que cada um tem suas particularidades, desenvolvendo uma percepção de igualdade.

O processo inclusivo não é um fim em si mesmo, é um trabalho coletivo, contínuo, interativo e cooperativo, abrindo possibilidades de compartilhar experiências etc.

A inclusão denuncia o distanciamento entre a escola que temos e a escola ideal, revela-nos que ações precisam ser revistas. A escola do futuro depende de toda a comunidade escolar em formar gerações livres de preconceitos, propostas pedagógicas inovadoras que estimulem as diferenças individuais e assegurem oportunidades iguais a todos.

Uma educação inclusiva deve ter como foco principal a inserção de todos, considerando as diferenças e valorizando a diversidade, transformando a escola e desconstruindo práticas exclusivas. Estamos diante de um grande desafio: oferecer um ensino de qualidade, promovendo uma educação realmente inclusiva que visa desenvolver no estudante suas potencialidades.

É preciso idealizar a escola como espaço de construção de saberes, capaz de reconhecer e aceitar a diversidade no desenvolvimento dos estudantes como sujeitos sócios culturais, promovendo, assim, uma educação realmente inclusiva.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência visual – vol. 1 – Série Atualidades Pedagógicas 6**. Brasília, 2001.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, p. 245-262, jun. 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158 p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista da Educação Especial - Out/2005, Nº 07.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS – 1983-2014¹²

Flavia Velloso Alves¹³
UFG-RC, Especialista

Resumo: Bolívar (2014) destaca que o enfoque biográfico narrativo é uma ferramenta extraordinária para se estudar a organização escolar. De fato, há poucos estudos sobre a história das instituições escolares, especialmente sobre universidades, utilizando-se deste enfoque. O presente trabalho se constitui em uma pesquisa em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação de Catalão e que tem por objetivo construir a biografia institucional, segundo a visão dos técnicos administrativos, da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG – RC), a partir das histórias de vida dos técnicos administrativos, entre os anos 1983 a 2014. O pressuposto é que pelas histórias de vida dos sujeitos trabalhadores em educação (técnicos administrativos) possa-se verificar a relação entre a trajetória profissional e pessoal destes sujeitos e apresentar a biografia institucional da referida regional. Temos a perspectiva de que o sujeito influencia e é influenciado pela instituição. Esta é uma investigação qualitativa em educação por meio de relatos escritos ou falados. Utilizaremos também outras fontes escritas da Regional Catalão. Assim, com esta pesquisa, almeja-se resgatar a memória individual dos técnicos administrativos da UFG - RC, especialmente suas visões a respeito da instituição.

Introdução

Presente em Catalão desde 1983, a Universidade Federal de Goiás - UFG, em princípio, figurava na cidade apenas como um projeto de extensão. A partir de 1986, a Prefeitura Municipal da cidade, preocupada com o *déficit* de professores no município, investiu financeiramente na instituição afim de que fossem implantados cursos de licenciatura, tais como Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia. Com a implantação do curso de Ciências da Computação, em 1996, o *campus* Catalão passou a atuar para além da área de licenciatura. Apesar das dificuldades econômicas e políticas, o *campus* Catalão/ UFG foi se consolidando e, com o passar dos anos, foram implantados outros cursos, totalizando, no ano de 2015, vinte e dois cursos de graduação, sete mestrados, um doutorado e por volta de vinte especializações em nível

¹² O presente trabalho é parte integrante de pesquisa que está em desenvolvimento no PPGEDUC/UFG-RC, orientada pelo Prof. Dr. Wolney Honório Filho, docente do referido programa.

¹³ Aluna do PPGEDUC/UFG-RC.

lato sensu. Hoje, diante de um novo estatuto a UFG se subdivide em regionais, ficando a de Catalão designada como Regional Catalão.

A respeito da história desta Regional, encontram-se publicadas duas obras: a primeira é uma dissertação de mestrado, defendida em 1991 pela Professora Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, intitulada “A extensão universitária: Uma terceira função” em que a autora faz uma explicitação de como ocorreu a implantação do *campus* avançado na época, para tanto, recorre às análises dos elementos da história da educação brasileira articulados às questões do clientelismo político local e regional que permearam a implantação do referido *campus* e a criação dos cursos de Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia na década de 1980.

A segunda obra é um livro da professora Maria José da Silva, “A História do Campus Catalão UFG – 1983-2002”, em que a autora retrata a história do *campus*, agora denominado Regional Catalão.

Nesse contexto, entendo que ambas as obras são de fundamental relevância para se iniciar uma discussão quanto à constituição histórica do *campus* Catalão, hoje Regional Catalão. E, para se contribuir com a construção desta história, faz-se necessário percorrer vários caminhos e um deles é pensar a Regional Catalão a partir da perspectiva dos agentes que nela convivem. Daí o interesse em pesquisar a perspectiva dos Técnicos Administrativos em Educação, que são aqueles que contribuem para a viabilização do ensino, da pesquisa e da extensão no espaço da Regional.

O quadro de servidores técnicos administrativos conta com 91 servidores, destes, 74 são federais e, 17, municipais. Há ainda 113 servidores terceirizados. Essa é a estrutura para atender por volta de 3700 alunos, balizando-se nos pilares da educação superior que são: Ensino, Pesquisa e a Extensão. Segundo o setor responsável pela gestão de pessoas desta Regional, até o ano de 2006, havia somente seis servidores administrativos federais na Instituição.

O crescimento do número de servidores administrativos, de seis, no ano de 2006, para setenta e quatro, em 2015, deu-se devido à expansão da Rede Federal de Educação Superior, que teve uma retomada em 2003 com a interiorização e revitalização dos *campi* das universidades federais e com a implantação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é também uma das ações que

integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse ínterim, já houve alguns processos seletivos para contratação de funcionários.

Concomitante aos programas de expansão das universidades, que contribuíram para o aumento do número de servidores administrativos nas instituições de ensino superior, o governo aprovou a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e da outras providências, o que tornou a carreira mais atrativa e estimulou a qualificação, a capacitação e a formação destes sujeitos.

De acordo com a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, os TAE's que fazem parte da carreira técnica administrativa em educação são pessoas legalmente investidas em cargo público nas Instituições Federais de Ensino e órgãos e entidades públicas vinculados ao Ministério da Educação que tenham por atividade-fim o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e extensão e que integram o Sistema Federal de Ensino, conforme a Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990.

Tanto na Regional Catalão quanto na bibliografia atual, há poucos trabalhos que versam sobre a perspectiva de TAE's em instituições de ensino superior. Castro (2015), em um estudo sobre os TAE's da UFG, “A profissionalização, o trabalho e a Gestão da Educação Superior”, observa que a temática:

[...] se constitui num hiato quanto ao “rol” de pesquisas científicas e não há identificação de nenhum trabalho publicado com essa especificidade. Consideramos que esse grupo de trabalhadores ainda não obteve a atenção de pesquisadores, talvez por não ter a sua devida importância social reconhecida. (CASTRO, 2015, p. 03, grifos da autora).

Em contraponto a essa afirmação, Gatti (2005) aponta as categorias de análise que se destacaram no quadro conceitual recolhidas dos textos de Buffa e Nosella entre os anos 1996 e 2000. Neste quadro, aparece brevemente a categoria mestres e funcionários (perfil) como tema estudado a respeito da história das instituições escolares. Mesmo diante deste apontamento, conclui-se que técnicos administrativos em educação não se constituem como foco de pesquisas nestes estudos.

Na dissertação “Universidade Federal do Tocantins (Campus Arraias) história, expansão e perspectivas atuais”, de 2013, a autora, Marizeth Farias Ferreira, expõe brevemente alguns relatos de TAE's e suas visões sobre a referida universidade.

Contudo, a pesquisa não traz como foco o TAE como fonte de informação para a construção da história da educação.

A partir dessa conclusão a respeito da pesquisa de Marizeth Farias Ferreira, reporteime a um fato que me chamou a atenção quando, ao cursar a disciplina “Cultura e Memória nos Processos Formativos”, ministrada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como aluna especial, durante a escrita de um artigo como requisito para aprovação na mesma, que versava sobre formação e história de vida de trabalhadores terceirizados de uma instituição de ensino superior em Catalão/GO, uma colega de trabalho me disse: “Ninguém nunca me entrevista, estou aqui há muitos anos, tenho muito pra falar”¹⁴.

Diante da fala mencionada, notei que a maioria das consultas realizadas no Centro de Informação e Documentação e Arquivo – CIDARQ em busca de documentos para subsidiarem pesquisas acadêmicas a respeito de recursos humanos nesta Regional tinha como foco trabalhadores terceirizados ou professores. Documentos sobre os Técnicos Administrativos em educação – TAE’s - eram pouco procurados. Estes documentos foram consultados para uma única pesquisa a respeito da rotatividade de funcionários públicos na UFG- RC para um trabalho de conclusão de curso de graduação, neste trabalho foram englobados documentos de professores e TAE’s. (Dados fornecidos pelo setor).

Em uma conversa informal com Maria José da Silva sobre esta constatação, ela me explicou: “Realmente, deixei a desejar a respeito dos TAE’s no meu livro”. Diante disso, considerei importante colocar os TAE’s da Regional Catalão como foco desta pesquisa.

Nesse contexto, tomo como tema a história da Regional Catalão sob a perspectiva dos técnicos administrativos. Acredito que este viés possa trazer outro olhar sobre a instituição. Estes indivíduos trabalham, posso assim o dizer, indiretamente com o ensino superior, ou seja, eles não são docentes, o que faz com que possuam uma perspectiva diferenciada a respeito da história e da tradição desta organização, de modo que enquanto influenciam a história da instituição, a instituição transforma a história de vida dos mesmos.

¹⁴ Eu trabalho como Coordenadora do Centro de Informação e Documentação e Arquivo - CIDARQ e arquivista na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

Objetivos

Geral

Compreender a história da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, sob a perspectiva de Técnicos Administrativos em educação, entre 1986-2014.

Específicos

- Como cheguei a ser o que sou: técnico administrativo em educação na RC-UFG?
- Os bastidores da RC-UFG diante da invisibilidade dos Técnicos Administrativos em educação;
- A História institucional da UFG-RC a partir das histórias de vida dos Técnicos Administrativos em educação da UFG-RC.

Problema

Como se constitui a história da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão a partir das histórias de vida dos Técnicos Administrativos em Educação entre os anos 1983 a 2014?

Referencial Teórico

À luz da Nova História Cultural, que se propõe a dar voz aos indivíduos que ainda não foram ouvidos, pretendo aqui conhecer nos bastidores da UFG-RC aqueles que outrora foram marginalizados no processo de rememoração desta instituição escolar. Segundo Miguel (2012 p. 245), “[...] fundamentar-se nas abordagens derivadas da Nova História, privilegiam as particularidades”. A autora alega que este enfoque tem o mérito de recuperar o sujeito na história.

Repousando sobre a história da educação, ou mais especificamente sobre a história das instituições escolares, é que a investigação se balizará, haja vista que:

A História da educação ainda é território privilegiado para tomar do passado as pistas que podem nos conduzir à iluminação do presente. Trata-se sob qualquer hipótese, de investigar, sistematizar e divulgar os movimentos e os deslocamentos pelos quais ritos e tradições escolares são constituídos: por saberes, por valores, por atitudes e por exemplos. (BOTTO, 2014, p. 115).

Para Miguel (2012 p.244), “conhecer a história da educação justifica-se para que se possa, compreendendo seu desenvolvimento, contribuir para melhorá-la”. Já Nosella e Buffa (2008 p. 21) afirmam que os estudos a respeito de instituições escolares “[...] podem ser um instrumento para uma nova compreensão da escola, elevando, assim, o autoconhecimento de seus profissionais ao estabelecerem comparações com outros, e, portanto, aumentando a responsabilidade de suas opções”. Sendo assim, o estudo destas instituições é importante para o entendimento político, social e histórico local, estadual e nacional.

Não existe instituição escolar que não mereça ser pesquisada. Ao se tornar objeto de estudo traz para a superfície do cotidiano aspectos institucionais e educacionais novos ou incógnitos anteriormente. Instituições de ensino, desde os anos 1990, são estudadas, sobretudo nos programas de pós-graduação. Observa-se que alguns temas são recorrentes nestes estudos:

[...] privilegiam a instituição escolar considerada na sua materialidade e nos seus vários aspectos: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: [...]; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: [...]; as normas disciplinares: [...]; eventos: [...]. (NOSELLA; BUFFA, 2008, p.16).

Conforme exposto acima, nota-se que a categoria de profissionais não docentes não aparece como um dos temas abordados nos estudos atuais. Sanfelice (2009) suscita que o pesquisador, ao investigar uma instituição educativa, não deve ter obstáculos quanto ao uso de novas fontes de recursos enriquecedores das pesquisas. Sendo assim, trabalhar com a ótica do corpo administrativo de instituições de ensino se torna mais uma possibilidade de conhecimento da história das instituições escolares, ou seja, “[...] uma escola pode ser vista a partir de várias perspectivas, aliás, é isso que torna a história uma ciência aberta” (NOSELLA; BUFFA, 2008, p. 25).

No que se refere a historiar uma instituição escolar, muitas podem ser as formas de se obter informações sobre a mesma, a esse respeito, Capelle contribui afirmando:

Nossas experiências nos permitem perceber que a utilização de diversos tipos de fontes, de forma concomitante, tais como as escritas, orais e iconográficas são de grande valia nos trabalhos que investigam histórias de instituições escolares. Essa diversidade possibilita a interligação dos dados

que se complementam e enriquecem o fenômeno histórico em estudo. (CAPELLE, 2007, p.133).

Nesse sentido, buscar que indivíduos tragam para o hoje suas histórias, suas memórias a respeito das instituições em que trabalham, em particular, suas interpretações dos fatos é dar novo sentido e/ou significado ao que conta a história escrita por meio de documentos oficiais.

Desta forma, as lembranças e os esquecimentos que constroem nossas instituições (e que são igualmente construídos por elas), são constantemente permeados por relações de poderes que se estabelecem entre os seus diversos grupos. Se considerarmos que o poder é também produtor de individualidades, poderemos inferir que ele está ligado aos que detêm o saber. Os indivíduos e as instituições são produções de constantes interações entre poderes e saberes e todo conhecimento só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. Não há saber neutro, já que todo saber é político. (OLIVEIRA, 2009, p.2)

Ao evocar que sujeitos reflitam e participem com suas histórias de vida, e que identifiquem quais experiências foram significativas para sua formação, fazemos um trabalho de resgate da memória destes indivíduos. Afinal, conforme pontua Halbwachs (2004, p. 75), “A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada”.

Nesse sentido, memória e história institucional se constituem dentro dos regimes discursivos, adequando materiais e oportunidades para que as pessoas reflitam sobre as versões de si sobre a instituição. Contar as histórias das instituições é um modo de dar sentido às mesmas, e de reafirmar a sua relação os membros. Não obstante, ao refletir sobre seu papel dentro da instituição o indivíduo faz uma análise sobre sua própria participação na mesma.

Ainda sob a perspectiva de Halbwachs (2004, p. 51), “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Logo, se sujeitos que trabalham já há algum tempo na mesma instituição trazem à superfície do presente suas lembranças de história de vida e formação diante do contexto de suas trajetórias profissionais, posso inferir que parte da memória institucional será trazida à tona também neste processo. Sobre isso, Souza e Gatti (2003) afirmam que:

O historiador não trabalha com memória individual e nem com memória coletiva, ele faz sim uso das duas, mas para construir a memória histórica que é provisória, é uma racionalização e está sempre em construção. Ela é a tentativa da construção do passado. Tenta entender o que é comum e incomum nos diferentes grupos sociais. É a linha condutora. Pois não interessa para o historiador refazer o real e sim interpreta-lo. (SOUZA, GATTI; 2003, p. 92).

Diante do exposto, considero que os técnicos administrativos em educação é uma categoria que até hoje não foi ouvida ou referenciada em pesquisas tanto na Regional Catalão da UFG, quanto em outros trabalhos. Enxergando-os como um grupo social que possui suas peculiaridades, que pode ter uma visão diferenciada desta instituição e, ao mesmo tempo, coletiva, pautar-me-ei no mesmo para o desenvolvimento deste trabalho.

Metodologia da Pesquisa

Calcada os pés da Nova História Cultural, utilizarei diversas fontes para balizar a pesquisa, a principal fonte de informação será a fonte tomada a partir das narrativas dos TAE's. De acordo com Bolivar (2014), o enfoque biográfico e narrativo da organização oferece um modo alternativo para descrever, analisar e teorizar os processos e práticas educativas na escola. A realidade organizacional é vista como uma construção narrativa, que possibilita buscar os sentidos que os atores dão aos processos organizativos. As histórias relatos da organização contribuem para mediar, compartilhar e, em último caso, constituir a realidade organizativa.

Em um primeiro momento, procederei a uma análise documental de assentamentos individuais dos TAE's, que são os registros funcionais, ou seja, toda a documentação que diz respeito aos fatos ocorridos na vida funcional do servidor de acordo com a Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990, com o intuito de identificar quais são aqueles sujeitos que tiveram evolução em sua formação durante a carreira como Técnico Administrativo em Educação e sua permanência na Regional Catalão. Pretendo também fazer uma cartografia para mapear onde estão estes técnicos administrativos hoje, qual sua lotação na Regional Catalão, quem são, e quais suas formações.

Realizarei também uma busca em fontes secundárias, conforme orienta Michel (2009), ou seja, serão retiradas informações de documentos produzidos pelo objeto de

pesquisa, tais como planos de cargos da instituição, portarias, regimentos, estatutos, correspondências e outros. Este momento de apreciação de documentos será crucial para a definição dos critérios e seleções de quais os sujeitos participarão da próxima etapa da pesquisa. Nesta etapa, ainda buscarei documentos produzidos institucionalmente e academicamente que refletem a história da Regional.

Definidos os participantes da pesquisa, pretendo trabalhar com um método de investigação qualitativa em educação, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), diz respeito a um estudo de caso baseado na história de vida. Neste método de pesquisa se utiliza como fontes de informação pessoas cuja experiência de vida esteja diretamente ligada ao objeto de estudo, por meio de relatos escritos ou falados.

Desta feita, levando em consideração os relatos dos entrevistados, pretendo compreender a história da Universidade Federal de Goiás em Catalão, e sua biografia institucional, por meio do olhar peculiar do servidor Técnico Administrativo em Educação diante do contexto histórico da instituição. O modo como ele transforma a instituição concomitantemente provoca transformações em si próprio.

Sendo assim, pode-se trabalhar com as colaborações da gestão da informação e do conhecimento. A Gestão da Informação se apoia nos fluxos formais (conhecimentos explícitos) e a Gestão do Conhecimento nos fluxos informais (conhecimento tácito). A Gestão da Informação trata daquilo que é registrado independente do suporte: papel, disquete, CD-ROM, internet, intranet, etc., constituindo-senos *ativos informacionais tangíveis*. A Gestão do Conhecimento trabalha no âmbito do não registrado: reuniões, eventos, construção individual de conhecimento, valores, crenças e comportamento organizacional, experiências práticas, educação corporativa, conhecimento de mundo etc., constituindo-senos *ativos intelectuais(intangíveis)*.

Mediante o auxílio de documentos oficiais, em conjunto com o enfoque biográfico adotado neste trabalho, a história de vida se atentará para as reações espontâneas, vivências particulares, visões pessoais que traduzam valores, padrões culturais, dentre outros aspectos, segundo os pontos de vista dos sujeitos abordados. Sendo assim, trabalhar com história de vida serve não somente para recolher material histórico, mas também para compreender os aspectos básicos do comportamento humano ou das instituições. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 92):

As histórias de vida sociológicas são, frequentemente, uma tentativa para reconstruir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações,

acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida.

Não obstante, conjugadas várias formas de obter informações do objeto estudado, pretendo alcançar o objetivo do trabalho que é compreender a história da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, sob a perspectiva de Técnicos Administrativos em educação, entre 1986-2014.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. da C. Dimensões Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa (Auto)Biográfica. **Tomo I**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães. **A Extensão Universitária: uma terceira função**. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Ed. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm - acesso em: 14/10/2014.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm - acesso em: 14/10/2014.

_____. **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm - acesso em: 20/05/2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/> - acesso em: 10/10/2014.

BOLÍVAR, Antonio. Narrar la Organización Educativa: memoria institucional y constitución de la identidad. In: ABRAHAO, M. H. M. B.; BOTÍA, A. B. **La investigación (auto)biográfica en educación**. Granada: Ed. Universidad de Granada, 2014.

BOTÍA, Antonio Bolívar. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Eletrônica de Investigación Educativa**. Vol. 4, No. 1, 2002. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103 - acesso em 06/07/15.

BOTO, Carlota. A Liturgia da Escola Moderna: Saberes, Valores, Atitudes e Exemplos. In: **História da Educação (on-line)**, Porto Alegre, p. 99-127, 2014.

CAPELLE, Rosana Vidgal Santiago. Grupos Escolares, Pesquisa Histórica, questões teóricas-metodológicas: A história oral em destaque. **Ed. Foco. N. especial.** p. 131-143, Mar/Ago 2007.

CASTRO, Ana Caruline de Souza. **Os Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação da Universidade Federal de Goiás: Trabalho, Profissionalização e Gestão da Educação Superior.** In: II SEMINÁRIO DA LINHA DE PESQUISA “TRABALHO, FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UFG. 16 e 17 de outubro de 2014. **Anais...** Disponível em: <https://nest.cienciassociais.ufg.br/n/76231-trabalho-e-sociedade-transformacoes-identidades-e-conflitos-> acesso em: 20/05/2015.

CZARNIAWSKA, Barbara. **A Narrative Approach to Organization Studies.** Thousand: SAGE Publications, 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A Condição Biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.** Natal: EDUFRN, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O Método (Auto) biográfico e a Formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FARIAS, Marizeth Ferreira. **Universidade Federal do Tocantins (Campus de Arraias) [manuscrito]: história, expansão e perspectivas atuais.** 2013. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1600>. Acesso em: 18/10/2015.

GATTI, Décio Junior. Lugares, tempos e saberes em História da Educação nas instituições de formação de professores no Brasil. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2 p.369-395, jul/dez.2005.

GISPERT, Carlos Imaz Franco. Descongelando al sujeto Subjetividad, narrativa e interacciones sociales contextualizadas. **Acta Sociológica**, n. 56, septiembre-diciembre, p. 37-57, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blank. A História, a memória e as instituições escolares: uma relação necessária. **Cadernos de História da Educação**, v.11, 1- jan/jun 2012.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições Escolares: Por que e como pesquisar. In: _____. **História e Filosofia de Instituições Escolares: avaliação de uma linha de pesquisa.** Parte integrante de relatório final – CNPQ, 2008.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O Método (Auto) biográfico e a Formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus (1988). In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O Método (Auto) biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Antônio Barbosa de. A casa de Minerva: entre a ilha e o palácio - A problemática dos discursos e lugares. In: ANPUH - XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 35, 2009.

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos. História Oral Como Fonte: Apontamentos Metodológicos e Técnicos da Pesquisa. In: COSTA, C.J., MELO, J. J. P., FABIANO, L. H. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: Ed. UFGD, 2010.

SILVA, Maria José da. **A História do Campus Catalão UFG – 1983-2002**. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

SOUZA, Mariana Pecoraro de; GATTI JÚNIOR, Décio. História, História da Educação e Instituições Escolares: Aspectos Teórico-Metodológicos. In: **II CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS “FONTES, CATEGORIAS E MÉTODOS DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”** – 6 a 9 de Maio de 2003, Uberlândia – Minas Gerais – Brasil. **Anais...** Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo1/completos/historia-historia.pdf>>. Acesso em 18/09/2015.

VALENTIM, Marta Ligia Pomim. Informação e conhecimento em organizações complexas. In: _____. **Gestão da informação e do conhecimento no âmbito da Ciência da Informação**. São Paulo: Polis Cultura Acadêmica, 2008.

ENTRE FAMÍLIA ESCOLA: (DES) CORTINANDO RELAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º AO 5º ANO

Isabel Borges Carvalho

José Maria Baldino

Setembro/2015

Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Puc Goiás

Resumo: Este estudo centrou-se nas manifestações das relações Família Escola, objetivando apreender as razões pelas quais essas instituições socializadoras, públicas, se conflituam explícita ou veladamente. Trata-se de uma temática relevante, os olhares para as relações conflituosas possibilitando o (des) cortinar e o explicar às contradições que permeiam as relações de poder e controle entre Família Escola. O *corpus* teórico fundamentou-se nos conceitos de instituição social de Berger e Berger (1978), de poder e controle de Foucault (1995), de *habitus* e capital cultural de Bourdieu (1989), nos estudos da relação entre Família Escola de Nogueira (2005) e Szymanski (2007) dentre outros. Partindo de observações não participantes, de análises de documentos normativos como as Constituições Federais Brasileiras (1824 a 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1996), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Municipal de Educação do Município de Aparecida de Goiânia-Goiás (2001), o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, Atas das Reuniões do Conselho de Classe e de Reuniões de Pais. O estudo foi realizado em escolas de ensino fundamental (1º ao 5º ano) do município de Aparecida de Goiânia-Goiás. A investigação trouxe alguns retratos das relações presentes no processo de socialização e escolarização das crianças nos primeiros anos de vida escolar, marcados por paradoxos entre as determinações político-normativas e a efetividade sequestrada no cotidiano escolar. As relações são tencionadas explícitas ou dissimuladamente, Família Escola, as quais são representadas por tensões e não por cooperação.

Palavras-chave: Educação – Família – Escola

Demarcação Teórico-Conceitual de Educação, Família e Escola

Este Artigo se desdobrará em termos de exposição e análise sobre os conceitos básicos de educação, Família, Escola e a Instituição escolar como espaço de poder e controle no (des) cortinar das relações entre si.

De acordo com a LDBEN de 1996, a educação se dá pelos processos de socialização, envolvendo todas as instituições e organizações capazes de promover as interações e relações pertinentes à convivência humana. Pensando a educação como um processo de reciprocidade da relação humana, nesse caso, a LDBEM destaca como referência básica as contribuições educativas das manifestações advindas da sociedade

civil que abarcam a vivência e a convivência do indivíduo no contexto social. Nessa perspectiva, Nogueira e Nogueira (2014) afirmam que:

Cada grupo social, em função das suas condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições e predisposições para a ação que seria incorporada pelos indivíduos na forma de hábitos, (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2014, p. 54).

O acúmulo das experiências adquiridas ao longo dos tempos e da convivência social entre os grupos são estruturas essenciais e indispensáveis à formação humana, a qual pressupõe a internalização individual de conhecimentos e culturas no processo mútuo da dinâmica educacional. Esse processo de socialização orienta-se por uma perspectiva homogeneizadora e fundamenta-se numa noção de escola como instituição social neutra. Contrária a essa concepção, existe um novo sentido formulado por Bourdieu, reconhecido por Nogueira e Nogueira (2014),

A Escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base nos critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes, (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2014, p. 71).

Nesse caso, a escola estabelece parâmetros institucionais que configuram objetivções da cultura dominante, em que as desigualdades culturais transformam-se em desigualdades escolares no sentido de promover sua ação pedagógica numa abrangência comum a todos os sujeitos inseridos em um determinado campo social.

Nesse sentido, o conceito de escola nos remete à compreensão de que uma determinada modalidade de educação se faz dentro de tal instituição nos parâmetros do ensino e da aprendizagem, estimulados por agentes sociais dotados de saberes que circundam a relação de reciprocidade do universo humano. Assim, é necessário entender a instituição como lugar importante para se pensar a educação e promover as transformações individuais responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade no processo de socialização.

São muitas as instituições capazes de promover a educação na perspectiva da formação humana nos termos definidos pela LDBEN de 1996: “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Essa concepção parte do pressuposto de que as relações humanas se constituem e se

desenvolvem a partir da práxis educativa nos diferentes contextos sociais, dentre eles a Escola. Partindo desse pressuposto, é por meio da capacidade de transformar o meio em que vive que o homem exerce na sociedade situações potenciais adquiridas na relação de forças vivenciados entre os agentes sociais e suas culturas. Afirma Nóvoa (1995, grifo do autor) que:

As escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores internos e externos, por isso, sua análise só tem verdadeiro sentido, se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não deduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou eficácia *stricto sensu*, (NÓVOA, 1995, p. 16, grifo do autor.)

Por assim dizer, o autor reforça a ideia de que a escola desde a sua criação, por volta dos séculos XVI e XVII, por ordens religiosas (ARANHA, 1989), assume um papel socializador alicerçado pelas transformações que ocorrem nas relações dos agentes sociais por circunstâncias da interação mútua da reprodução cultural simbólica. Assim, a intencionalidade do processo educativo e os procedimentos adotados para efetivação de suas atividades reforçam a concepção de submissão e dominação exercida no interior da instituição em relação ao cotidiano da comunidade escolar.

Nessa direção, Silva (2009) considera que:

A instituição escolar constitui-se como um dos principais espaços de socialização secundária ao cumprir o papel da sociedade da qual faz parte e seus mecanismos de dominação. A ação pedagógica desenvolvida na instituição escolar cumpre esse papel, por intermédio de processos de dominação, cujo objetivo é a imposição de um determinado arbitrário cultural, (SILVA, 2009, p. 92).

Partindo do pressuposto da socialização e dominação, a escola, em sua ação pedagógica, tem por finalidade educativa redefinir hábitos e costumes imbricados aos valores determinados pela sociedade. Sendo a educação secundária por ela oferecida embutida nas informações do *habitus* constituído pela educação primária, cultura familiar. O universo cultural de ensino e aprendizagem imbuído na interação relacional dos membros integrantes da comunidade escolar promove a produção e reprodução de novos *habitus* historicamente constituídos pelo processo educativo, o qual se institui por transformações e aspirações do indivíduo em consonância com o meio social em que está inserido. Assim Bourdieu (2007) define *habitus*:

Trata-se de reconhecer a “interioridade da exterioridade”, ou seja, os modos de incorporação do funcionamento da realidade social num processo de

interiorização que obedece às especificidades do lugar e da posição de classe dos agentes. Trata-se de explicar como a interioridade se faz presente no exterior, o que quer dizer: interessa principalmente as relações entre a incorporação de padrões sociais de respostas ao mundo e a produção de novas respostas sob a forma de ações e práticas sociais (BOURDIEU, 2007 p. 19).

Por outro lado, o arbitrário cultural dominante que se dá por meio “da produtividade do trabalho pedagógico pode ser medido pelas determinações escolares”, exercido pela ação pedagógica “por intermédio dos processos de dominação cujo objetivo é a imposição de um determinado arbitrário cultural” (SILVA, 2009, p. 92), emerge no código simbólico de dominação, por se tratar de interfaces que permitem a comunicação entre os agentes de socialização. Além do mais, estes são subsídios necessários para continuidade da produção social cultural. A instituição em seu processo de escolarização proporciona ao indivíduo ações significativas de interação no âmbito da construção do conhecimento e da transformação da rotina que circunda sua realidade social objetiva e subjetiva, pois é capaz de proporcionar ao sujeito impressões comportamentais decorrentes das adversidades de adaptação cultural.

É importante ressaltar que a escola assume seu papel estruturado em ações burocráticas estabelecidas pelo Estado, cumprindo determinações que circundam as propostas pedagógicas por intermédio das dimensões curriculares. Ademais, a convivência consensual nas relações sociais colabora para a organização de mecanismos facilitadores à formação e transformação dos arranjos culturais nos aspectos da ressignificação do conhecimento. No âmbito da ressignificação sociocultural, Bourdieu(1998)destaca:

Para dar conta das especificidades do sistema educacional, são examinadas as diversas relações que se concretizam na instituição escolar entre o capital cultural dos indivíduos e os modos de viver a comunicação pedagógica, os discursos dos professores e as formas de compreensão dos alunos, o papel dos exames e os modos de selecionar os que podem ascender socialmente pela educação, (BOURDIEU, 1998, p. 18).

De acordo com o autor, a ação pedagógica inculca no indivíduo significações legítimas estabelecidas pela instituição escolar como ideário sociocultural denominada violência simbólica. A produção e a reprodução de conhecimentos oferecidos e transmitidas pela escola por meio das ações dos agentes pedagógicos possibilitam oportunidades de transformações sociais legitimadas pelas relações com os demais sujeitos do cotidiano escolar.

Nesse sentido, alguns princípios norteadores apontam que a ação educativa pressupõe avanços significativos na consciência do indivíduo, possibilitando a efetividade das habilidades críticas nos desdobramentos das atividades que cerceiam a dinâmica da sua interação com o meio em que vive. Para tanto, a escola, além de promover a produção e a reprodução do conhecimento, deve contribuir com a transformação do homem e da sociedade considerando o sentido humanístico de sua intencionalidade cultural e social.

Então, a escola como espaço social dotado de poder educacional no contexto histórico desde a sua criação (séculos XVI e XVII) assume uma tarefa primordial na busca do conhecimento a partir da necessidade de socialização humana no âmbito instrucional da educação. Assim manifesta-se Foucault (1995, grifo do autor),

Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis [...]: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo o campo de respostas, reações, efeitos e intervenções possíveis, (FOUCAULT, 1995, p. 243, grifo do autor).

Pelas experiências acumuladas no grupo familiar, a escola proporciona condições objetivas de socialização aos agentes na forma de permutação de capitais. Um dos fatores relevantes e inerentes à ação pedagógica que concerne ao fazer educacional se baseia na bagagem da experiência familiar herdada, entrelaçada às estruturas constitutivas do capital cultural escolar como processo de reestruturação dos paradigmas de socialização e cultura do indivíduo em sua coletividade.

Para melhor entender as configurações de família na contemporaneidade, se faz necessário apresentar alguns conceitos básicos relevantes. Apoiados nos estudos de Teixeira (2013), Giddens (2005, p. 151), define: “um grupo de pessoas diretamente unidas por conexões parentais, cujos membros adultos assumem a responsabilidade pelo cuidado das crianças” e “Num sentido amplo, a Família sempre foi definida como um conjunto de pessoas ligadas entre si pelo casamento e a filiação, ou ainda pela sucessão dos indivíduos descendendo uns aos outros [...]” (ROUDINESCO, 2003, p. 18).

Ainda, transitando pelos meandros dos conceitos do universo histórico da instituição familiar, Sawaia (2013) define Família como:

[...] um espaço da reprodução do capital e da alienação; garante por meio da mãe (boa gestora da pobreza), a socialização menos rebelde e menos

dispendiosa; é menosprezada como o lugar da intimidade, das emoções e da irracionalidade, como mediadora privilegiada da reprodução da desigualdade e do autoritarismo, (SAWAIA, 2013, p. 41).

Contudo, a concepção ideológica tradicional de Família permanece arraigada nas entrelinhas dos conceitos. Em alguns casos é possível compreender traços que concebem os arranjos peculiares da Família contemporânea. A propósito, Sawaia (2013) alonga seu argumento sobre a constituição familiar incidindo o pensamento nas transformações do mundo atual, dizendo que:

Mais do que analisar a influência da estrutura familiar (pai ou mãe ausente), deve-se perguntar pela afetividade que une a Família gerada. O desafio é criar crioulas, amebas, fundadas em identidades múltiplas inacabadas, que se reinventam para que se tornem: a) representantes das necessidades humanas, com legitimidade e competência para levar, às esferas de negociação pública global, as angustias sinceras dos diferentes domínios sociais, e para enfrentar a feudalização do planeta causada pelo princípio de mercado; b) lugares com calor, porto seguro de onde se sai e aonde se chega. (SAWAIA, 2013, p. 48).

Esse panorama conceitual evidencia que as Famílias vêm se organizando e se recompondo a partir dos mais variados modelos, de forma a atender necessidades afetivas individuais e sociais e a buscar expansão e consolidação estrutural na sociedade moderna. Há que se considerar como as culturas sociais marcam os sentidos da Família, cujas disposições são internalizadas como *habitus* peculiares à identidade social constituída pela experiência individual de seus membros.

Verifica-se que o *habitus* familiar interfere diretamente na educação escolar das crianças, na transmissão dos conhecimentos e na inserção delas no meio social ao qual pertencem, ou seja, a produção e a transferência do capital cultural da Família ocorrem por meio da inter-relação com seus agentes como preconiza Bourdieu (1998),

De maneira geral, as crianças e sua Família se orientam sempre em referência as forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas, (BOURDIEU, 1998, p. 48).

A construção social, nessa perspectiva, acontece na relação familiar direta e indireta por meio de valores implícitos e interiorizados, que além de definir, contribuem para a formação do capital cultural do indivíduo.

Assim, *a priori*, a instituição familiar possibilita uma segurança aos integrantes como grupo afetivo com laços protetivos. Desde os primeiros dias de vida, a Família

constrói um patrimônio subjetivo e emocional de conhecimento com estruturas e prioridades que atendam as necessidades internas numa relação de reciprocidade que favorece a formação de costumes, valores e princípios próprios, individuais e coletivos.

Compreende-se que a Família é considerada a base social para o desenvolvimento humano como processo fundamental nas relações afetivas interpessoais e, como primeira estrutura mediadora entre o homem e sua cultura, na construção dos conhecimentos empíricos individuais e coletivos.

Apesar da situação de controle e de dominação, a Família exerce um papel fundamental na estrutura de formação social, política e emocional de seus membros.

Por esta razão, Família é vista como uma instituição social importante, capaz de proporcionar ao indivíduo a formação humano, favorecendo a interação social nos diferentes ambientes em que se encontram inseridos, pois a organização padrão das normas e regras do desenvolvimento é fator preponderante e indispensável para a transformação social e cultural do grupo. Segundo Bock (2004),

A Família, ponto de vista do indivíduo e da cultura é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente precisa de uma “Família substituta” ou deve ser abrigados em uma instituição o que cumpra suas funções, maternas e paternas, isto é, as funções de cuidados para as funções de cuidados para posterior participação coletiva, (BOCK, 2004, p. 249).

Socialmente, a Família é definida e/ou compreendida como uma instituição histórica e cultural que se manifesta conforme sua vivência e convivência no ambiente, no espaço e no tempo, podendo sofrer alterações e transformações de acordo com as transformações sociais, políticas e econômicas.

Dias (2005, p. 210) define esse processo relacional como sendo:

A Família é um grupo aparentado responsável principalmente pela socialização de suas crianças e pela satisfação de necessidades básicas. Ela consiste em um aglomerado de pessoas relacionadas entre si pelo sangue, casamento, aliança ou adoção, vivendo juntas ou não por um período de tempo indefinido (DIAS, 2005, p. 210).

As reações sofridas por agentes do grupo familiar, por exemplo, ocorrem pela necessidade permanente de ações diversas e adversas do homem em sua relação com o outro (homem/homem/objeto/coisa/natureza) para aprender e apreender conhecimentos em seu desenvolvimento pessoal e social, sendo o outro qualquer componente do

ambiente em que este esteja inserido ou uma aglomeração grupal por consanguinidade ou não (humano).

Nesse sentido, as ações e reações humanas, são adaptações simultâneas que decorrem em função de elementos pertencentes à natureza por meio da ampla interação da realidade entre as situações provocadas pelos sujeitos do grupo familiar. Nas palavras de Dias (2005) fica subentendido que as modificações configurativas da estrutura familiar ocorrem pelas necessidades básicas de seus agentes em função da responsabilização e dependência social ali existente.

Para Soares (2010),

[...] preparação para a vida, a formação da pessoa, a construção do ser são responsabilidades da Família quando a criança está em seu interior e esta deve preparar o jovem para atuar com liberdade, mas sem perder a responsabilidade sobre seus atos. É papel de a Família contribuir para uma boa formação de caráter dos seus filhos, repassando os valores éticos e morais, sem eximir da sua responsabilidade o papel de educadora (SOARES, 2010, p. 6).

As relações intrafamiliares têm buscado a efetivação de sua função social, proteção, cuidados necessários e fundamentais no desenvolvimento da autonomia de seus integrantes.

Nessa ideia de grupo familiar que se constitui em sua concepção natural a partir da desmistificação do conceito tradicional historicamente conhecido, a Família muda radicalmente sua estrutura hegemônica (tradicional nuclear) para “atender às exigências” no mundo contemporâneo. A demanda para a aceitação dessa nova estrutura está diretamente ligada à visão de que, mais do que um grupo, a Família tem função de assistência e serviço social relevante, além de função específica para a construção e formação da identidade do indivíduo componente desse grupo. Confirmando essa noção, Teixeira (2013) diz que:

A Família é uma instituição que desempenhava funções variadas. A ideia de função remete ao significado de cumprir algo, desempenhar um dever ou tarefa e dessa forma, a Família tem por obrigação cumprir algumas ações que lhe compete. Uma das principais tarefas da Família é preparar a criança para ser inserida na sociedade, através da herança de valores estabelecidos na Família como cultura, afetividade, religião e educação, (TEIXEIRA 2013, p. 5).

Ainda nesse aspecto, a CF dispõe no Art. 226 que “A Família é a base de sociedade”. Partindo desse pressuposto, é compreensível e clara a função da Família no

contexto social, principalmente nos primeiros anos de vida da criança, na qual se deve zelar pelo seu bem-estar social, econômico e cultural, porém as transformações e exigências do mundo capitalista têm influenciado diretamente no desempenho desse papel.

É sabido que, de algum modo, os valores advindos do meio familiar contribuem e são necessários para a formação social do indivíduo, mas as dificuldades enfrentadas no processo de educar, reduz o amplo significado da prática da Família na tarefa do fazer o que lhe cabe, em se tratando do dever mencionado por Teixeira (2013).

Verifica-se que formação, transformação e reconstrução da experiência do cotidiano social familiar se entrelaçam simultaneamente com o que vivemos, aprendemos e experimentamos. Essas modificações contínuas se acentuam diretamente nos primeiros anos da vida humana, pois normalmente é na primeira infância, pela mediação familiar, que se alicerça a construção da identidade individual e a formação do caráter humano por meio dos valores, princípios e costumes repassados pela Família (os pais). Na construção social dos agentes integrantes de um determinado grupo, no processo de socialização, há uma atividade mutuamente ativa com a capacidade de reação recíproca.

Em cada etapa da vida social, os integrantes do grupo familiar participam naturalmente e simultaneamente do processo emancipatório, ou não, tendo como elementos essenciais para essa construção da cidadania a ética, a política, a moral e a cultura, que potencializam o desenvolvimento dos sujeitos enquanto ser social. Diante dessa afirmação, podemos assegurar que o processo de construção social familiar, assim como nos demais grupos sociais, ocorre em consequência da constante transmissão de valores entre os componentes e as situações por eles vividas e desenvolvidas em uma prática continuamente transformadora.

Contudo, nessa perspectiva, conclui-se que a Família não é constituída a partir de uma concepção estática, natural e universal, mas transformada socialmente ao longo da sua construção sócio-histórica, sem perder a função de protetora, socializadora e mediadora nas relações de seus membros com outras instituições sociais e governamentais (Estado). De acordo com a CF (1988), em seu conceito temático base, Art. 226 - [...], “A Família, base da sociedade” [...], “§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”.

Assim como conceitua a CF, Nogueira (2005) entende essa instituição como sendo entidade mutante por excelência, com parâmetros próprios de acordo com o meio social em que vive, com adequações e adaptações configuradas em cada momento histórico, bem como desejos, opções e necessidades sociais.

Os arranjos familiares se dissociam progressivamente mediante as concepções das nomenclaturas relevantes à contemporaneidade, entendendo-as como monoparentais (aquelas formadas por um dos genitores e sua prole), recompostas (aquelas em que um dos pais com filhos casa-se novamente e constitui nova Família), monossexuais (Famílias compostas por pessoas do mesmo sexo ou homossexuais) entre outras, todas com o mesmo valor social no que se refere ao conceito de Família.

As modificações estruturais ocorridas no seio familiar ao longo do tempo satisfazem, sobretudo, as necessidades emocionais e afetivas dos pais em relação aos filhos. Nogueira (2005) diz:

A conjugação de todos esses fatores acarretará uma redefinição do lugar do filho, que terá por consequência um forte desenvolvimento e diversificação do papel educativo da Família. As funções de socialização, que anteriormente se realizavam preponderantemente no meio social mais extenso (vizinhança, grupo de pares, parentela extensa), ganham peso no interior da esfera doméstica que se torna palco de transmissões diversas (de posturas corporais, de valores e condutas morais, de habilidades intelectuais, de saberes) [...], (NOGUEIRA, 2005, p. 160).

Ainda, segundo Nogueira (2001, p. 15), “A criança constituiu e continua a constituir um duplo investimento para a Família, instrumentais e afetivos, e ambos as dimensões mantêm a sua importância ainda que tenham sofrido algumas transformações”.

Por mais que se tente buscar ou formar concepções isoladas na sociedade para o indivíduo, este não existe desvinculado de produtos e fatores de uma situação social (vida social), resultado da interação de vários elementos transitórios constantes no desenvolvimento da realidade em que vive.

Há muito tempo a configuração familiar tem se modificado como instituição social, apesar de, no âmbito legal, ainda ser considerada tradicionalmente como núcleo familiar ideal. Os estudos analisados reiteram que as novas configurações familiares estão, lentamente, se adaptando ao meio social, apesar de ainda haver resistência quanto a sua formação estrutural nuclear.

Contudo, as concepções sociais históricas vêm a cada dia adaptando e adequando-se em detrimento aos padrões políticos, econômicos e culturais de contemporaneidade. Por assim dizer, constata-se que os elementos constitutivos da interação social familiar e demais agentes pertencentes aos diversos grupos possíveis à aculturação humana vão simultaneamente ajustando às exigências do mundo moderno capitalista a partir de meados do século XIX, numa relação de troca mútua, fundamental ao desenvolvimento do indivíduo.

A definição do processo investigativo empírico se dá no interior das Escolas a serem pesquisadas e pautada nos questionamentos: o que, e como investigar? Imbuído de subsídios significativos acerca do sistema municipal de educação de Aparecida de Goiânia, pautei-me em fatores com possibilidades reais de acesso às Escolas e aos documentos escolhidos para investigação. Com o objetivo de compreender como se dão as relações entre a Família Escola dentro dessas unidades de ensino, embrenhei-me na leitura dos registros que relatam e descrevem os encontros da comunidade escolar procurando entender ações e contradições que explicitam interfaces da relação de poder e controle entre Família Escola, descritas nos documentos.

No intuito de apreender os sentidos das relações entre Família Escola a partir das identificações textuais no PME de Aparecida de Goiânia, nos PPPs das Escolas, nos seus respectivos Regimentos Escolares e, por fim, nos registros das Atas de Reuniões de Conselhos de Classe e Reuniões de Pais. Nesses espaços, a partir das observações, leituras e análises documentais, foram apreendidos e destacados, as revelações de conflito, participação e cooperação dos agentes envolvidos na educação das crianças. Para, em seguida, apresentar as relações (des) cortinadas retratadas.

Ademais, foi possível analisar como estão construídas as narrativas (relatos) dos profissionais de educação lotados nas unidades escolares, no universo das relações entre Família Escola. Nessa perspectiva, as buscas pela compreensão sobre as razões que permeiam as relações conflituosas explícitas ou dissimuladas de poder entre essas instituições tendem a se configurar como normativas no espaço escolar, uma vez que interação e socialização dos sujeitos tornam-se unilateralizadas.

No (des) cortinar das relações

Este estudo apresentou várias referências alusivas às relações entre Família Escola, expressando nelas mediações contraditórias como se efetivam no cotidiano dos processos de socialização e educação escolar, as dimensões de poder e controle perpassando pela disciplina e coercitividade dessas duas instituições sociais, Família Escola.

Normalmente, as Famílias de camadas populares quase sempre são representadas pela Escola como omissas, desinteressadas, ausentes, portanto, são culpabilizadas pelo fracasso escolar de seus filhos.

Essas relações são marcadas mais por contradições do que por iniciativas de somar esforços sem, no entanto, confundir isso com a responsabilidade quanto à oferta e garantia pública e gratuita da educação escolar obrigatória. Uma instituição escolar não deve isolar e esconder-se do mundo circundante e sim constituir-se em referência cultural e social do bairro e região onde se localiza.

Fragments de relatos registrados nos livros de atas, inerentes aos assuntos abordados nos colegiados escolares, apontam, quase sempre, para problemas de alunos e responsabilização das Famílias, evidenciando a recorrência de situações que expressam sentimentos de repulsa da instituição no tocante a tais Famílias. São vários relatos que expressam as compreensões e os sentidos apreendidos que evidenciam os consensos e dissensos emergidos nas relações de poder e controle, por vezes simbolicamente silenciadas entre Família Escola.

Os desdobramentos deste estudo revelam a vulnerabilidade dos discursos que estabelecem a relação Família Escola tão enfatizados nos diversos documentos normativos educacionais que orientam o projeto educativo seu cotidiano escolar. Acaba prevalecendo nos registros de atas, informações, determinações, cobranças e reclamações da direção e professores mediante aos desdobramentos das atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Nesse descortinar da relação institucional Família Escola, verifica-se a fragilidade nessa relação, uma vez que, as oportunidades de colaboração e contribuições da Família se reduzem ao acompanhamento das tarefas escolares e ao cumprimento das deliberações determinadas pela instituição escolar.

Nos conflitos existentes nessas relações de poder institucional, Família Escola se movem, se adequam e acabam por subordinar o processo de formação humana em meros processos instrucionais de saberes prontos a serem transmitidos culturalmente.

Os dados analisados apontam para a necessidade e a relevância propositiva a qual denota a necessidade da participação democrática Família Escola em todo o processo de elaboração, planejamento, execução e avaliação das atividades administrativas e pedagógicas dentro dos paradigmas do sistema educacional.

Outrossim, as expectativas das Famílias ao confiar às escolas a tarefa de escolarização de seus filhos estão aportadas em determinadas crenças ideológicas de uma educação igual para todos. Porém, as dificuldades de comunicação e reciprocidade no planejamento e desenvolvimento das atividades escolares são visivelmente apresentadas nas entrelinhas dos documentos analisados e percebidas por intermédio dos estudos, análises e observações não participantes.

Para tanto, é importante ressaltar que a relação entre Família Escola nas unidades escolares pesquisadas, apesar do discurso institucional e burocrático basear-se na mística da sintonia de comunicação, cumplicidade, informação, planejamento e avaliação conjunta e na mediação das atividades administrativo-pedagógicas como espaço de produção e reprodução de cultura e saber estão longe de serem efetivadas.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BOCK, Ana Maria Bahia. **Uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.

_____. Bourdieu Pensa a Educação. **Revista Educação**, São Paulo, SP: Editora Segmento, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal**/1988.

DIAS, Maria Luíza. **Vivendo em Família**. São Paulo: Moderna, 2005.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel **Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Trad. Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOIÁS. PME, **Plano Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia - 2001**.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Pensadores & Edição).

_____; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2001.

NÓVOA, Antônio Coord. **As Organizações Escolares em Análises**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote LTDA, 1995.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A Família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Luiz Gustavo Alexandre. **Os Processos de Dominação da Escola Pública**. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

SOARES, Jiane Martins. **Família e Escola: parceria no processo educacional da criança**. Macapá/AP. 2010.

TEIXEIRA, Geiliane Aparecida Salles. **Família e Escola: considerações sobre o papel social dessas instituições na sociedade contemporânea**. Dourados, MS, 2013.

OS CONTRIBUTOS DA MEMÓRIA PARA O ESTUDO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Maria Aparecida Alves Silva¹⁵
Universidade Federal de Uberlândia
Doutoranda em Educação

Silvia Aparecida Caixeta Issa¹⁶
Universidade Federal de Uberlândia
Doutoranda em Educação

Resumo: Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, desenvolvida durante o Doutorado em Educação, que visa discutir o percurso histórico da memória, assim como sua contribuição para as pesquisas em instituições escolares. Ao referir à memória como fonte para o estudo das instituições escolares ela será utilizada de acordo com os estudos de Dosse (2003) e Ricoeur (2007), pois, para os autores, embora a memória e a história se constituam de modo distinto, elas complementam-se. Em linhas gerais, verificou-se que memória e história, ainda que vistas por alguns autores como dissociadas e contraditórias, devem ser abordadas de modo correlato e interdependente. Não se trata de atribuir à história um papel racional ou a memória uma função subjetiva, pois assim como a racionalidade está presente no recurso memorialístico, a subjetividade também está intrínseca no trabalho histórico. Todavia, o que se propõe é que o investigador assuma um posicionamento crítico diante de suas fontes. Para tanto, deverá utilizar a história para problematizar a memória, de modo a estabelecer uma história social da memória. Tal prática se faz necessária porque todo documento é fruto das relações de força que detêm o poder em uma determinada sociedade.

Palavras-chave: Memória – História – Instituições Escolares

Introdução

Este trabalho é resultado dos estudos desenvolvidos durante uma disciplina cursada no Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, pautada na reflexão acerca das proposições dos seguintes autores: Le Goff (1924), Halbwachs (1968), Revel (1942), Dosse (2003), Magalhães (1990, 2004), Nora (1993), Ricoeur (2007), Bloch (2001), dentre outros.

¹⁵, Acadêmicas do Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia.

¹⁶ Disciplina: Memória, Memórias e História: os caminhos labirínticos das lembranças e dos esquecimentos. Prof.^a Dr.^a Sandra Fagundes de Lima.

Tem-se, como objetivo, discutir o percurso histórico da memória, assim como sua contribuição para as pesquisas em instituições escolares. Ao referir à memória como fonte para o estudo das instituições escolares ela será utilizada de acordo com os estudos de Dosse (2003) e Ricoeur (2007), pois, para os autores, embora a memória e a história se constituam de modo distinto, elas complementam-se.

Os estudos sobre instituições escolares desenvolveram-se, no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990. Sob a influência da Nova História e História Cultural, a produção historiográfica desse período privilegiou questões mais específicas da historiografia educacional, com objetos singulares, dentre eles, as instituições escolares.

Segundo Nosella e Buffa (2009), o legado positivo desse período foi a diversificação teórico-metodológica e a ampliação das linhas de investigação, o que abriu caminho para pesquisas de objetos aparentemente pontuais que, quando analisados em seu contexto maior, podem fornecer subsídios relevantes para construção da História da Educação sob outros prismas, os quais privilegiam as peculiaridades da história regional, sempre articulada com a história geral.

Nesse processo de construção de novas modalidades interpretativas, o estudo sobre a história das instituições escolares ganhou destaque, pois, “[...] as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira” (GATTI JR., 2002, p.4).

Sob essa vertente, a investigação de uma instituição escolar pode oferecer elementos que contribuem para o processo de compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade. Em outras palavras, as singularidades de uma unidade educativa oferecem subsídios para a compreensão da história da educação brasileira, em contextos mais amplos.

E, como opção metodológica, a memória constitui excelente alternativa para o trabalho do pesquisador que anseia historiar a educação. No que tange ao estudo das instituições escolares, os arquivos, as comemorações e os edifícios escolares representam memórias coletivas que, por diversos fatores, encontram-se preservados. Além do mais, a história oral também muita colabora, uma vez que por meio deste procedimento metodológico é possível dar voz aos excluídos da memória oficial. Trata-

se, portanto, de buscar as memórias que, por algum motivo, permaneceram adormecidas.

O texto está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos a história da memória e, num segundo momento, evidenciamos as contribuições da memória para as pesquisas históricas sobre instituições escolares.

Um pouco de história da memória

A palavra memória tem sua origem etimológica no latim e significa, segundo Amorim (2012, p. 1), “a faculdade de reter e/ou readquirir ideias, imagens, expressões e conhecimentos adquiridos anteriormente reportando-se às lembranças e reminiscências”. Reportada a um nível individual, a memória é a capacidade de um conjunto de funções psíquicas que possibilitam conservar certas informações, “graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1924, p 423). No entanto, o conceito de memória, em virtude das necessidades sociais de produção de conhecimentos de cada período histórico, foi modificado.

Nas sociedades sem escrita, a memória coletiva apoiava-se na transmissão de conhecimentos considerados como secretos (mitos) e na vontade de manter em boa forma uma memória mais criadora que repetitiva. Os homens-memória ocupavam a posição de narradores e transmitiam uma memória voltada para os conhecimentos práticos, segundo uma construção generativa.

Com o aparecimento da escrita, houve o desenvolvimento de duas formas de memória: a comemoração e o documento escrito. Por meio da comemoração, os acontecimentos passaram a ser celebrados em grande estilo, tornando-se austeros monumentos. Após a criação dos suportes para a escrita (papiro, pergaminho e papel), esta passou a constituir meio para armazenamento de informações, que permitissem a comunicação através do tempo e do espaço. Assim, a passagem da oralidade para a escrita provocou transformações profundas na memória coletiva e, ao poder instituído pela memória escrita, responde a destruição da memória coletiva.

Na Idade Média, a memória adquire diferentes metamorfoses, que vão desde sua cristianização e aperfeiçoamento da mnemotécnica, até o desenvolvimento da memória dos mortos (principalmente os santos). A lembrança passou a ser evocada

como tarefa religiosa fundamental e “o cristão passou a ser chamado a viver na memória das palavras de Jesus” (LE GOFF, 1924, p. 444). Ao lado da igreja, a sociedade laica, representada pelos reis, adotou a memória como mecanismo de poder. Houve a publicação de biografias e a construção de túmulos memoráveis.

Com a modernidade, a noção de memória se fixa no registro. A partir do século XVII a ciência dá à memória coletiva um impulso. Por meio do impresso tem-se acesso à ciência e, por meio da ciência tem-se acesso aos lugares de memória: museus, arquivos e, posteriormente, as bibliotecas. Estabelecem-se, assim, os lugares de memória coletiva, de memória social. Segundo Nora (1993), a aceleração da história solapa a memória e essa precisa existir como vestígios nos lugares de memória.

Os estudos de Maurice Halbwachs (1968) ancoram-se na relação existente entre a sociedade e a memória. Para ele, o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido em um grupo de referência. Logo, a memória, apesar de ser um trabalho individual, é também um processo de construção do grupo social.

O grupo de referência é um grupo do qual o indivíduo já fez parte e com o qual estabeleceu relações em seu passado. Quanto mais intensas foram essas relações sociais do grupo, mais vivas serão suas imagens, que constituem, para tanto, a lembrança. Sob essa vertente, a lembrança é fruto de um processo coletivo, tecido em uma comunidade coletiva.

Haja vista que as lembranças partem da existência de um grupo de referência, elas se constituem pelo reconhecimento e pela construção. O reconhecimento caracteriza-se pelo sentimento do vivido, e, a reconstrução, porque, a partir do presente, com base em interesses e preocupações atuais, resgatamos acontecimentos e vivências do passado, que se processaram em meio a um conjunto de relações sociais específico. No entanto,

Não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizerem e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 1968, p. 33).

Haveria, pois, lembranças que reaparecem sem que, de alguma maneira, seja possível relacioná-las com o grupo? Halbwachs (1968) considera que, há na base de toda lembrança, um estado de consciência puramente individual, chamado de intuição sensível, que funciona como alavanca para a lembrança - que é construída pelo grupo -, e constitui condição *sine qua non* “para que não confundamos a reconstituição de nosso próprio passado com aquela que possamos fazer de nosso vizinho” (HALBWACHS, 1968, P. 36). No entanto, o rememorar, como ato individual, só é possível na tessitura das memórias dos diferentes grupos com a qual o sujeito se relaciona.

De que maneira as memórias individual e coletiva articulam-se com a memória histórica? Segundo Halbwachs (1968), essa junção seria impossível, pois, existe entre elas uma incompatibilidade temporal decisiva, onde a memória coletiva se constitui numa corrente de pensamento contínuo, natural, e retém do passado somente o que está vivo na consciência do grupo que a mantém. Em contrapartida, a história trabalha com períodos prontos e artificializados, que pretende “enquadrar a experiência do passado” (REVEL, 1942, p. 61).

De acordo com Dosse (2003),

A concepção que Halbwachs veicula da disciplina histórica é estreitamente “positiva” para melhor fazer os direitos da nova sociologia durkheimiana de abarcar todo o campo social. Ele apresenta a história como o lugar da objetividade absoluta, da não-implicação do sujeito histórico, da simples transcrição do que estava apenas no plano factual (DOSSE, 2003, p. 281).

Nora (1993) salienta que, em um primeiro momento, a dicotomia entre memória e história ocorreu devido à subversão interior de uma história-memória por uma história-crítica. Diante do processo de cientificação da história, a memória é extinta, isto porque, “no coração da história trabalha um criticismo destrutor de memória espontânea” (NORA, 1993, p. 9). No entanto, a própria ciência abre espaço para a articulação entre história e memória, por meio de uma história social da memória.

No contexto da história social da memória, os processos de lembrança e esquecimento são considerados como elementos importantes de análise, e, “a metamorfose dessa memória torna-se objeto da história, tanto quanto os acontecimentos efetivos em seus estreitos limites temporais” (DOSSE, 2003, p. 284). Em outras palavras, a memória histórica social “tem por objeto um ausente que age, um ato que só pode ser atestado se for objeto de interrogação de seu outro” (Idem, p. 291).

Memória e história das instituições escolares

Desde os anos de 1990, verifica-se a expansão dos grupos de pesquisa que desenvolvem estudos sobre a história das instituições escolares. Sob a influência da Nova História e História Cultural, o legado positivo desse período é a diversificação teórico-metodológica e a ampliação das linhas de investigação.

No entanto, compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição escolar não é tarefa fácil, pois exige do pesquisador:

Integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência (MAGALHÃES, 2004, p. 133-134).

Dessa forma, articular o singular (instituição escolar) e o geral (contexto histórico) se torna um dos maiores desafios daqueles que anseiam pesquisar uma instituição escolar e, uma das vias para conseguir essa articulação se dá por meio da análise das fontes. No entanto, a explicação daquilo que se constata *a priori* não pode ser interpretada de forma direta e imediata. O grande desafio é trazer à luz o “não-dito”, pois, como afirmou Prost (2008), a parte mais apaixonante do trabalho de historiador consiste no esforço constante para que as coisas silenciosas se tornem expressivas e expressem o que elas são incapazes de dizer por si mesmas a respeito dos homens e das sociedades que as produziram.

De acordo com Magalhães (1990), uma instituição educativa não é estática e, para que se possa construir uma percepção de conjunto de seu processo histórico, faz-se necessário o trabalho com um arsenal diversificado de fontes. E, neste processo, a memória não se restringe, somente, às dimensões orais, mas abarca, para além desta, outras tipologias documentais.

Os arquivos escolares constituem, assim, locais de memória. Lugares que foram criados para “acumular vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, testemunhos visíveis do que foi” (NORA, 1993, p. 15). E, só recorreremos aos arquivos, porque não vivemos a memória no interior dos grupos com os quais mantemos nossas redes de sociabilidade. Verifica-se, assim, o fim da história-memória e a multiplicação da memória particular, que reclama sua própria história (Idem, p. 17).

Os patrimônios arquitetônicos e seus estilos também constituem locais de memória. “A memória é assim guardada e solidificada nas pedras” (POLLAK, 1989, p.9). A historiografia da educação brasileira relata que os primeiros grupos escolares, instalados em São Paulo e Minas Gerais no final do século XIX e início do século XX, respectivamente, representaram verdadeiros monumentos, se comparados às outras edificações da época. No entanto, para além da configuração do espaço às concepções pedagógica da escola, “os edifícios escolares sintetizavam todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver!” (SOUZA, 1998, p. 123).

Os edifícios monumentosos de algumas instituições escolares evidenciam uma espécie de memória nacional, que, de acordo com Pollak (1989), constitui-se a mais legítima das memórias coletivas. Representam, também, uma importante forma na luta das forças sociais pelo poder, pois “tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (LE GOFF, 1924, p. 426).

As comemorações escolares constituem-se importantes momentos de construção de uma memória coletiva. Segundo Silva (2002), as comemorações representam, sempre, objetos de interesse, sejam eles políticos, ideológicos ou éticos. Portanto, o processo de seleção da memória coletiva é comum em todas as comemorações, principalmente as de cunho nacional. Comemorar significa, então “reviver de forma coletiva a memória de um acontecimento considerado como ato fundador, a sacralização dos grandes valores e ideais de uma comunidade constituindo-se no objetivo principal” (SILVA, 2002, p. 432).

Os grupos escolares representaram, com maestria, o processo de instalação de ritos e comemorações voltados ao interesse político da época. A escola primária republicana “passou a celebrar a liturgia da república; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe eram próprias” (SOUZA, 1998, p. 240).

Com o passar dos anos, as festas escolares deixaram de ter como objetivo maior a propagação dos ideais republicanos. Todavia, o sistema político continuou a influenciar a propagação/preservação de uma memória coletiva nacional e desejável, o que pode ser evidenciado no Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás de

1949¹⁷, que dedicou todo o Capítulo 10 às prescrições sobre as festas e comemorações nas instituições de ensino oficiais. Percebe-se, assim, uma oficialização da memória coletiva, difundida por um grupo político, cujo objetivo maior sempre foi a celebração do acontecimento de acordo com seus princípios ideológicos.

Mas, porque alguns momentos merecem ser lembrados e, outros, esquecidos? Assim como a memória, o esquecimento também se inscreve em relações de poder. Logo,

Como a memória, o esquecimento não é uma “coisa” que se tem ou se perde (ainda que o senso comum assim a ele se refira), mas um percurso no tempo e no espaço que se expressa em linguagens e formas que participam, de maneira sutil ou escancarada, dos jogos de poder e submissão, dos contornos das socializações e, obviamente, da estruturação do eu. Memórias e esquecimentos vêm-e-vão e, também, permanecem e duram, movimentam-se e interpenetram-se e, frequentemente, criam lugares de visibilidade e imagens relativamente estáveis, porém jamais cristalizadas (SEIXAS, 2013, p.2).

Portanto, a memória é lugar e objeto de disputa nas relações de poder em confronto na realidade social. Le Goff, mais uma vez, é esclarecedor quando afirma que “Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 1924, p. 426). Assim, o processo de seleção da memória, por parte dos grupos dominantes, caracteriza a tentativa de desapropriação do passado e a imposição de um novo corpo de valores e idéias que se colocam contra a memória anteriormente existente, no sentido de manipulá-los em benefício do novo poder estabelecido.

Diante da questão da lembrança e do esquecimento, faz-se útil a proposta da amnésia social de Burke (2000, p. 85) de “examinar a organização social do esquecer, as regras da exclusão, supressão ou repressão e a questão de quem quer que quem esqueça o quê e por quê”. Para tanto, convém voltar-se para as memórias subterrâneas, uma vez que estas se mantêm nas arestas dos espaços compreendidos entre o esquecimento e a memória social. Além do mais, elas expressam as memórias dos excluídos, dos esquecidos da memória oficial.

Sobre esse assunto, Pollak pondera que a memória subterrânea constitui-se em instrumento da história oral. Segundo o autor,

¹⁷ Diário Oficial do Estado de Goiás, n. 5.829, ano 112, 05/02/1949, p. 1.

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas, que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “Memória Oficial”, no caso a memória nacional (POLLAK, 1989, p.2)

Além do mais, como a história oral parte das memórias individuais, pode-se, por meio de tal procedimento metodológico, verificar os “enquadramentos” da memória coletiva estabelecida por um grupo. No caso específico das instituições escolares, a partir das memórias expressas mediante relatos das pessoas que participaram de seu processo histórico, é possível verificar os não-ditos nos documentos oficiais.

Quando se colhe os depoimentos dos professores e alunos que participaram do processo histórico de determinada escola, o faz porque se acredita que eles falam de suas experiências de vida enquanto sujeitos participantes daquele grupo social, no período delimitado. Logo, estabelece-se a importância dos depoimentos daqueles que estiveram envolvidos nos fatos pesquisados (BLOCH, 2001).

No entanto, é importante destacar que, como salienta Meihy (1996), história oral e memória são conceitos distintos,

História oral e memória se valem de depoimentos, mas não se confundem. Memórias são lembranças e, como tais, dependem das condições físicas e clínicas dos depoentes, bem como das circunstâncias em que são dadas. Sendo que a memória é sempre dinâmica, muda e evolui de época para época, é prudente que seu uso seja relativizado, posto que o objeto de análise, no caso, não é a narrativa objetivamente falando nem sua relação contextual, mas interpretação do que ficou (ou não) registrado nas cabeças das pessoas (MEIHY, 1996, p. 65)

Logo, a fonte construída a partir dos relatos dos entrevistados, assim como qualquer outra fonte, deverá ser submetida a um processo de análise, por parte do pesquisador. Trata-se de confrontar a entrevista (agora documento), “com tudo o que já se sabe a respeito do assunto abordado, do lugar e do momento em questão” (PROST, 2008, p. 57).

Por fim, o estudo das instituições escolares se ancora entre a memória e a história, onde tanto uma quanto a outra, constituem-se necessárias para o imbricado trabalho da operação historiográfica. No entanto, assim como Ricouer (2007), não podemos mensurar se a prova documental é mais remédio que veneno para as falhas constitutivas do testemunho, porém, caberá à explicação e à representação trazer algum

alívio a essa confusão, por meio de um exercício medido da contestação e de um esforço da atestação.

Considerações finais

Memória e história, embora vistas por alguns autores como dissociadas e contraditórias, devem ser abordadas de modo correlato e interdependente. Não se trata de atribuir à história um papel racional ou a memória uma função subjetiva, pois assim como a racionalidade está presente no recurso memorialístico, a subjetividade também está intrínseca no trabalho histórico.

Desse modo, para o estudo das instituições escolares, o que se propõe é que o investigador assuma um posicionamento crítico diante de suas fontes. Para tanto, deverá

utilizar a história para problematizar a memória, de modo a estabelecer uma história social da memória. Tal prática se faz necessária porque todo documento é fruto das relações de força que detêm o poder em uma determinada sociedade.

Como a memória é fruto de disputas pelo poder, outra função do historiador da educação é dar voz aos excluídos da memória oficial. Trata-se de buscar as memórias que, por algum motivo, permaneceram adormecidas. Tais memórias podem estar “encobertas” nas atas escolares, nos relatórios, nos cadernos dos alunos, nos planos de aulas das professoras ou mesmo na lembrança daqueles que vivenciaram o momento. O papel principal do pesquisador é, então, trazer à tona o “não-dito”.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. **Ouvir e contar:** textos de história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

BLOCH, M. Apologia da História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

DOSSE, F. **Uma história social da memória.** Bauru: EDUSC, 2003.

GATTI JR., D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JR., D. (Org.) . **Novos temas em História da**

Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, EDUFU, 2002.p. 3-24

GOIÁS. **Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiaz.** Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiaz, n. 5.829, ano 112,05/02/1949, p. 1.

HALBWACHS,M. **A memória coletiva.** São Paulo: Edições Vértice, 1968.

LE GOFF, J. Memória. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1924.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In.: SANFELICE, José Luís, SAVIANI, Dermeval e LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da educação:** perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados; HISTERDBR,1999.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos:** História das instituições educativas.Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MEIHY, J.C.S.B. (Org.). **(Re) Introduzindo história oral no Brasil** . São Paulo: Xamã/USP, 1996.

NORA, Pierre. Entre memória e história - a problemática dos lugares. **Projeto História.** São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Esther. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar. São Paulo: Alínea, 2009.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos históricos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 13-15, 1989.

PROST, A. **Doze lições sobre a história.** Belo horizonte: Autêntica, 2008.

REVEL, J. **Maurice Halbwachs e os primeiros Annales.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1942.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução de Alain François [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. p. 155 – 192.

SEIXAS, J. A. Gestão do esquecimento e cultura político-brasileira: a construção de um objeto sensível de pesquisa histórica. In.: **Anais do XVII Simpósio Nacional de História:** Conhecimento histórico e diálogo social. Natal, 22-26 jul. 2013, p. 1-16.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/Comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-38, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO AJA-EXPANSÃO NA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (2001-2004)

Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite
Mestre em Educação pela PUC Goiás e professora na rede municipal de educação de Goiânia.

Dr. Aldimar Jacinto Duarte
Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da PUC Goiás. Coordenador do Grupo de Pesquisa Juventudes e Educação da PUC Goiás)

Resumo: Busca-se neste texto discutir a fundamentação teórica de alfabetização no campo da Educação Popular e os diversos referenciais que subsidiaram as práticas de alfabetização no Projeto AJA-Expansão na Rede Municipal da Educação de Goiânia (2001-2004). Considera-se importante o levantamento e o registro das experiências em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Popular em Goiás, tendo em vista a necessidade de se avançar no sentido de se buscar e organizar documentos dispersos referentes a esta história, bem como reconstruir parte da história que está guardada somente na memória individual das pessoas que viveram experiências desta natureza. Busca-se analisar os processos formativos vivenciados pelos sujeitos que participaram da experiência na década de 2001 a 2004, além de se realizar uma releitura da experiência do AJA Expansão a partir dos registros e da narrativa dos envolvidos.

Palavras-Chave: EAJA – Educação Popular – AJA- Expansão

Introdução

O interesse em investigar a experiência do projeto AJA-Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004) surgiu a partir das atividades que desenvolvo, desde 2011 no projeto de pesquisa Centro de Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA) Educação Popular e Movimentos Sociais para a Região Centro Oeste. Este trabalho pretende apresentar, de maneira sucinta, os fundamentos que subsidiaram as concepções de Educação Popular que alimentaram a organização da experiência de Alfabetização dos adolescentes, jovens e adultos; Examinar a conjuntura e as condições institucionais que para o desenvolvimento desta política de EJA; Identificar e interpretar os conflitos, os nexos e contradições próprias dessa ação educativa.

Cunha, Rodrigues & Machado (2007) ressaltam que no início da década de 1960, Goiás, a exemplo de outros estados, acumulou significativa história na educação popular numa perspectiva emancipatória, empreendida pelos movimentos populares ligados à cultura e à educação de adultos, com experiências como o Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC) e Movimento de Educação de Base (MEB).

História pouco registrada, por fazer parte de memórias consideradas como marginais, seja pelas circunstâncias históricas da ditadura militar que provocaram a interrupção ou reorganização desses movimentos; seja pela ausência de registros e/ou apagamento destes, restringindo a pessoas, individualmente, o conhecimento de fatos importantes, gerando um vácuo no nosso passado cultural; seja pelo espaço marginal que a educação de jovens e adultos ocupou no processo educacional brasileiro.

Analisar este campo implica não somente refletir sobre os fundamentos que subsidiaram o projeto AJA Expansão, mas também buscar entender, as dificuldades existentes na época. Nesse sentido, além da questão central que orienta este estudo, algumas indagações podem ser levantadas, tais como: Quem eram os sujeitos dessa experiência? Quais os fundamentos teóricos e metodológicos que os orientava? De que forma esse processo estava vinculado à leitura crítica do mundo? Qual o nível e formas de participação de organizações da sociedade civil na implementação do projeto?

Educação popular: fundamentos e identidade

Paludo (2005) explica que a educação popular é ao mesmo tempo, um movimento sociocultural e uma concepção de educação, ou seja, como movimento que expressa uma infinidade de práticas complexas que emergem associadas aos Movimentos Sociais, grupos comunitários, articulações em torno de alternativas de sobrevivência, entre tantas outras, que apontam para a necessária transformação social, sendo produto da história latino-americana. Como concepção de educação, contrapõem-se as concepções hegemônicas e vai se fazendo, articulada ao movimento sociocultural.

Segundo Brandão (2008) a concepção de Educação Popular se orienta para a transformação social e isto é o que substantivamente a diferencia das demais concepções educativas. O que propõe não é a adaptação passiva dos sujeitos ao que aí está. Pelo contrário, propõe a construção da criticidade - conscientização - e a inserção

dos mesmos em processos transformadores, como agentes participativos. Desse modo ele explica que

A educação popular continua sendo um fundamento de identidade e um tipo de trabalho proposto de maneira explícita por várias organizações não-governamentais e inúmeros movimentos sociais em todo o país, e de uma maneira crescente e diferenciada.(p.18).

Para esses autores a conscientização não é compreendida somente como conscientização política, que se traduz na capacidade de leitura da estrutura e dinâmica da sociedade capitalista, tomada de posição e inserção efetiva nos processos de luta pelo poder. Consideram como necessário o desenvolvimento de um trabalho cujos meios são os processos educativos e os espaços organizativos, no intuito de se proporcionar a formação de uma consciência ampliada e deformação integral dos homens e mulheres, tanto em seus aspectos produtivos, como políticos e simbolizadores.

Esta ação pressupõe a conscientização política, mas a transcende porque envolve o esforço individual e coletivo efetivo de vivência de outra ética e outra moral, que não as ditadas pelo capital.

De acordo com Nogueira (2009) a educação popular ganha força quando entram em cena os movimentos populares ou grupos populares organizados. Surge-se então uma compreensão sobre os movimentos de classes populares, permitindo que esses movimentos tomassem corpo grupos populares, produziram seus intelectuais e fizeram possível uma concepção de educação orientada – educação que refletisse com as pessoas a transformação do país.

Esses grupos tinham seus movimentos, suas pelejas e faziam suas experiências em educação- uma educação que transforma as pessoas que são educadas, em uma sociedade em transformação. Ela transforma também a participação das pessoas “educadas”, em atos de conhecimento nas ruas, nas fabricas, nos passeios, nas igrejas e em todos os lugares. É uma visão ativa e criativa do conhecimento, supera a educação tradicional, educa e politiza as pessoas. A educação popular empenhava conseguir compreender a aproximação entre teoria e prática- Educação conscientizadora intima relação com gestos coletivos dos grupos e movimentos populares (NOGUEIRA, FREIRE, 2009, p.62).

Segundo Brandão (2002 a, apud Oliveira 2011) as iniciativas de educação popular não se dão de uma fonte social exclusiva, de natureza política ou de uma associação, e sim de diversas ações, de espaços e instituições. Ela emerge de um contexto histórico no cenário socioeducacional contra a opressão da cultura dominante

sobre a cultura popular, das transformações sociais, da Educação de Jovens e Adultos, proveniente do processo de industrialização e da luta política pela democratização do ensino público.

Para Brandão (2008) indiscutivelmente, na América Latina, Freire se constitui num referencial fundamental para a Educação Popular. A concepção de Educação Popular se orienta para a transformação social e isto é o que substantivamente a diferencia das demais concepções educativas. O que propõe não é a adaptação passiva dos sujeitos ao que aí está, pelo contrário, propõe a construção da criticidade - conscientização - e a inserção dos mesmos em processos transformadores, como protagonistas. Desse modo ele explica que,

A educação popular continua sendo um fundamento de identidade e um tipo de trabalho proposto de maneira explícita por várias organizações não governamentais e inúmeros movimentos sociais em todo o país, e de uma maneira crescente e diferenciada (BRANDÃO, ANO, 2008, p.18).

Ele explica também que há diferentes maneiras de compreender o que é Educação Popular. Ela pode ser compreendida como educação das classes populares; como saber da comunidade/conhecimento popular; como ensino público. Entretanto, ela também pode ser compreendida como uma das concepções de educação das classes populares.

É neste último sentido, segundo Brandão (2008) que se situa a contribuição de Paulo Freire. O qual define esta concepção educativa como “Educação libertadora”, ou melhor, como “Educação como prática da liberdade”, uma vez que ela, embora esteja sustentada em grandes lineamentos, se faz e refaz continuamente, na experiência dos indivíduos e coletivos que a fazem, não qualquer indivíduo e nem qualquer coletivo, mas os oprimidos e os que com eles se comprometem na perspectiva da transformação social.

Diante desse cenário, surgem debates e reflexões sobre as novas formas de fazer a escola por causa da falta de atendimento educacional para atender as classes populares, que sofriam com a evasão e a expulsão devido ao tipo de educação dada que servia aos interesses da classe dominante.

Segundo kreutz (1979) A educação popular se situa no mesmo quadro das funções sociais da educação escolar. O próprio termo ‘educação popular’ já implica em dizer que ela se realiza numa sociedade dividida em classes. Educação popular tornou-

se termo ambíguo, podendo esconder o jogo real dos interesses e objetivos de quem a promove.

No início da década de 1960, no Brasil, surgiram iniciativas que anunciavam visar ao real interesse da camada popular como; (escolas, igrejas, sindicatos, meios de comunicação de massa, movimentos de educação popular, etc.) com funções na formação da hegemonia para um novo bloco histórico e interpretar os objetivos e estratégias básicas dos movimentos de educação popular promovidos no Brasil no período de 1961-64, com relação a uma tentativa concreta de mudança qualitativa na estrutura social, como expressão do real interesse das camadas populares. Nessa linha, os mais expressivos foram o Movimento de Cultura Popular (MCP), da Prefeitura do Recife; os Centros Populares de Cultura (CPC), da união Nacional de Estudantes (UNE); e o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) movimentos de educação popular, enquanto mecanismos da sociedade civil que se propunham, como objetivo fundamental, uma mudança qualitativa na ordem vigente, no Brasil de 1961 (KREUTZ, 1979, PP.1 e 2).

Afirma ainda que grupos de pesquisa e autores isoladamente estão realizando, nos últimos anos, um trabalho de sistematização dos diversos e possíveis modelos de educação popular que foram surgindo, tentando detectar os elementos fundamentais para que a educação seja realmente popular. Trata-se de trabalhos de grupos como: O MOVA (Movimento de educação de jovens e adultos da cidade de S. Paulo); equipe da FGV (Movimento da Fundação Getúlio Vargas), IESAE (Instituto de estudos avançados da Fundação Getúlio Vargas); Júlio Barreiro; Carlos Rodrigues Brandão, todos em sentido de caracterização ou classificação da educação popular; Vanilda Pereira Paiva, que realizou um estudo histórico do caso brasileiro; Celso de Rui Beisiegel, com pesquisa sobre as origens e a evolução das ideias relativas à educação popular no Brasil; e Silvia Maria Manfredi, que apresenta um estudo “do contexto em que a educação popular surgiu, no Brasil, e, principalmente, das interferências explicitamente políticas nela existentes”.

De modo especial segundo Kreutz (1979) são elucidativos os dois artigos de Aida Bezerra, ambos sob o mesmo título: “As atividades em educação popular”. No primeiro artigo a autora analisa a frequente dicotomia entre objetivos e prática educativa concreta nas iniciativas de educação popular; os objetivos que permanecem num nível de abstração muito grande (promoção humana, libertação, etc.) podem resultar em ações que concretizam outro tipo diferente de proposição em relação a que estava contida nas intenções reais dos agentes.

Ainda segundo o autor Aida Bezerra elucida o contexto social em que surgiram certas formas de mobilização e os objetivos aos quais respondem na prática: tratadas obras sociais religiosas, da extensão rural e do desenvolvimento de comunidade. Kreutz (1979) afirma ainda que o propósito de sua reflexão é a melhor compreensão das estruturas de participação que têm servido de mediações à educação popular. No segundo artigo, também sob o título “As atividades em educação popular” a autora reflete sobre as dimensões que as atividades de alfabetização, educação de base e cultura popular ofereceram em relação às práticas anteriores.

Pinto (1987, p. 128) destaca que não existe e nem pode existir um só conceito de educação popular, seu significado dá-se mediante as implicações e determinações políticas.

A expressão Educação Popular, é considerada fruto de uma conjunção de fatores. O termo popular tem se apresentado com diferentes significados segundo o autor Bezerra (1980) [rever citação] ao estudar o conceito no final da década de 1950, apresenta o conceito atrelado às práticas direcionadas ao exercício da cidadania, no sentido de que as minorias possam assumir seu papel sociopolítico, para Brandão (1980), o popular vincula-se à classe e à liberdade, ao mostrar que o “horizonte da educação da educação popular não é o homem educado, é o homem convertido em classe”. Manfredi (1980) agrega o popular ligado à educação, no sentido de prática para a autonomia, enquanto seja capaz de gerar um saber instrumento e, sobretudo, quando contribui para a construção de direção política. Wanderley (1979) associa o conceito popular ao de classes populares, como algo que é legítimo que traduz interesses dessas classes, podendo adquirir o significado como “algo do povo”. Para Mello Neto (2003), o popular adquire plasticidade conceitual, exigindo, para os dias de hoje, uma definição que, rigorosamente, passa por movimentos dialéticos intrínsecos ao próprio conceito, inserido no marco teórico da tradição e atualizado para as atuais exigências. Souza (1999) vincula com o popular aos movimentos sociais populares. Outros veem como algo que promove a democracia como Canclini 1987 e Peluzzo 1988 (FERRONATO, 2008, p.95).

Paludo (2005) esclarece que a educação popular é ao mesmo tempo, um movimento sociocultural e uma concepção de educação, ou seja, como movimento que expressa uma infinidade de práticas complexas que emergem associadas aos Movimentos Sociais, grupos comunitários, articulações em torno de alternativas de sobrevivência, entre tantas outras, que apontam para a necessária transformação social, sendo produto da história latino-americana. Como concepção de educação, contrapõe-se as concepções hegemônicas e vai se fazendo, articulada ao movimento sociocultural.

A partir da reflexão dada segundo Oliveira (2011, p.112) a educação popular é a que “o povo cria” em posicionamento ao tipo de educação que é convergida “para o

povo”, o que provoca reivindicação de uma ação concreta das classes populares no processo educacional.

Nesta perspectiva, superar preconceitos geracionais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, aprender a construir relações de modo transparente e dialógico, compreendendo o diálogo como proposto por Freire (2003), são alguns dos aspectos que envolvem a construção do “novo homem e da nova mulher”. Ou seja,

[...] a educação popular é uma prática social de teor estritamente científico e de valor essencialmente profissional. Ela é o lugar da competência, não o da militância. O lugar das ideias, não o das ideologias. O lugar da profissão, não o da política. (BRANDÃO, 2008, p.21)

Percebe-se que todo esse movimento trouxe uma vasta riqueza de ideias e opções que possibilitaram ambicionar a transformação social dos sujeitos. Essa concepção fundamenta-se na produção de um conhecimento socialmente construído e historicamente preservado, situando o homem historicamente, suas várias relações sociais, políticas, econômicas, culturais e com o meio ambiente; fundamenta-se na práxis social que ocorre inserida na realidade, que estimula a apreensão crítica da realidade.

O Projeto AJA um caminho de possibilidades e reflexões na perspectiva da Educação Popular

No ano de 2001, assumiu a prefeitura de Goiânia o Prof. Pedro Wilson Guimarães o qual propôs empreender, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), um projeto de educação que defendia: a escola pública popular gratuita, democrática e de qualidade; os princípios de garantia de acesso e permanência das classes populares na escola.

O Projeto AJA-Expansão, da Secretaria Municipal de Goiânia (SME), criado naquele ano e desenvolvido em parceria com segmentos da sociedade civil, em especial com a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Católica de Goiás (UCG), sindicatos e associações de moradores, constituiu-se na tentativa de implementar o processo de alfabetização de adolescentes, jovens e adultos, com vistas a garantir-lhes o acesso ao ensino fundamental, postulando os fundamentos da educação popular.

Jesus et alii (2013) enfatiza aspectos importantes da gestão democrático-popular 2001-2004. E traz a exposição a análise da experiência da EJA, revelando os

limites e as potencialidades do poder municipal no esforço de garantia de educação como direito de todos. Ela menciona, ainda, o potencial que tem a gestão municipal quando mantém princípios democráticos e toma decisões políticas de assumir a escolarização para adolescentes, jovens e adultos como obrigação do poder público.

[...] a Educação de Jovens e Adultos no município de Goiânia, [...] na gestão democrático-popular 2001-2004 pautada pelo entendimento de que os educandos da rede municipal de ensino seriam a base para a efetivação da educação inclusiva. [...] desse modo a primeira medida foi instituir, como parte integrante de seu Departamento Pedagógico, a Divisão de Educação Fundamental de Jovens e Adultos (DEF- AJA). Esta especificidade foi adquirindo espaço e fortalecendo-se a partir da promulgação da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que passa a considerar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da educação básica. Em Goiânia como a EJA já havia desde, a década de 1970, o atendimento as classes noturnas, a legislação federal contribuiu para confirmar que há especificidades no atendimento a esses sujeitos e que nestas precisariam ser consideradas pelas gestões municipais. Nesse sentido é que a organização das classes para adolescentes, jovens e adultos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia passou ter como referencia a LDB, não especificamente quanto à definição da EJA como modalidade, mas em relação à obrigatoriedade do atendimento diferenciado que precisa ser garantido ao jovem e ao adulto trabalhador. [...] (JESUS et alii, 2013, p.109/110, 2013).

A autora assinala que é nesse sentido que, a organização das classes para adolescentes, jovens e adultos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia passou a ter como referencia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), não especificamente quanto à definição da EJA como modalidade, mas em relação à obrigatoriedade do atendimento diferenciado que precisa ser garantido ao jovem e ao adulto trabalhador.

Ainda segundo Jesus et alii (2013) criada em 2001, a Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF- AJA), teve por premissa a constituição de fóruns de discussão sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). O ponto de partida para a discussão foi a trajetória empreendida por essa modalidade de ensino na educação municipal, tendo por objetivo uma educação participativa, transformadora e coerente com as expectativas dos sujeitos que fazem parte do ato educativo.

Possibilitar aos alunos o egresso na 5ª série do Ensino Fundamental e sua permanência, com êxito, até o término deste grau de ensino. Assegurar ensino de boa qualidade criando formas alternativas que satisfaçam as necessidades básicas de aprendizagem dos adolescentes, jovens e adultos, superando a evasão e a cultura de repetência. Enriquecer a atividade escolar pela integração a centros de difusão cultural como bibliotecas e outros espaços de ação comunitária. Desenvolver estudos e teorizações para

validação e generalização da experiência. Vincular o processo de aprendizagem às experiências e à participação de todos na construção do saber enquanto veículo de desenvolvimento pessoal e social. Desenvolver habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória e o saber aprender. Estabelecer o domínio da sociabilidade pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, e de abertura ao outro (GOIÂNIA, 1993, p.8, Apud, JESUS et alii, p.112, 2013).

Com esse entendimento, efetivou-se como desafio inicial para a Divisão de Educação Fundamental de Jovens e Adultos (DEF- AJA), garantir o direito de escolarização àqueles que não tiveram na chamada idade regular, condições de permanência e conclusão do ensino fundamental.

A prefeitura de Goiânia – gestão 2001-2004- tem o prazer de apresentar a toda sociedade goianiense, através as Secretaria Municipal de Educação, uma proposta ousada, todavia fundamental para grande parte dos adolescentes, jovens e adultos deste município. O projeto de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos- projeto AJA, [...]. É sem dúvida, a Educação agindo e fazendo a sua parte no resgate e na construção da cidadania, não apenas entre educadores e educandos que estão envolvidos neste grande projeto, mas também entre os diferentes parceiros que procuramos envolver nestes quatro anos de gestão. GOIÂNIA, 2001, p.1, grifo no original (Apud, JESUS et alii, p.117, 2013).

Esse processo, de acordo com a autora, significou ainda propor o novo, com a confiança de estar em concordância com a educação pautada na formação integral dos educandos que constituem a EAJA. E nesse aspecto percebe-se que esta proposta de educação vem mediada pela concepção de educação que requer reflexão sobre a prática.

A partir da reflexão das autoras Cunha; Rodrigues e Machado (2007) foi possível compreender que o Projeto AJA-Expansão foi constituído a partir de uma resposta de alguns segmentos da sociedade civil (ONGs, Universidades, Associações de Moradores, Sindicatos e instituições) sensibilizados com o alto índice de analfabetismo em Goiânia apontado pelo Censo de 2000 do IBGE.

Frente a esta demanda e pautada pelos princípios da Educação Popular, a SME em parceria com estes segmentos, buscou construir um projeto de alfabetização de jovens e adultos, assentado na história dos movimentos populares vividos em Goiás, e mais especificamente em Goiânia, desde os anos de 1960, com os Círculos de Cultura, fundamentados nas ideias de Paulo Freire, muito presentes à época, no intuito de reduzir os índices de analfabetismo no município e de proporcionar o desenvolvimento sócio cultural dos sujeitos educandos envolvidos no projeto.

As reflexões sobre o Projeto AJA-Expansão, indicam as mediações políticas e pedagógicas de uma concepção que pressupõe ainda: o processo sócio pedagógico comprometido com a produção de um conhecimento socialmente construído e historicamente, promovendo o debate, o estudo, a pesquisa, que se objetiva alcançar; suscitado pela prática social e pelas demandas postas pela sociedade.

Considera-se que é preciso indagar sobre os processos societários, suas profundas transformações, numa perspectiva que possibilita ir além das representações que se constroem para expressar o mundo imediato, construídas a partir das expressões fenomênicas da realidade, das questões imediatas, e da consciência daquilo que é imediatamente visível e acessível na realidade.

Considerações

Constatou-se que a educação popular caracterizou-se pelo princípio da participação do sujeito consciente e ativo, com vistas a uma sociedade mais justa, mais humana e mais fraterna. As ações de transformação social são acompanhadas, apoiadas e inspiradas no processo educativo, que parte da iniciativa de transformar, partilhar o aprender e o saber. Assim sendo, o processo educativo se volta para a realidade social, com vistas a sua transformação.

A partir das constatações pode-se concluir que a educação popular se constitui como movimento político das classes populares que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou *cultura popular*, permeadas por diversas representações sociais produzidas, pela condição de classe. Sujeitos sociais que no âmbito das ações cotidianas, agem de modo dinâmico tendo como referência as práticas culturais vivenciadas no passado.

Nesse sentido, a Educação Popular é entendida, como prática política compromissada com a participação das camadas populares na elaboração e no desenvolvimento de propostas que corroborem a modificação de suas condições sociais.

O estudo demonstrou que a SME (2001) desenvolveu em seu interior e fora dela, uma concepção democrática popular, de modo que essas práticas repercutiram na totalidade, ao contribuir para a formação comprometida com a mudança social ao oferecer possibilidades de participação e intervenção no processo histórico dos Adolescentes, Jovens e Adultos. Evidencia nesse sentido, seu compromisso

sociopolítico com as camadas populares da sociedade, reforçando compromisso com a transformação social e participação no processo democrático influenciando na sua interação com a educação.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora.** MACHADO, Maria Margarida.(org.) Formação de educadores de jovens e adultos .Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

CUNHA, Alda Maria Borges, RODRIGUES, Maria Emilia de C., MACHADO Maria Margarida. Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 19-38, jan./abr. 2007.

FERRONATO, Cristiano. **Educação popular no Brasil;** Trajetória histórica e perspectivas. Revista do Centro Universitário Moura Lacerda. Volume 10, n. 10, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 37 ed, RJ: Paz e Terra, 2003.

KREUTZ, Lucio. **Movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961-64.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, maio de 1979.

NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2009.

OLIVEIRA Ivanilde Apoluceno de. **Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire.** Eccos Revista Científica, núm. 25, jan.- jun. 2011, pp. 109-124.

PALUDO, Conceição. *Dinâmica político-pedagógica da organização social.* In CARBONARI & COSTA & CONTI (orgs) Agora - sobre os processos organizativos e sociais: sistematização de curso e seminário. PF/RS, Coleção Dia-Lógos – 05, Berthier, 2005.

PINTO, João Bosco Guedes. **Reflexões sobre as estratégias educativas do estado e a prática da educação popular.** Revista Serviço Social e Sociedade Volume 5, n. 15. Editora Cortêz 1984.

DA UNITINS À UFT: POLÍTICAS DE EXPANSÃO E DE INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DO TOCANTINS – TENSÕES E DESAFIOS¹⁸

Marizeth de Farias Ferreira¹⁹
Mestre em Educação PUC - GO
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
Doutora em Educação PUC – GO

Resumo: A pesquisa tem por objeto o processo de expansão e interiorização do Ensino Superior no Estado do Tocantins, especificamente o *campus* da cidade de Arraias. O recorte temporal é a data da efetivação da Universidade Federal do Tocantins-UFT de 2003 à 2013. Os objetivos da pesquisa são: compreender, a partir da história da criação do campus da universidade pública federal na cidade de Arraias, sua consolidação como espaço público e integrado ao sistema federal de ensino superior; analisar se a UFT, *campus* de Arraias tem proporcionado aos profissionais que nela se formam um conhecimento mais ampliado da realidade em que atuam; e identificar quais mudanças a atuação da universidade tem trazido para a cidade e região, as contribuições efetivadas e as dificuldades pontuais neste período. Os resultados da pesquisa apontam que há contribuições importantes dos cursos de licenciaturas de pedagogia e matemática do *campus* de Arraias. Adotamos na pesquisa a metodologia do estudo de caso de abordagem qualitativa, utilizando de múltiplos procedimentos de coleta de dados.

Palavras-Chave: Educação Superior – Expansão – Interiorização

Introdução

As questões analisadas neste artigo nos fornecem importantes elementos para a compreensão do processo de expansão e interiorização do Ensino Superior no estado do Tocantins, especificamente o *campus* da cidade de Arraias e na composição desse quadro, a criação da Unitins e o processo de transição para a UFT, com base no *conceito de expansão e interiorização* do ensino superior de Dourado (2001).

Entendida esta conjuntura e os objetivos da instalação da UFT em Arraias, é preciso analisar as contribuições e os impactos no desenvolvimento local e regional,

¹⁸ Artigo apresentado no ST 22 HISTÓRIA CULTURAL E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MÉTODOS, FONTES E OBJETOS. Coordenadores da Mesa: Profa. Dra. Maria Zeneide Magalhães de Almeida e Ms Sebastiana Aparecida Moreira – Doutoranda PUC Goiás.

¹⁹ Marizeth Farias Ferreira, doutoranda em Educação da PUC Goiás, (marizethfarias@gmail.com), orientanda da Profª Drª Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida (zeneide.cma@gmail.com). Este artigo é parte integrante da pesquisa de mestrado concluída em 2013.

apartir da sua implantação, em 2003 até o ano de 2013. Este trabalho tem como objetivos compreender, a partir da história da criação do campus da universidade pública federal na cidade de Arraias, sua consolidação como espaço público e integrado ao sistema federal de ensino superior; analisar se a UFT, *campus* de Arraias tem proporcionado aos profissionais que nela se formam um conhecimento mais ampliado da realidade em que atuam; e identificar quais mudanças a atuação da universidade tem trazido para a cidade e região, as contribuições efetivadas e as dificuldades pontuais neste período.

Os resultados da pesquisa apontam que há contribuições importantes dos cursos de licenciaturas de pedagogia e matemática do *campus* de Arraias. Adotamos na pesquisa a metodologia do estudo de caso de abordagem qualitativa, utilizando de múltiplos procedimentos de coleta de dados.

Processo de Criação de ma Universidade Pública no Tocantins: a Unitins

A Universidade do Tocantins-Unitins foi criada pelo Decreto n.º 252, de 21 de fevereiro de 1990 e combinado com o disposto na Lei n.º 136, de 21 de Fevereiro de 1990. Foi organizada como Fundação de direito público, constituindo-se como uma instituição de caráter público, mantida pelo governo do estado (MAIA, 2011, p. 105).

O Projeto de criação da Unitins partiu de um profundo e exaustivo estudo da situação educacional do estado, coordenado pela professora Maria do Rosário Cassimiro²⁰, “que apontava para um conjunto de deficiências determinadas por inúmeros fatores sócio-econômico-culturais que vinham impedindo, através dos tempos, o desenvolvimento do ensino do 1º e 2º graus²¹ de boa qualidade”. A principal proposta do Projeto era “criar uma universidade moderna, aberta, democrática, diferenciada das demais, [...]” (CASSIMIRO, 1996, p. 129).

Assim sendo, a Unitins assumiria um papel decisivo no destino do estado. Sua responsabilidade era preparar recursos humanos para compreender, atuar criticamente e

²⁰ Coordenou a Comissão que elaborou o Projeto Político Pedagógico da Unitins, a partir de 1989. Foi a primeira Reitora (21/02/1990 a 18/06/1991), tendo elaborado o Estatuto e o Regimento da Instituição e implantado os cursos de Pedagogia nos Campi de Arraias, Guaraí e Tocantinópolis.

²¹ A LDB (Lei n.º 9.394/1996) alterou os turnos “ensino de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1996).

transformar essa realidade. Com esse objetivo, os cursos implantados foram para formação de professores.

Nessa perspectiva, dentre as principais características do Modelo Unitins, destaca-se sua organização em: a) *Fundação*: pois sua personalidade jurídica foi instituída como fundação de direito privado; b) *Sistema multicampi*: a Unitins seria uma das precursoras da interiorização do ensino superior no país. Formada, inicialmente, pela sede na capital e por três Centros de Extensão²², abrangeria a dimensão geográfica de Norte a Sul do Tocantins; c) *Centros de Ensino*: com o objetivo de promover uma estrutura acadêmica mais dinâmica, a eles estavam vinculados os cursos; e d) *Centros de Extensão*: localizados em cidades consideradas polos de desenvolvimentos²³.

Com esse sistema *multicampi*, o objetivo era, segundo Cassimiro (1996), descentralizar para o interior do estado, atendendo as regiões pré-estabelecidas, apenas com os cursos e projetos para formação de professores. O núcleo central da universidade ficaria na capital, Palmas, e aglutinaria os demais cursos e projetos, evitando sua duplicação e diminuindo os custos com instalação e manutenção dos mesmos. O Plano de Expansão da Unitins compreendia o período de 1992 a 1996, e previa a instalação de 46 cursos (MAIA, 2011, p. 107).

A ideia inicial do governo era criar um projeto de desenvolvimento do estado e o curso de pedagogia era a melhor opção, em virtude da grande carência de professores licenciados e por ser o curso mais fácil de ser implantado naquele primeiro momento. A interiorização da universidade na estrutura *multicampi* foi concebida na perspectiva da mesma estar participando efetivamente no processo de desenvolvimento sócio-econômico-cultural do estado, como também garantir a ampliação das oportunidades educacionais, visando proporcionar à região melhores condições para se transformar em polo de desenvolvimento.

Sobre as políticas de expansão e interiorização Dourado analisa o seguinte:

O processo de interiorização geográfica do ensino superior, através da criação e da instalação de estabelecimentos desse nível de ensino, predominantemente, através de estabelecimentos isolados, efetivou-se sob o discurso de modernização e do desenvolvimento regional. Na esfera

²² Os três Centros de Extensão eram: Arraias, Guaraí e Tocantinópolis. Seria ofertado nestes Centros, inicialmente, apenas o curso de Pedagogia (MAIA, 2011).

²³ Consultar Maia (2011) e Cassimiro (1996), para maiores detalhes sobre as principais características do Modelo Unitins.

educacional e, particularmente, nas políticas expansionistas para o ensino superior, o fenômeno da interiorização é significativo. O crescimento dos grandes centros, a necessidade de fixação do homem nas cidades menores, as demandas por serviços de saúde e educação e, fundamentalmente, pela implantação de escolas superiores tem provocado a emergência de bandeiras em prol da defesa da interiorização (1997, p. 2).

Nesse sentido, a expansão e a interiorização do ensino superior são aqui compreendidas, segundo afirma Dourado,

Como a garantia da ampliação das oportunidades educacionais, considerando para tal o incremento de matrículas (acesso), as modalidades em que se efetivam esse processo (criação de escolas, expansão de vagas) e a interiorização como uma resultante dessas políticas adotadas cujo desdobramento tem implicado a descentralização da oferta de vagas e a criação de escolas no interior dos Estados (2001, p. 23).

Observa-se certa semelhança entre as políticas expansionistas adotadas no estado do Tocantins com as adotadas em Goiás, na década de 1980, conforme pontua Baldino (1991, p. 25), uma vez que as mesmas são resultantes não de aspirações populares, mas, de “pactos políticos-eleitorais e de articulações do empresariado interiorano com as Prefeituras Municipais”. Dessa forma, o processo de desenvolvimento do capitalismo no País exige a expansão do acesso à educação, tanto no que tange a qualificação da força de trabalho para atender as exigências do mercado de trabalho quanto para a hegemonia burguesa, sob a imagem de uma “política inclusiva”.

Dourado é enfático ao apontar que a expansão do ensino superior em Goiás, que nesse contexto está incluído o Tocantins, se dá através de políticas que assumem contornos complexos e ambíguos, visto que, sob a aparência de uma expansão pública desse nível de ensino, uma infinidade de iniciativas foram implementadas (DOURADO, 2001, p. 17). A política adotada pela Unitins para a interiorização de seus cursos, através da implantação dos *Campi*, concretizou-se, dentro das políticas governamentais para o ensino superior, a expansão das vagas em diferentes localidades do estado.

A Unitins foi formalmente implantada em março de 1991, com os cursos de formação de professores para os *campi* de Tocantinópolis, Arraias e Guaraí. A Lei 872 de novembro de 1996, determinou o processo de extinção da autarquia para, no mesmo ano, através da Lei 874, autorizar a criação da então Fundação Universidade do Tocantins- Unitins. Verifica-se que a Fundação Universidade do Tocantins foi constituída como uma Fundação Pública de Direito Privado, mantida por entidades

públicas e particulares, com apoio do Governo do Estado, tendo sede e foro em Miracema do Tocantins, então capital do estado, e atuação em todo território nacional.

Costa destaca, que na época da escolha de Arraias para sediar um campus da Unitins despertou protestos de que a cidade seria pequena demais “desencadeando uma discussão que mobilizou diversas forças políticas no estado”. Segundo a autora, internamente, estava em jogo o prestígio dos representantes políticos locais e estaduais. Nas relações externas, entretanto, o jogo era outro: “um embate de força e prestígio da representação política local e estadual e com as de outros municípios” (COSTA, 2008, p. 93).

Segundo Pinho (2010), até o ano de 1999, a Unitins tinha uma estrutura *multicampi*, composta por dez *campi* Universitários²⁴ – Araguaína, Arraias, Colinas, Guaraí, Gurupi, Miracema, Palmas, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional e Tocantinópolis – sendo que o *campus* de Arraias oferecia os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática. O projeto previa cinco anos para sua implantação, no entanto, durou cerca de dois anos, pois, a primeira reitora da Unitins deixou a universidade em junho de 1991. A alta rotatividade e a falta de critérios para a nomeação dos reitores da Unitins era outro mecanismo de desestabilização dentro da instituição. Surgiram ainda outros conflitos internos na Unitins, cujo funcionamento era comprometido pelos diferentes vínculos empregatícios na contratação de pessoal (COSTA, 2008, p. 94).

Observa-se que o processo de expansão e interiorização da Unitins, analisando as várias reestruturações institucionais²⁵, foi resultado de pressões sociais e barganhas políticas as mais diversas. Segundo Costa (2008, p. 95) a universidade, “mais do que um lugar de saber, era um palco sobre o qual políticos locais demonstravam prestígio junto aos governos estadual e federal”. Dourado “não confere a esse processo o caráter de processo desordenado, mas indica que, a despeito de sua aparente feição, ela é sempre orientada por escolhas, por opções, sendo, portanto, política e constituindo-se como uma política” (1997, p. 2).

Com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, o Projeto Unitins também idealizou mudanças no vestibular. De caráter experimental, a proposta era,

²⁴ Ressalta-se que a Unitins à época possuía 10 campi universitários, mas decorridos as negociações políticas e legais, foram inclusos inicialmente 7 campi, os das cidades de Tocantinópolis, Arraias, Porto Nacional, Araguaína, Miracema, Gurupi e Palmas.

²⁵ Ver Maia (2011) para maiores detalhes sobre os projetos, crises e reestruturações da Unitins.

inicialmente, avaliar o histórico escolar do aluno, durante as quatro últimas séries do 1º grau e as três séries do 2º grau. Posteriormente, o *Ciclo Básico* nivelaria os alunos para superar as deficiências na formação acadêmica anterior (OLIVEIRA, 1994).

Para os idealizadores do Projeto Unitins, as propostas inovadoras contemplavam o sistema do vestibular, objetivando à democratização do acesso. Era voltada para os aspectos regionais e contemplava a interiorização do ensino superior no estado com o sistema *multi Campi*, além de uma gestão comunitária. Visava superar com esse diferencial, os problemas enfrentados pelas universidades brasileiras. Apesar dos contratempos, a Unitins continuou sua expansão, chegando em 2000 a 10 *campi* Universitários, situados em pontos estratégicos do estado do Tocantins:

Criação e Implantação da UFT: o *Campus* de Arraias

A Universidade Federal do Tocantins foi criada através da Lei n.º 10.032 de 23 de outubro de 2000. Reza o seu Estatuto, nos artigos 1º e 2º, que a UFT é uma entidade com personalidade jurídica de direito público vinculada ao MEC. “É uma entidade pública destinada à promoção do ensino superior, da pesquisa e da extensão, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com a legislação vigente” (UFT, 2003). Sua missão é “produzir e difundir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia”. Tem como visão de futuro, “produzir e difundir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (UFT, 2006, p. 5).

Analisando a transição Unitins/UFT compreende que a denominada “federalização” não se efetivou, ou seja, a Unitins não foi federalizada, ela transferiu parte de seus campi, a estrutura acadêmica e a documentação dos alunos para a UFT. Segundo Maia (2011, 143), muitos entraves se fizeram presentes no processo de criação e implantação da UFT. Foi um processo lento, levando mais de três anos, iniciado no governo FHC, em 2000, e consolidado no governo do presidente Lula. Com o apoio do ministro da educação, Cristóvão Buarque, a UFT foi implantada efetivamente, a partir de maio de 2003, com a realização de concursos pra docentes e concurso para a área técnico-administrativa, apenas em 2005.

Vários foram os motivos que impediram ou dificultaram a criação de uma universidade federal ao longo dos anos de 1990, no Tocantins. É relevante a própria trajetória da educação superior no Brasil e especialmente durante os dois períodos do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, quando não houve políticas de apoio à expansão do ensino superior público. Além disso, destacam Souza e Silva (2007b, p. 505), que o interesse do Governo tocantinense, pelas relações estabelecidas com a Unitins, permitia-lhe o controle do poder cultural e científico no estado.

Ao analisar o processo de implantação da UFT, percebe-se que ele se desenvolveu a partir das ações implementadas por distintas comissões designadas pelo MEC. As duas primeiras comissões foram consideradas lentas no processo e dificultaram uma implantação mais rápida da UFT. Na última etapa do processo de implantação da UFT ocorreu com a designação de uma nova Comissão pelo MEC, tendo à frente um professor da Universidade Federal de Goiás. Nesse contexto houve a homologação do Estatuto da Fundação, à vista de sua aprovação pelo CNE, o que tornou possível a instalação dos órgãos colegiados superiores, como o CONSUNI - Conselho Universitário e o CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A UFT, com seus sete *campi*, tem uma dimensão que abrange todo o estado do Tocantins. É a mais importante instituição pública de ensino superior do estado, em termos de dimensão e desempenho acadêmico. A grande dimensão da UFT é expressa, em números, ao final do ano de 2012, já possuía mais de 12.497 alunos matriculados nos cursos de graduação presencial, nos seus 07 *campi* universitários. Com esses cursos, a UFT oferece oportunidade de formação nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Humanas, Educação, Agrárias e Ciências Biológicas. A UFT oferece mais de 43 cursos de graduação presencial, 03 cursos tecnológicos (Cooperativismo, Logística e Turismo), 03 cursos de graduação na modalidade EaD, (Biologia, Física e Química) e 05 cursos de Pós-Graduação EaD e ainda, 05 cursos *Lato Sensu*. Também oferece cursos *Strictu Sensu*, sendo 18 mestrados e 03 doutorados (UFT, 2012b)²⁶.

Segundo dados do referido Catálogo, a UFT possui, nos seus *campi*, o seguinte quantitativo de professores efetivos: 46 especialistas, 329 mestres e 371 doutores, perfazendo o total geral de 746 docentes. Como professores substitutos, a instituição possui: 18 graduados, 33 especialistas, 37 mestres e 06 doutores, perfazendo o total de

²⁶ O catálogo não traz a relação dos cursos de *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* que existem na universidade, mas, que não ofertaram vagas no ano de 2012.

94 professores substitutos. Pode-se visualizar com estes dados, o quanto ainda há de vagas para serem preenchidas através de concursos públicos, oportunizando trabalho para muitos profissionais qualificados. Em boa parte, o quantitativo de professores substitutos se justifica pela dificuldade que os *campi* menores e mais afastados da capital, a exemplo de Arraias e Tocantinópolis, tem para manterem os seus quadros de professores completos, por uma série de fatores que discutiremos ao longo deste trabalho.

A UFT possui um total de 614 servidores técnicos administrativos, sendo 01 com ensino fundamental, 114 com ensino médio, 124 graduados, 325 especialistas, 48 mestres e 02 doutores. Na capital, Palmas, cidade localizada a 968 km de Brasília e última capital brasileira planejada do século XX, o campus da UFT oferta o maior número de cursos. Os cursos de graduação considerados elitizados e com ampla procura pelos jovens encontram-se centralizados no campus de Palmas. Os cursos de Medicina, Direito, Enfermagem e as Engenharias são os que têm maior concorrência no vestibular da universidade. Assim, alunos do interior do estado que buscam esses cursos precisam se mudar para a capital com o objetivo de estudarem, e muitos deles enfrentam condições financeiras adversas à permanência na universidade (UFT, 2012b).

No planejamento estratégico da UFT foram destacadas as forças e fraquezas da universidade. O fato de a UFT ser multicampi foi destacado como algo positivo, pois permite uma presença regional no interior com impacto positivo para todo o Estado. Outro fato considerado positivo é a credibilidade que a instituição tem no âmbito da sociedade tocantinense.

Considera importante também, a UFT no Estado, diante do contexto regional pela “carência de formação de profissionais altamente qualificados na graduação e pós-graduação: o estado tem, ainda, uma população de baixa escolaridade, com ausência marcante de quadros de nível superior” (UFT, 2006). Quanto às fragilidades da instituição, destacou-se a tradição de práticas e políticas clientelistas e oligárquicas no estado que compromete o desenvolvimento de práticas sociais modernas e ausência de políticas públicas regionalizadas para o ensino superior.

Face ao exposto, a UFT nasceu com a responsabilidade de se tornar um marco na educação superior do Tocantins. Pensada com o objetivo de promover o desenvolvimento regional para uma melhor qualidade de vida e socialização do conhecimento. Com estas aspirações, a criação da UFT versava desde a necessidade de

qualificar recursos humanos, como demandas por serviços de saúde e educação e oferta de benefícios ao povo tocantinense.

Percebe-se que o processo de criação e implantação da UFT ora foi marcado pela presença de elementos de uma gestão de caráter democrático ao lado de marcas de caráter gerencial, ora de caráter burocrático e de caráter patrimonial (SOUZA & SILVA, 2007b, p. 510). Todavia, apesar dessas contradições, evidencia-se a expectativa por parte da comunidade acadêmica no sentido de se viabilizar uma gestão de caráter mais democrático na universidade recém-criada. Para o Tocantins, a criação da universidade federal, representa uma conquista muito importante, que marcou um período de grandes mudanças e transformações para toda a sociedade.

Com a criação da UFT o *Campus* de Arraias passa então a agregar a universidade pública federal. Em agosto de 2003 o Decreto nº 1.811 reconhece o Curso Normal Superior e o Decreto nº 1813, de 18 de julho de 2003, renova por cinco anos o reconhecimento do Curso de Pedagogia, com habilitação em Administração Educacional no *Campus* Universitário de Arraias. Por ocasião do ingresso dos primeiros professores concursados da UFT, o *Campus* Arraias iniciou debates acerca do curso que tinha, a partir do segundo semestre de 2003, em reuniões de congregação, planejamento do semestre e nos seminários promovidos pelos alunos e professores (UFT, 2007).

Em 2004 ocorre a reformulação dos cursos Normal Superior e Pedagogia do *Campus* de Arraias, ficando estabelecido que, com a unificação dos cursos Normal Superior e Pedagogia, mediante transferência, a garantia da terminologia de curso Normal Superior na respectiva habilitação aos alunos que preferissem, sendo que, a habilitação seria em docência (educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental), como base da formação (UFT, 2007). Em seguida, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão-CONSEPE, aprova a reformulação do Curso de Pedagogia, com habilitação em Administração Educacional dos *campi* de Arraias, Miracema e Tocantinópolis. A partir de então, o *Campus* passa a ofertar os cursos de Pedagogia e Matemática.

Atualmente, o *Campus* de Arraias oferece os seguintes cursos de licenciaturas: Pedagogia, com habilitação em – Formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, Matemática – Licenciatura e Biologia na modalidade – semipresencial (em convênio com a UAB) e Educação do Campo. Oferece ainda, os cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática e Biologia (também no polo em

Dianópolis), para a formação de professores da rede pública de ensino, que atuam sem a titulação exigida pela legislação educacional, integrando o Plano Nacional de Formação de Professores da Capes/MEC – PARFOR. Destaca-se também que no ano de 2012, foi aprovada a implantação do Curso de Administração Pública nos pólos da Universidade Aberta do Brasil - UAB de Arraias e Taguatinga, o que consolida a participação da UFT no sistema UAB, o que contribui com o rompimento de distâncias sociais e culturais no estado do Tocantins.

Entre outros aspectos, o *Campus* universitário de Arraias está centrado na formação acadêmica dos sujeitos que se encontram vinculados às relações produzidas nesse espaço institucional, especialmente, a formação de professores, tendo em vista, que os cursos de graduação desse *campus* são licenciaturas. Embora o Planejamento de Reestruturação e Expansão do *Campus* de Arraias tenciona contemplar os cursos tecnólogos e de bacharelados, com uma proposta de oferecer 450 vagas anuais, enquanto que para os cursos de licenciaturas a proposta é de 230 vagas.

Analisando os dados da UFT correspondente ao período de 2008/1 a 2011/2, observa-se uma diminuição pela procura do curso, todavia, a procura ainda é maior que o número de vagas. Esses dados mostram a evasão que os cursos de exatas enfrentam em várias regiões do país, não é uma exclusividade do *Campus* de Arraias. Embora os profissionais formados na área de Matemática recebam propostas de trabalho assim que concluem o curso, muitos enfrentam sérias dificuldades para concluí-lo, que vai desde a falta de aptidão para cálculos matemáticos ao alto índice de reprovação, desestimulando os alunos a continuarem na carreira.

Cabe a reflexão se não seria o caso do *Campus* de Arraias desenvolver programas de apoio acadêmico e psicopedagógico e/ou tutoria para todos os estudantes que demonstrem dificuldades no acompanhamento das aulas, a exemplo de muitas universidades no país, que desenvolvem programas acadêmicos destinados a observar, avaliar e identificar aspectos que prejudiquem o desenvolvimento dos seus alunos e sugerem ajustes e modificações que venham a sanar essas dificuldades e passam a adotar políticas inclusivas, que prezem pela democratização de acesso e permanência dos estudantes na instituição.

Um dos maiores problemas enfrentado no *Campus* de Arraias é a grande rotatividade de servidores. Essa rotatividade dos profissionais do campus provocam inúmeras consequências, como o rompimento do processo das atividades desenvolvidas

na universidade, na medida em que os novos profissionais necessitam sempre recomeçar os projetos e atividades que já estavam apresentando resultados. Provocam ainda, uma descontinuidade nos projetos de pesquisa e extensão junto à comunidade e região. De acordo com pesquisa realizada pela Comissão Setorial de Avaliação – CSA do campus, essa rotatividade ocorre em virtude de os docentes e técnico-administrativos alegarem a falta de estrutura da Universidade e da cidade para atender suas famílias, como a deficiência de área de lazer, trabalho remunerado, cursos de aperfeiçoamento, dentre outros.

Esse problema não é novo para o *Campus* de Arraias, desde o tempo da Unitins, já era muito difícil para universidade manter o seu quadro de professores estável. Além das dificuldades abordadas acima, os professores alegam ainda que trabalhando num campus pequeno como em Arraias, se torna mais difícil também pela falta de incentivos de pesquisa, de crescimento profissional, através de cursos de Pós-graduação e aperfeiçoamento, bem como, o isolambem acadêmico e a falta de estrutura e apoio para desenvolver ensino, pesquisa e extensão e a falta de empenho e envolvimento dos acadêmicos.

Registra-se que desde o ano de 2012 o *Campus* universitário vem refletindo sobre o processo de consolidação e expansão. Para tanto realizou uma série de estudos, coletou dados e informações junto aos municípios da região Sudeste do Tocantins e Nordeste Goiano. Esses estudos apontaram para a necessidade da implementação de curso de graduação (tecnólogos ou bacharelados) em diferentes áreas do conhecimento, sobretudo nas áreas das licenciaturas, nas Ciências Agrárias e da Terra, sem deixar de apontar para aspectos históricos, sociais e ambientais.

Uma comissão foi instalada no *Campus* para a realização de um intenso trabalho, que seria um planejamento de reestruturação e expansão do *Campus* de Arraias. Depois de muitas discussões, a comissão apresenta o projeto que traz as seguintes metas a serem alcançadas no processo de reestruturação e expansão para o *Campus* de Arraias num período de 8 (oito) anos, ou seja, de 2013 a 2020: Meta I – Reestruturar a configuração das ofertas de cursos no *campus* de Arraias; Meta II – Expandir o *Campus* de Arraias a partir da criação de 17(dezessete) novos cursos de graduação no período de 8 anos, entre 2013 a 2020.

Sendo assim, foi constituída no *Campus* de Arraias a Comissão para estudo e proposição de novos cursos para o *campus* de Arraias, em 12 de setembro de 2011, que

imediatamente começou a discutir a proposta de expansão do *campus* de Arraias e a desenvolver um planejamento de estratégias previamente traçadas para este *campus*, no intuito da implantação de novos cursos de graduação e do incentivo a cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como propósito a compreensão do processo de expansão e interiorização do ensino superior no estado do Tocantins, com recorte na UFT, *campus* de Arraias, direcionado para o entendimento da importância estratégica deste *campus* para o desenvolvimento político e social da região sudeste do estado, através da disseminação de conhecimento, formação de professores, para atuar na educação básica regional e incentivo à pesquisa.

No desenvolvimento dessa pesquisa, buscamos respostas para as seguintes questões: Qual a importância do *campus* da UFT para o desenvolvimento de Arraias e da região? Como a expansão e interiorização da UFT, tem contribuído como espaço público do ensino superior no estado do Tocantins? O *campus* da UFT de Arraias tem proporcionado aos profissionais que nela se formaram um conhecimento mais ampliado da realidade em que atuam?

Nesse contexto, procurou-se situar o processo de criação e implantação da UFT em Arraias, considerando as interessantes particularidades do *campus*, como o fato de ter nascido a partir da estrutura já consolidada da Unitins, ser um *campus* em uma cidade pequena no interior do país, a série de desafios que tem enfrentado para manter e se consolidar, que vai desde a distância do *campus* sede em Palmas, à falta de estrutura das instalações físicas e pedagógicas, bem como, a difícil tarefa de manter o quadro de servidores e professores.

Espera-se que o fenômeno da interiorização traga, para além da possibilidade de acesso, contribuições expressivas para o desenvolvimento das regiões onde estão inseridas essas unidades acadêmicas, uma vez que, juntamente com o ensino, se desenvolvem a pesquisa e a extensão. A existência de uma boa universidade pública muitas vezes é suficiente para modificar a vida de uma cidade, de uma região, em especial, as mais carentes e distantes dos grandes centros comerciais, devido ao conhecimento que produz e propaga através das pessoas que forma. Ela colabora

ativamente para o progresso material, a melhoria da qualidade de vida e o ambiente cultural em que está inserida.

Os dados analisados revelam que as políticas de expansão e o processo de interiorização geográfica do ensino superior, no caso específico, o *campus* de Arraias, em que pese o discurso de modernização e desenvolvimento regional, ganhou fôlego e muitas contribuições, conquistas locais e regionais podem ser registradas no âmbito educacional, social e econômico, sobretudo, nas cidades pequenas como Arraias.

Entretanto, é preciso compreender que estas conquistas não se efetivaram de forma tão harmoniosa e tranquila e ainda continua sendo um processo lento, desgastante pelas burocracias internas e externas. Espera-se que a Comissão de Avaliação Setorial da Universidade do Tocantins seja capaz de levar em conta todos estes dados, que apresente à comunidade as lutas e encontre nessa, participação na busca por políticas públicas que contribuam para a melhoria do sistema de ensino superior no estado e nas cidades que agregam os *campi*.

Destarte, a UFT, os sujeitos, têm evidenciado através de projetos de extensão, que demonstram um esforço em trabalhar junto à comunidade, em prol da mudança da cultura política coronelística, na medida em que os projetos têm sido desenvolvidos com os pais das crianças e jovens das escolas periféricas. Apesar de todas as penúrias e dificuldades, há contribuições importantes das licenciaturas de pedagogia e matemática no *campus* de Arraias. Eles têm sido as oportunidades de qualificação e de uma graduação no ensino superior às classes mais desfavorecidas e trabalhadoras, tanto é que a maioria dos alunos estuda a noite porque trabalha durante o dia. E ainda boa parte dos que estudam durante o dia possuem bolsas permanência (sejam elas pibid, pim, pivic pibid).

Este trabalho propiciou a contextualização do papel da UFT na busca por melhoria da qualidade da educação básica no estado do Tocantins, em especial, na cidade de Arraias e municípios vizinhos. Constatou que a UFT proporcionou a formação de professores para as redes de educação básica dos municípios da região e que tem contribuído para o bom desempenho da educação básica no estado.

Constatou-se que o *Campus* tem desenvolvido ações de extensão e pesquisa voltadas para o desenvolvimento da educação básica no município de Arraias, entretanto, percebe-se que os projetos precisam contemplar os demais municípios das

proximidades. Nesse sentido, pode-se inferir que há iniciativas por parte da UFT em estabelecer articulação com a educação básica. Todavia, pode-se observar por meio da análise dos dados fornecidos pela instituição sobre os projetos desenvolvidos no período, que não há ações permanentes ou institucionais que foquem a melhoria da educação básica ou especialmente que tratem da formação continuada de professores. Aponta-se a grande rotatividade dos professores do *Campus* como uma das principais justificativas para o rompimento do processo de desenvolvimento destas atividades.

Pode-se inferir, ainda, que a UFT tem demonstrado efetividade na formação de profissionais para a educação básica, demonstrado através do quadro de professores da rede de educação básica da DRE-Arraias e do município de Arraias, onde o número de professores sem qualificação é quase inexistente. Além disso, a movimentação de recursos financeiros por meio do pagamento de salários de professores e de funcionários; dos investimentos em obras e equipamentos, das demais despesas de custeio e dos gastos dos alunos oriundos de outras cidades constituem um conjunto de fatores que podem exercer um efeito dinâmico e multiplicador sobre várias atividades das cidades onde as universidades estão inseridas.

Nesse contexto, é preciso considerar as diferentes realidades de Arraias que a separa dos municípios do estado, a exemplo da densidade populacional, uma vez que toda a população da região pode equivaler quase aos habitantes do município de Araguaína. O *campus* de Arraias avançou bastante, mas ainda há um longo caminho a percorrer. O fortalecimento do ensino superior depende ainda de mais incentivos governamentais, no intuito de estendê-lo a uma parcela cada vez maior da sociedade, ampliando as possibilidades socioeconômicas da população e colaborando para o desenvolvimento local e regional.

Referências Bibliográficas

BALDINO, José Maria. **Ensino superior em Goiás em tempos de euforia:** da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. Goiânia, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

CASSIMIRO, Maria do Rosário. **Uma universidade para o Tocantins.** Goiânia: Kelps, 1996.

COSTA, Magda Suely Pereira. **Poder local em Tocantins: domínio e legitimidade em Arraias**. Brasília, 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Expansão e interiorização da Universidade Federal de Goiás nos anos 80: a parceria com o poder público municipal**. Anais do IV Seminário Nacional. HISTEDBR. 1997. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm
Acesso em: 06/06/2011.

_____. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

MAIA, Maria Zoreide Brito. **Expansão da educação superior a distância no Brasil: o caso da Universidade do Tocantins – Unitins**. Goiânia. 2011. 297f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

OLIVEIRA, J. F. de. **Liberalismo, educação e vestibular: movimentos e tendências de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990**. Goiânia, 1994. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

PINHO, Maria José de. Criação e expansão das instituições educacionais do ensino superior no Tocantins: do passado ao presente. In: SANTOS, Jocyléia; MACÊDO, Maurides; CABRERA, Olga; MELO, Orlinda Carrijo (Orgs.). **Instituições educativas: histórias (re)construídas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

SOUZA, Raquel Aparecida; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Modelos e práticas de gestão na educação superior: uma análise do processo de implantação da UFT**. RBPAE – v.23, n.3, p.497-512, set./dez. 2007b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins-UFT**. Palmas. 2003.

_____. **Planejamento Estratégico da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas. 2006.

_____. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Arraias, 2007.

_____. **UFT em números 2012**. Catálogo. Palmas, 2012b.

HISTÓRIA E MEMÓRIA CULTURAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG)

Moisés Gregório da Silva
Professor do IFG, Doutorando em Educação pela PUC-
GO e bolsista da FAPEG.

Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida
Professora do Programa de Doutorado em Educação da
PUC-GO.

Resumo: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), é uma instituição centenária, criada na antiga capital do Estado de Goiás, Vila Boa, com o nome de Escola de Aprendizes Artífices, fazendo parte do Decreto nº 7.566 do então presidente Nilo Peçanha que originalmente criou 19 escolas em todo o Brasil. Este artigo tem como objetivo, reconstruir a história cultural desta instituição desde sua criação até os dias atuais, possibilitando conhecer as origens de alguns dos problemas contemporâneos e compreender os rumos que a instituição tomou. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa documental e revisão bibliográfica. Mais de um século depois de sua criação, a compreensão da memória, da história e da cultura escolar pode ajudar no entendimento das relações sociais, educacionais, profissionais e pedagógicas no espaço estudado. O IFG tornou-se uma Instituição de Ensino tradicional em Goiás, formando várias gerações de trabalhadores, sendo referência em diversas modalidades de ensino e atendendo mais de 20 mil alunos em 14 *campi* distribuídos pelo Estado de Goiás.

Palavras-chave: História da Educação – Cultura Educacional – Instituto Federal de Goiás-IFG

Considerações iniciais

A memória é um elemento que auxilia na identidade individual ou coletiva, cuja busca é fundamental para a compreensão do presente de uma sociedade. A memória de um povo é um importante instrumento na luta de classes e na correlação de forças sociais pelo poder. Os silêncios, a renegação e os esquecimentos da memória coletiva são reveladores do mecanismo de manipulação dos que dominaram e dos que dominam (BRITO, 2006).

Não é possível compreender a cultura escolar, o contexto histórico atual e os problemas da contemporaneidade de uma instituição centenária, olhando apenas os últimos cinco ou seis anos de sua existência. Entendemos ser relevante este resgate

histórico-social e cultural das instituições educacionais, pois para compreender o presente é preciso olhar para o passado e a História tem mostrado que muito se pode aprender com ele.

A História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), inicia-se em 1909 com o Decreto nº 7.566, do então Presidente Nilo Peçanha criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices, sendo uma em cada Estado da Federação, com exceção do Rio Grande do Sul, pois em Porto Alegre já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre como relatou o Prof. Luiz Antônio Cunha (Cunha, 2000). No estado de Goiás, a Escola foi criada na antiga capital Vila Boa, hoje Cidade de Goiás.

Apesar de o decreto presidencial apresentar o termo “preparo intelectual”, verifica-se pela análise histórica dos fatos que se sucederam que tal preparo deixou a desejar. Muitos pesquisadores e historiadores da educação apontam que prevalecia a formação eminentemente técnica em detrimento da formação intelectual e cultural, fato que ainda hoje é objeto de acaloradas discussões acadêmicas institucionais.

Cunha (2000, p. 63) esclarece que “a finalidade dessas escolas era a formação de operários e contramestres²⁷, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício”. A aprendizagem ocorria em oficinas de trabalho manual ou mecânicas que fossem mais convenientes para o Estado. Os cursos da área de indústria apresentariam uma parte preparatória e outra técnica. Na parte preparatória os alunos cursariam de forma metódica e gradativa as disciplinas de instrução elementar. Na parte técnica os alunos teriam uma parte de ensino e outra de aplicação.

Piletti (1991) evidenciou que o ensino técnico-profissional era visto como uma posição subalterna em relação ao ensino secundário, pois este era a escada necessária para os filhos das classes dominantes que levava às Universidades. Quem fizesse o ensino técnico e desejasse prosseguir seus estudos teria que fazer o ensino secundário integral, sendo, portanto, sem utilidade o curso técnico já concluído, razão pela qual era

²⁷ O termo contramestre pode apresentar vários significados. No contexto acima pode ser entendido como profissional responsável por uma equipe ou por determinado serviço em uma organização hierárquica de trabalho como uma fábrica, oficina ou obra segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010).

um curso de segunda categoria, destinado aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna” como bem explicitou o decreto.

Entre o lapso temporal de um século desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 pelo decreto presidencial nº 7.566 e a criação dos Institutos Federais em 2008, pela lei federal nº 11.892, em particular do Instituto Federal de Goiás, muitos fatos históricos merecem ser resgatados, ou ao menos lembrados.

Escola de Aprendizes Artífices (1909 – 1942)

O artigo 2º do decreto que criou as escolas de Aprendizes Artífices estabeleceu a criação de até “cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas quando possível, as especialidades das indústrias locais” (BRASIL, 1909). Em Goiás os primeiros cursos a funcionarem eram de forjamentos, serralheria, sapataria, alfaiataria, marcenaria e selaria, quase todos ligados à agricultura.

Cunha (2000, p. 66) esclareceu que:

Não houve um critério explícito de dimensionamento do sistema e de localização das escolas de aprendizes artífices em razão da produção. É possível constatar, no entanto, um critério implícito, de caráter político-representativo, de acordo com o vigente no Senado.

A situação econômica de Goiás era precária. A produção agrícola era apenas para subsistir. A única atividade econômica era a criação e comercialização de gado. Não havia nenhuma fábrica que merecesse atenção. Goiás não dispunha de condições para a instalação de uma escola de artífices. Porém, era importante a criação desta instituição para promover o desenvolvimento econômico do estado de Goiás como apontou Sá (2014).

Este autor esclarece ainda, baseando-se em reportagem do jornal Goyaz²⁸ publicado em 08 de janeiro de 1910, que fora cedido pelo governo do Estado para a instalação da Escola de Aprendizes Artífices, um prédio, considerado adequado à época, por possuir inúmeros compartimentos e terreno para a realização das diversas atividades

²⁸ Jornal Goyaz é um periódico com circulação nas principais cidades do estado de Goiás e em Brasília. É o jornal mais antigo em circulação no estado, e um dos mais antigos do Brasil, fundado em 1884, foi durante décadas o jornal Oficial do Governo do Estado de Goiás. Fonte: <http://www.jornalgoyaz.com.br/>, acesso em 22 de julho de 2015.

da Escola. Porém, à época de sua instalação, ainda estavam sendo executadas obras de adaptação, com recursos do Governo Federal para atender as necessidades da população.

Verifica-se que desde sua criação e fundação, as obras de adequação e readequação das infraestruturas físicas sempre estiveram presentes. Hoje a Instituição conta com 14 *campi* implantados em todo o Estado de Goiás, sendo que todos eles apresentam obras em andamento, seja de reparos ou de novas construções, ou aguardando a finalização de alguma parte da edificação prevista no projeto original. Alguns *campi* esperam a construção de um bloco de sala de aulas, outros *campi* aguardam a construção do refeitório, da quadra coberta, do ginásio de esportes e/ou de laboratórios.

As Escolas de Aprendizes Artífices mantinham também uma considerável importância política. Além de suprir força de trabalho para a industrialização as escolas serviam de troca política e de favores entre as classes controladoras do poder local, dos governos estaduais e do governo federal. Os gastos federais representavam um subsídio econômico para os estados, movimentando a economia local. Além disso, os cargos (instrutores, secretários, diretor) eram indicados pelas elites locais. Até as vagas ofertadas para os alunos eram preenchidas por recomendações dos chefes políticos locais servindo como cabos eleitorais como destacou Cunha (2000, p. 72).

A compreensão destes fatos históricos retrata a teoria bourdiesiana que um campo não se constitui por acaso. Todo campo tem uma história, um jogo de disputa, uma luta de classes. É preciso entender a origem e a formação do campo, sua história, sua cultura e seu movimento para compreender melhor as questões contemporâneas a ele relacionadas. Se nos dias de hoje nos indignamos com apadrinhamento político em instituições educacionais, sobretudo nas públicas, é preciso conhecer sua origem para que possamos combatê-las.

Para Bourdieu o espaço social global é como um campo que pode ser um “campo de forças” que oprime os agentes nele inseridos ou um “campo de lutas”, onde os agentes se enfrentam conforme suas posições contribuindo para manter ou modificar a estrutura de distribuição do poder (BOURDIEU, 1996).

Escola Técnica de Goiânia (1942 – 1965)

Com a construção de Goiânia, iniciada em meados da década de 1930, na Era Vargas, porém inaugurada oficialmente em 1942, a Escola de Aprendizes Artífices foi transferida da antiga capital Vila Boa, para a nova capital do Estado de Goiás, recebendo o nome de Escola Técnica de Goiânia.

A pedra fundamental de Goiânia, e, portanto, o marco de seu aniversário ocorreu onde atualmente fica o Palácio das Esmeraldas, na Praça Cívica. Pedro Ludovico lançou a pedra fundamental de Goiânia em 24 de outubro de 1933 sob influência da Marcha para o Oeste²⁹. Porém, o evento que ficou conhecido como de promoção e inauguração oficial da cidade de Goiânia, sendo uma grande festividade cívica foi o Batismo Cultural de Goiânia ocorrido somente em 05 de julho de 1942, contando com representantes da república, governadores, ministros e outras autoridades.

O Pátio da Escola Técnica participou do batismo cultural de Goiânia, realizando exposição nacional onde os estados brasileiros e municípios estavam representados através de estandes, exposições de livros, cartazes, obras culturais. Foi montando um grande parque de diversão no prédio da Escola Técnica.

O evento contou com a presença de autoridades do Estado entre elas do interventor Pedro Ludovico Teixeira e seu filho, o então Militar Mauro Borges Teixeira (que também foi governador do estado de Goiás-1962-64).

Escola Técnica Federal de Goiás (1965 – 1999)

A lei nº 3.552 de 1959 reformulou a organização escolar e administrativa das escolas de ensino industrial, transformando a Escola Técnica de Goiânia em autarquia do Governo Federal, adquirindo autonomia administrativa, patrimonial financeira e didático-pedagógica, tendo seu nome alterado outra vez em agosto de 1965, para Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), nome que durou por mais de três décadas. Apesar de o nome abranger o Estado de Goiás, o que se via na prática, era apenas uma unidade na cidade de Goiânia. Somente em 1988 a Escola amplia sua presença no estado criando a unidade descentralizada de Jataí.

²⁹ Marcha para o Oeste era uma política que visava acelerar o desenvolvimento e ocupação do Centro Oeste do Brasil desenvolvida por Getúlio Vargas. As terras desta região e do Norte do Brasil eram pouco povoadas e economicamente subutilizadas. Essa política também incentivava à pequena propriedade produtora rural em detrimento do latifúndio monocultor (COELHO, 2010).

A década de 1960 foi marcada politicamente pela posse do presidente Jânio Quadros e seu vice João Goulart em janeiro de 1961. O programa de governo de Jânio tinha forte tendência à modernização que já vinha ocorrendo no país desde meados da década anterior com Juscelino Kubitschek. Com a industrialização, as pessoas vindas do campo eram consideradas despreparadas para o trabalho na indústria, razão pela qual a educação escolar passou a ter um papel importante na qualificação da mão-de-obra para o projeto de desenvolvimento nacional.

A educação escolar voltou-se para o preparo do trabalho na indústria, através de aperfeiçoamento de recursos humanos, atendendo às exigências da modernização da economia. Para Xavier; Ribeiro e Noronha (1994), a educação passa a ter um caráter econômico, passa a ser um capital humano para atender os interesses da elite.

A educação, assim, é concebida como “uma indústria de prestação de serviços”. Sob esse enfoque, o homem é considerado como parte do capital e, portanto, convertido em recurso humano para a produção. O objetivo da Educação seria, pois, formar o produtor, o consumidor e a mão-de-obra requerida pela indústria moderna, integrando-se ao capitalismo internacional (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, pág. 219).

A educação está ligada à realidade social. A escola desempenha funções tanto internas quanto externas ao seu próprio espaço, seja na legitimação cultural ou na contribuição para a transmissão da cultura. O papel que a escola desenvolve para a humanidade é inestimável e não pode ser reduzida meramente para a capacitação para o mercado de trabalho.

A Escola Técnica Federal de Goiás também acompanha o contexto histórico vivido à época. No ano de 1960 a Escola se estruturava em quatro modalidades de ensino técnico: Ginásio Industrial, Colégio Técnico Industrial, a Aprendizagem Industrial e os Cursos intensivos de preparação de mão de obra industrial.

Surge também neste período um projeto de democratização de oportunidades caracterizando a política de massas da educação, que apresentou avanço no sistema escolar brasileiro com a proposta de conteúdo comum obrigatório para todo o país (universalização do ensino) que foram introduzidos na lei nº 4.024/61 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional e, posteriormente, na lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei nº 5.692/71 (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

A visão da educação é de uma educação tecnicista e utilitarista, com objetivo de inserção imediata no mercado de trabalho além de discriminatória, pois a igualdade de oportunidades através da escola não garante a ascensão social.

O golpe militar de 1964 pôs fim aos projetos de reformas estruturais agrárias e educacionais no país. Por meio da repressão contra os setores chamados de esquerda, e de um forte controle sobre os trabalhadores e sobre os sindicatos o governo excluiu a participação em massa das camadas populares e de determinados segmentos políticos. A concepção do exercício do poder de forma tecnocrática e autoritária chega às instituições educacionais.

A reforma educacional instituída pela lei de nº 5.692/71 trouxe várias mudanças políticas, organizacionais e estruturais no sistema educacional brasileiro, entre elas a obrigatoriedade da profissionalização no antigo 2º grau em todas as redes.

O que aconteceu com a reforma de 1971 foi a junção do antigo curso primário e do antigo ginásio em um único curso de 1º grau (atual ensino fundamental) sem oferecer formação profissional e o ensino de 2º grau profissionalizante. Isso levou a uma grande desordem no antigo ciclo colegial nas redes estaduais e municipais, pois os estabelecimentos foram obrigados a implantar habilitações profissionais sem as mínimas condições. Chega-se ao ponto de em alguns estabelecimentos de ensino existir dois currículos: um para a fiscalização e outro para preparar os estudantes para o vestibular.

Já nas antigas Escolas Técnicas Federais, a elevada qualidade do ensino técnico integrado a partir da década de 1970, modificou o perfil socioeconômico dos alunos, sobretudo nas décadas seguintes. Os estudantes oriundos de camadas sociais populares foram declinando em favor dos estudantes oriundos de camadas sociais mais elevadas. Os processos seletivos eram bastante competitivos e com igualdade formal (GOIÁS, 2013, p. 6-7).

A concorrência para estudar na instituição no final dos anos 80 e início dos anos 90 era altíssima. Naquela época também não existia políticas públicas de inclusão, o que dificultava ainda mais para a classe menos favorecida economicamente. Sem nenhuma dessas políticas inclusiva, como a política de cotas para camadas menos favorecidas como estudante de baixa renda egresso de escola pública passou a ocorrer um processo de elitização dessas instituições federais de ensino, com verdadeiros

vestibulares como processo seletivo para admissão nas instituições, eliminando a maioria dos jovens em detrimento dos mais preparados oriundos de classe média alta.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (1999 – 2008)

Em 1999, a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) foi convertida em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), instituição pública de ensino especializada na oferta de educação tecnológica nas diferentes modalidades. Com mais autonomia, a instituição podia propor e ofertar cursos de nível básico, técnicos e tecnólogos. Possuía também autorização para ofertar cursos superiores de bacharelado, licenciaturas e tecnologia.

Apesar de agora a instituição ampliar sua função social, passando a desenvolver pesquisa e extensão outros obstáculos surgem neste contexto, como a não regulamentação das profissões de tecnólogos por parte de diversos conselhos profissionais, sendo o principal o sistema Crea/Confea, o que provocou um desprestígio dessas profissões, fazendo com que os egressos retornassem para a universidade em busca de cursos de engenharia, dentre outros (GOIÁS, 2013).

Com a denominação de CEFET, a Escola não chegou a completar nenhuma década. O cenário de mudanças na economia, na política e no sistema educacional brasileiro no final da primeira década deste século, fez surgirem novas medidas e planos governamentais voltados para a oferta e expansão do sistema nacional de educação.

Muitas instituições educacionais foram criadas recentemente no Brasil através do plano de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni) e da expansão da educação superior tecnológica e profissional que visa ampliar não somente o acesso como também a permanência na educação superior. Entre as várias medidas adotadas pelo Governo Federal visando atingir a meta global do Reuni, está à criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2008 em diante)

O IFG é uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus, especializada na oferta de educação profissional, tecnológica e gratuita em diferentes modalidades de ensino. Suas atividades são supervisionadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do Ministério da Educação (GOIÁS, 2013).

Com o Programa do Governo Federal de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada a Unidade de Ensino descentralizada de Inhumas, hoje campus Inhumas em 2006. Da continuidade deste projeto outros dois *campi* foram implantados em 2008 (Itumbiara e Uruaçu). Dois anos depois, outros três *campi* iniciaram suas atividades (Anápolis, Luziânia e Formosa).

Em 2012, outros dois *campi* foram implantados, sendo um em Aparecida de Goiânia e outro na Cidade de Goiás. Atualmente o IFG conta com 14 *campi* em funcionamento espalhados por todo o estado de Goiás, atendendo mais de 20 mil alunos. Os *campi* em funcionamento do Instituto são: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso.

O objetivo da instituição não é preparar os alunos para qualquer tipo de avaliação, nem mesmo os alunos do ensino médio para o exame nacional do ensino médio (Enem). Até porque os estudantes do ensino médio do IFG fazem cursos técnicos profissionalizantes. Porém é importante assinalar que das dez escolas públicas do estado de Goiás mais bem avaliadas pelo Enem em 2014 o IFG ocupou oito posições. Apesar dos vários problemas enfrentados pela instituição, esse resultado, de certa forma, não deixa de revelar a qualidade da instituição também na contemporaneidade.

Considerações finais

Este trabalho longe de ser uma obra completa sobre a instituição objetivou apenas contribuir na divulgação da história cultural desta instituição, retomando alguns fatos marcantes desde sua criação até a contemporaneidade, possibilitando ainda novas

reflexões sobre antigos problemas. Julgamos ser importante ampliar e diversificar os estudos sobre instituições educacionais em Goiás, compreendendo os diferentes espaços educativos e possibilitando sua reconstrução histórica. A abordagem metodológica utilizada foi à pesquisa documental e revisão bibliográfica.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9º Ed. Papirus, São Paulo, 1996.

BRITO, Maria Helena de Oliviera. Memória e Ciências Sociais. In: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes, NEPOMUCENO, Maria de Araújo (Orgs). **Pensamento Educacional Brasileiro**. Goiânia, Ed. PUC Goiás, 2006. p. 29 – 39.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos estados a Escola de Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

COELHO, George Leonardo Seabra. **Marcha para o Oeste: entre a teoria e a prática**. Dissertação de Mestrado, 2010. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

CUNHA, L. A. **O Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo-Brasília: Ed. UNESP-Flacso, São Paulo, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio o Dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (PDI 2012 a 2016)**, 2013.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991

Sá, H. G. M.; **A transferência da escola de aprendizes artífices da Cidade de Goiás para a nova capital: contribuições para a construção da memória do IFG**. Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, 2014.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M; L. e NORONHA, O. M. **História da Educação: A escola no Brasil**. São Paulo, FTD, 1994.

O CORPUS ORAL E O CORPUS ESCRITO NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ÁGUA MANSA COQUEIROS EM RIO VERDE-GO

Nívea Oliveira Couto de Jesus
Mestranda em Educação PUC GOIÁS.
Agência financiadora: FAPEG.

Sebastiana Aparecida Moreira
Doutoranda em Educação PUC GOIÁS.
Agência financiadora: FAPEG.

Resumo: O presente trabalho trata-se de parte da pesquisa referente à reconstrução da história e memória da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Água Mansa Coqueiros no município de Rio Verde – GO, visando contribuir para ampliação dos estudos da historiografia goiana e brasileira, possibilitando a elaboração de documento científico sobre sua memória. A pesquisa está em fase de desenvolvimento com a adoção metodologia da história oral dentro de uma linha de abordagem qualitativa. A recuperação do passado não tem condições de ser totalmente objetiva porque a subjetividade do pesquisador está presente. Por isso, para compreendermos porque o presente é o que é, devemos trabalhar dentro de uma perspectiva sócio histórica, pois ela interroga o passado com interesses ditados pelo presente, rejeitando verdades universais. Nesse sentido, recomenda-se interrogar a realidade apresentada analisando-a numa perspectiva crítica. Para a realização da pesquisa estão sendo utilizadas e analisadas várias fontes, entre elas: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde, Arquivos de particulares, atas, regulamentos, resoluções, livros de matrícula e bibliografia especializada.

Palavras-Chave: História Coletiva – História Oral – Memória

Situando o problema e definindo o percurso metodológico da pesquisa

O texto apresentado tem como finalidade apresentar os dados parciais da pesquisa referente à reconstrução da história e memória da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Água Mansa Coqueiros no município de Rio Verde – GO, contribuindo para a ampliação dos estudos da historiografia goiana e brasileira.

O estudo das instituições escolares assim como a preservação e reconstituição de suas memórias é imprescindível para a história da educação. Sobre o interesse pelas memórias, mas ainda dentro da discussão sobre a história da educação e instituições escolares, Nogueira e Ferro afirmam que:

[...] o resgate de memórias se faz como base para projetos de um futuro diferente. Tem-se na rememoração a possibilidade de se perceber o presente em diversas perspectivas, ou seja, a partir do passado, como algo a ser explorado. A partir do passado, pode-se entender o presente e prever-se o futuro como resultado das diversas iniciativas e das decisões humanas, mas não é só está a função da história. O passado vê as inúmeras facetas da história em seu caráter múltiplo de inter-relações, de sucessivas bifurcações na multidimensionalidade que permite a escolha de algumas possibilidades, deixando outras inúmeras para trás. A escola aparece como espaço dessa rememoração, portanto têm-se na escola lembranças que se fixam, nas quais se mantêm raízes (NOGUEIRA-FERRO, 2009, p. 109-110).

Desta forma, em achados documentais e histórias dos envolvidos a memória se constrói e passa a ter um significado particular e ao mesmo tempo coletivo. A relevância do estudo pela memória e pela história da memória da escola pesquisada envolve todos os sujeitos que fizeram parte de sua história, através das relações e inter-relações sociais que contribuíram para a implantação e a consolidação de sua importância para a população.

Falar sobre o processo de implantação das escolas rurais implica em recolher informações sobre o passado construído culturalmente em conformidade com a formação e organização da sociedade. Nenhuma educação formal se produz sem estar em sintonia entre identidade cultural e identidade social. Cada comunidade, a partir do momento que se constitui tem suas peculiaridades.

Ao refletir sobre a importância da memória na construção da história local e o valor de suas peculiaridades e a possível implicação destas na formação das identidades e, conseqüentemente, no desenvolvimento de uma consciência cidadã, necessariamente nos vêm à mente evidências do nosso interesse que remontam à vida no município de Rio Verde. A pesquisa tem como objetivo contribuir para que as lembranças da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Água Mansa Coqueiros continuem vivas, estimulando e reativando o diálogo do presente com o passado, por meio da memória individual e coletiva, além de ampliar os estudos da historiografia goiana e brasileira.

Rio Verde, no sudoeste do Estado de Goiás surgiu a partir de um conjunto de fazendas. Nessa fase, o povoado recebeu o nome de Vila de Nossa Senhora das Dores do Rio Verde. Em 05 de agosto de 1848 o povoado foi elevado à freguesia. Após esse período, a região cresceu economicamente e também na infraestrutura foi a primeira a possuir água encanada. Em 1915, foi instalada uma usina de energia e cinco anos depois foi instalada a primeira linha de telefone. Em 1970, a agricultura tomou força e atraiu

agricultores de grandes cidades que trouxeram maquinários, tecnologias, recursos e experiências que fez com que o município se tornasse o maior produtor de grãos de Goiás.

Na acepção científica, problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento. (GIL, 1999, p.49). Simplificando, problema é uma questão que a pesquisa pretende responder. Todo o processo de pesquisa irá girar torno de sua solução. Portanto, a pesquisa tem como problema a investigação cuidadosa e interpretação das evidências obtidas do surgimento da ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ÁGUA MANSA COQUEIROS. Na sequência serão descritos o corpus oral e o corpus escrito obtidos até o momento.

Corpus Oral

Os relatos orais não são práticas recentes. Eles foram utilizados, no decorrer da história, para repassarem ensinamentos, experiências e valores de geração para geração. Contudo eram práticas não sistematizadas que foram perdendo valor com o aparecimento da escrita. CAPPELLE (2007), afirma em seu artigo publicado na Revista Educação em Foco – UFJF, que no século XX, com a proposição, pela historiografia francesa, da utilização de novos procedimentos metodológicos nas pesquisas históricas, iniciou-se um processo de valorização dos relatos orais. Entretanto, a história oral, como é atualmente concebida: a moderna história oral é uma prática recente no meio acadêmico. Começou a se estruturar e ganhar espaço em meados do século XX. Essa expansão está associada ao avanço tecnológico e à necessidade de registrar as experiências vividas pelos combatentes, por seus familiares e pelas vítimas dos conflitos da II Guerra Mundial.

O vínculo dos relatos do passado com a necessidade de registrar experiências gravadas e transmitidas por meios mecânicos facilitou a democratização das informações e serviu de base para o sentido da história oral, que então para diferenciá-la de outras práticas da oralidade, ganhou o adjetivo “moderna”. (MEIHY, 2002, p.89)

No Brasil a difusão da moderna história oral teve início na década de 70. Foi nessa época que se começou a dar voz aos silenciados, ou seja, àqueles que até então não tinham liberdade de expressão, como por exemplo, as comunidades negras,

indígenas, as feministas, os operários, os estudantes. Até então, a utilização da história oral era voltada para as elites, era baseada em registros documentais e entrevistas de homens públicos com atuação no cenário político.

Atualmente a história oral tem dado ênfase aos fatos locais de interesse coletivo. Ela contribui para a valorização do indivíduo enquanto sujeito que age, interage e constrói a história. Segundo Meihy (2002), apesar de outros fatores terem contribuído e de ter sido um longo processo de maturação, já se tem notado uma melhoria da autoestima de comunidades que, ao participarem da história oral, passaram a se ver também como parte da história. “Sem dúvida, a definição de cidadania, em termos atuais, muito tem a ver com o reconhecimento do papel da história oral”. (MEIHY, 2002, p.91).

Ferreira (2000), aponta a linha historiográfica como a que explora as relações entre memória e história rompendo com uma visão determinista que limita a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente ao reconhecer claramente que o passado é construído segundo as necessidades do presente. Ainda que baseada nas fontes escritas, possibilita uma maior abertura, capaz de neutralizar, em parte e indiretamente, as tradicionais críticas feitas ao uso das fontes orais, consideradas subjetivas e distorcidas.

Todo esse processo faz dos historiadores garimpeiros em busca de seus metais preciosos, tanto pelas dificuldades com as quais, muitas vezes, se deparam para ter acesso aos materiais referentes à história da Instituição, como pela sensação de plenitude que cada descoberta proporciona e pela preciosidade da qual os “monumentos/documentos” Le Goff (2013) passam a ser portadores.

Refletindo acerca de outro conceito, o de memória, entendemos este como inerente à capacidade humana, pois, lida com experiências, sociais e individuais, que podem ser (re) transmitidas para diversos sujeitos históricos. Para Thomson (1998, p. 57):

[...] a memória gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências lembradas, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e, portanto, lembrar), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo.

A memória apoia-se sobre o passado vivido, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural, mais do que sobre o “passado apreendido pela história escrita” (HALBWACHS, 2004: p.75). Em Halbwachs, a memória histórica é compreendida como a sucessão de acontecimentos marcantes na história de um país. O próprio termo memória histórica desta forma, seria uma tentativa de aglutinar questões opostas, mas para entender em que sentido a História se opõe à Memória, para Halbwachs (2004), é preciso que se atenha à concepção de História por ele empregada.

A memória coletiva é pautada na continuidade e deve ser vista sempre no plural (memórias coletivas). Ora, justamente porque a memória de um indivíduo ou de um país estão na base da formulação de uma identidade, que a continuidade é vista como característica marcante. A História, por outro lado, encontra-se pautada na síntese dos grandes acontecimentos da história de uma nação, o que para Halbwachs (2004) faz das memórias coletivas apenas detalhes.

O que justifica ao historiador estas pesquisas de detalhe, é que o detalhe somado ao detalhe resultará num conjunto, esse conjunto se somará a outros conjuntos, e que no quadro total que resultará de todas essas sucessivas somas, nada está subordinado a nada, qualquer fato é tão interessante quanto o outro, e merece ser enfatizado e transcrito na mesma medida. Ora, um tal gênero de apreciação resulta de que não se considera o ponto de vista de nenhum dos grupos reais e vivos que existem, ou mesmo que existiram, para que, ao contrário, todos os acontecimentos, todos os lugares e os períodos estão longe de apresentar a mesma importância, uma vez que não foram por eles afetadas da mesma maneira. (HALBWACHS, 2004: pp. 89-90).

Parafraseando Ricoeur, na apresentação do seu livro *A Memória, a história, o esquecimento* (2007, p. 17): Esta pesquisa tem origem em diversas preocupações, umas pessoais, outras profissionais, e outras, finalmente, que eu chamaria de públicas.

A pesquisa está sendo desenvolvida principalmente através da documentação oral. As entrevistas estão sendo realizadas privilegiando a história oral temática, acreditando assim reabrir o diálogo entre o passado e o presente dos personagens que participaram e construíram a composição deste cenário histórico. Portanto será utilizado os pressupostos metodológicos da História Oral, História Cultural e Memória. A recuperação do passado não tem condições de ser totalmente objetiva porque a subjetividade do pesquisador está presente. Por isso, para compreendermos porque o

presente é o que é, devemos trabalhar dentro de uma perspectiva sócio histórica, pois ela interroga o passado com interesses ditados pelo presente, rejeitando verdades universais.

Dessa forma, na metodologia da história oral o pesquisador pode criar e recriar fontes. Olhar o passado não pode ser um exercício de nostalgia, lembranças simples e saudades. As sociedades, em sua organização política, econômica, social e cultural, pensam o passado de diversas formas e o narra de distintas maneiras. Nesse sentido, como afirma Portelli (1997), é impossível reviver o passado sem resgatá-lo e colocá-lo no coração. Sabemos que o campo da história oral não é um espaço único de interpretação teórico-metodológica. As várias disciplinas podem contribuir para o aprofundamento dessa discussão, enfatizando coincidências e conflitos. Essa proposta de estudo pode contribuir para rever a construção da realidade dos sujeitos, permitindo que o pesquisador aprofunde, por exemplo, a entrevista com o narrador e a possibilidade de diálogo entre a teoria e o exercício da prática.

O momento de coleta do depoimento é único para pesquisador e pesquisado. Para que a entrevista ocorra conforme o esperado, se faz necessário que o entrevistador domine o conhecimento e perceba a diferença de um encontro para o outro. Percebe-se, então, que o pesquisador não pode obrigar o entrevistado a dar depoimentos, entretanto, pode construir estratégias de cooperação para que este, por livre e espontânea vontade, o faça.

A memória recebe diversas influências que compõem o meio social, no entanto, o ato de lembrar também é profundamente pessoal. Cada ser humano é um repositório único de memória. Não é possível uma pessoa sem memória. Ela somente vai viver livremente quando conseguir ultrapassar as dificuldades do passado e quando o presente for importante no relacionamento com este passado. Ao narrar, não pensamos somente no passado. Este se entrelaça com as questões do presente, na perspectiva de enfrentar os problemas que por ventura possam aparecer.

Portelli (2010), afirma que para o historiador, o encontro com o entrevistado é sempre uma interrogação, como diante de um documento desconhecido. Observa que o controle do discurso histórico permanece firmemente nas mãos do historiador, sobretudo porque ele selecionaria o que o entrevistado deveria narrar, e em geral, é ela quem se responsabiliza pela forma final da entrevista para publicação/divulgação.

Foram realizadas até o momento três entrevistas, sendo a primeira com pioneira na criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural Água Mansa, a senhora Zélia Ferreira de Andrade, a segunda com o senhor Afonso Lázaro do Couto, um personagem importante na criação da escola e a terceira com a professora Neusa Dias de Oliveira.

Quadro 1 – Síntese das entrevistas

SÍNTESE DAS ENTREVISTAS			
Nome/dados biográficos	Zélia Ferreira de Andrade	Afonso Lázaro do Couto	Neusa Lopes Dias
Idade	67	72	56
Local de nascimento	Jataí GO	Rio Verde GO	Rio Verde GO
Profissão	Estudante	Motorista/ Aposentado	Professora
Experiências culturais da família	Catequista, costureira e professora leiga	Pequeno agricultor, taxista, irmã e filha professoras.	Festivos religiosos na zona rural
Tipo de envolvimento coma escola	Pioneira na criação e implantação da escola	Pai de aluno, primeiro a doar o quadro negro e guarda escolar.	Professora por dois anos, quando a escola funcionava num paiol.
Condições de trabalho/infraestrutura	Varanda da própria casa	Regulares	Precárias
Material de apoio didático	Cadernos, quadro, giz e livros usados	Regulares	Livro didático do professor, quadro, giz, natureza.
Principais lembranças/o que marcou	“eu sou uma senhorinha muito feliz, muito alegre, muito participante na minha cidade e amo o que eu fiz”	Valeu a pena, se fosse para viver de novo iria com certeza. As crianças ensinam a gente. A reivindicação deles é um ensinamento.	Os momentos em que aguardavam o transporte ou os pais brincando no campinho ou no córrego.

Fonte: Caderno de campo da autora.

O primeiro contato feito com a senhora Zélia foi via telefone, pois a mesma reside atualmente no município de Confresa-MT a aproximadamente 1000 km de Rio Verde-GO. Foi explicado os objetivos da pesquisa, onde a mesma se colocou à disposição demonstrando interesse e emoção. Marcamos o dia, o local e a hora, já que a mesma viria a Rio Verde para participar das eleições. Começaria então a primeira entrevista. Já na presença da depoente, ainda com o equipamento desligado, foi explicado que nada do seu depoimento seria utilizado ou publicado sem sua autorização prévia, apresentando a carta de cessão. Esclarecemos como seria sua participação,

comunicando que se trataria de uma conversa, um diálogo que envolveria três aspectos: suas memórias em relação ao surgimento da escola, sua trajetória pessoal, sua formação e as suas experiências profissionais.

[...] Comecei com três crianças muito carentes de tudo... nem mãe tinham. Então me identifiquei como mãe deles e comecei a dar aula para eles. Eles não sabiam nem pegar no lápis.... Na varanda da minha casa onde tinha uma bica d'água, uma mesa composta de cadeiras simples e o quadro negro doado pelo Seu Afonso que morava em outro município, mas que me ajudou muito[...]. Eu tinha 49 anos. Dava alfabetização e os materiais eu vim em Rio Verde e comprei caderno, lápis, borracha, essas coisas mais simples porque eles não tinham nem um lápis.... Infelizmente eu não tinha o curso completo para ser professora. Eu era uma professora leiga, mas que amava demais aquelas crianças[...]. Então isso para mim foi a semente que eu plantei, é uma coisa que marcou na minha vida e na vida de muita gente... eu sou uma senhorinha muito feliz, muito alegre, muito participante na minha cidade e amo o que eu fiz, não me arrependo em nada e estou sempre renovando essas práticas de ajudar, de marcar, por onde eu ando, deixo sempre um tijolinho para construir uma coisa de bom. (Entrevista, 2014)

A segunda entrevista foi realizada com senhor Afonso Lázaro do Couto. A entrevista foi realizada na sua residência seguindo os mesmos procedimentos da primeira. O senhor Afonso foi quem doou o primeiro recurso didático para das atividades, um quadro negro de 1,20 x 1,00.

[...] A primeira coisa que ela teve para passar para esses meninos foi um quadro de Madeirit que eu tinha e eu dei para ela, muito pequeno, um metro e vinte por um e pouco. Foi o primeiro material que ela ganhou foi esse quadro que eu doe. E daí por diante foi lutando, lutando... e nós quisemos fazer a escolinha, juntamos lá o cara que transportava menino para cidade para nós conseguirmos material para fazermos a escolinha lá. Aí conseguimos placas, um pouco de doação de telhas, algumas coisas[...] eu precisava muito da escola, porque meus meninos tinham que estudar e eles estudavam numa escolinha no município de Aparecida do Rio Doce com muita dificuldade, indo seis quilômetros a cavalo para a escolinha. Então iria ser muito útil para mim... na época a secretária da zona rural era a Valdete, imploramos para ela com muita dificuldade conseguimos a Neusa. A Neusa não era formada, o curso que ela fez não de magistério. Mas depois de muito a gente insistir ela prometeu que a Neusa tivesse um tempo disponível para fazer um treinamento de duas semanas levava para lá. Aí a Neusa foi lá para a escolinha de madeira. Foi a melhor professora que teve.... As coisas foram melhorando, eu virei funcionário, trabalhei lá cinco anos como guarda e fui motorista do transporte escolar mais ou menos por quatro ou cinco anos. Buscava crianças da região que estudavam lá. Até que entre 2007 e 2008 eu não fiquei bom das vistas e não tive como renovar minha carteira de motorista, então eu parei de transportar. Aí eu prestei o concurso na prefeitura para ser o guarda na escola e trabalhei mais cinco anos como guarda. Trabalhei até me aposentar[...]. Valeu a pena, se fosse para viver de novo iria com certeza. As crianças ensinam a gente. A reinvidicação deles é um ensinamento! (Entrevista, 2014)

Realizamos também uma visita a Secretaria Municipal de Educação do município onde coletamos dados indispensáveis para o corpus escrito da pesquisa. Foi nesta visita que foi viabilizado o contato para a terceira entrevista. Foi agendado dia, local e horário para a mesma. A professora Neusa Dias de Oliveira foi professora na escola por dois anos, período em que a mesma funcionou em um paiol improvisado. Belas lembranças!

[...] Lá eu tentei, mesmo sem ser professora e consegui dar aula para as crianças do pré-escolar até a 4ª série, como era chamado na época, sala multisseriada. Eu aprendi junto com as crianças e foi desenvolvendo. Lá na escola a gente pegava água na bica do lado de fora. Não tinha cantina na escola, a merendeira fazia a merenda na casa dela e depois levava para dar para as crianças. A gente andava um pouco a pé também, porque o carro, a Kombi não até a escola. Tinha um morro, uma serrinha, não havia estrada só um trieiro onde a gente passava para chegar até a escola. Foi assim que iniciei na escola[...]. Foi um desafio muito grande! No início eu tinha um pouco de receio porque as crianças que faziam a 4ª série vinham para a cidade fazer a 5ª série na época. Então quando as crianças iniciaram aqui eu tive muito medo das crianças não terem aprendido e não darem conta de acompanhar aqui na cidade.... No final de semana, sexta-feira, a gente brincava no campinho de futebol em cima do morro, tinha também o riozinho no fundo da escolinha, tinha dia que levava as crianças lá para brincar, tomar banho, era bem divertido. Entrevista, 2015)

O corpus oral permitiu-nos penetrar numa forma de conhecimento de mundo conduzido pelos olhares dos atores sociais e dos sentidos que eles atribuem aos objetos e às ações que desenvolveram e desenvolvem. O trabalho com a história oral exigiu um elevado respeito pelos entrevistados, por suas opiniões, atitudes, reminiscências e posições, enfim, por suas visões de mundo. Esses relatos tornam-se tributo àqueles que têm presença importante na vida social da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Água Mansa Coqueiros, expressando tentativas de preservar seus feitos e sua permanência na memória coletiva.

Será apresentado em seguida os dados obtidos que compõem parte do corpus escrito da pesquisa.

Corpus escrito: dados dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde-GO

A ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ÁGUA MANSA COQUEIROS está localizada na Fazenda Água Mansa, região da Água Mansa, município de Rio Verde-GO, proprietária a senhora Zélia Ferreira de Andrade.

A escola foi criada e denominada através da Lei nº 3.545/97 de 10 de setembro de 1997 e Resoluções de autorizações seguintes:

Resolução nº 033/2001, de 07 de novembro de 2001 – COMERV, autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental na Zona Rural em espaços físicos destinados à formação escolar em fazendas do município, com direção e secretaria centralizadas, com efeito retroativo ao ano de 1997.

Resolução nº 037/02, de 20 de dezembro de 2002 – COMERV, autoriza o funcionamento da Unidade Escolar por 04 (quatro) anos, à partir de 2003 e aprova regimento escolar.

Resolução nº 035/05, de 16 de dezembro de 2005 – COMERV, prorroga autorização escolar, até 31 de dezembro de 2006.

Resolução nº 02/07, de 28 de março de 2007 – COMERV, prorroga autorização de escolar até 31 de dezembro de 2007.

Resolução nº 23/07, de 05 de dezembro de 2007 – COMERV, aprova novo Regimento Escolar, valida os atos praticados pela unidade escolar em consonância com o texto regimental, ora aprovado, a partir do ano letivo de 2006.

Resolução nº 18/08 de 11 de junho de 2008 – COMERV, prorroga até 31 de dezembro de 2009, os atos autorizativos vencidos até o ano letivo de 2008 e vincendos de 2009.

Resolução nº 044/09, de 21 de outubro de 2009 – COMERV, regulariza situação funcional da Unidade Escolar, por tempo indeterminado, estando condicionada a manter os padrões mínimos exigidos.

Através da Portaria 076/03 SME, de 26 de novembro de 2003, estabeleceu nucleação das Unidades Escolares da Zona Rural, maximizando a utilização de recursos destinados à manutenção dos alunos e professores, mais próximos de suas residências e, a minimização do custo do Transporte Escolar, a presente Unidade Escolar ficou pertencendo ao núcleo 02.

Quadro 2 - Relação nominal dos professores de 1997 a 2013

Ano	Nomes
1997	Simone Oliveira Ribeiro; Zélia Ferreira Andrade.
1998	Neusa Dias de Oliveira.

1999	Neusa Dias de Oliveira.
2000	Telma de Fátima Cruvinel de Oliveira.
2001	Luci Meire de Oliveira; Telma de Fátima Cruvinel de Oliveira.
2002	Luci Meire de Oliveira; Telma de Fátima Cruvinel de Oliveira.
2003	Luci Meire de Oliveira; Márcia Salustiano Carvalho Leão.
2004	Luci Meire de Oliveira; Márcia Salustiano Carvalho Leão.
2005	Luci Meire de Oliveira; Márcia Salustiano Carvalho Leão.
2006	Luci Meire de Oliveira; Márcia Salustiano Carvalho Leão.
2007	Giliane Geralda de Medeiros; Luci Meire de Oliveira; Maraísa Moreira Borges; Márcia Salustiano Carvalho Leão.
2008	Giliane Geralda de Medeiros; Luci Meire de Oliveira; Maraísa Moreira Borges; Márcia Salustiano Carvalho Leão.
2009	Giliane Geralda de Medeiros; Luci Meire de Oliveira; Márcia Salustiano Carvalho Leão.
2010	Giliane Geralda de Medeiros; Luci Meire de Oliveira; Márcia Salustiano Carvalho Leão.
2011	Giliane Geralda de Medeiros; Luci Meire de Oliveira; Márcia Salustiano Carvalho Leão.
2012	Giliane Geralda de Medeiros; Luci Meire de Oliveira; Márcia Salustiano Carvalho Leão.
2013	Ghilda Cintra Moreira; Giliane Geralda de Medeiros; Luci Meire de Oliveira; Márcia Salustiano Carvalho Leão.

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Rio Verde-GO. Dados obtidos em maio/2015.

Segundo Mogarro (2006) a relevância dos arquivos configura-se pelo fato de ser um espaço onde foi deixado, ao longo do tempo, documentos e testemunhos, que possibilitaram o conhecimento, a apreensão da vida das instituições.

A consciência sobre o valor e a importância da preservação do patrimônio documental e escolar ainda é muito incipiente em nosso país. Cabe ao pesquisador da História da Educação esta tarefa de conscientizar a escola, os professores, os alunos e funcionários do valor dos documentos produzidos.

A boa organização dos arquivos auxilia não só aqueles que frequentam o ambiente, como também contribui para o trabalho do historiador na reconstrução da uma História da Educação.

Quadro 3 - Número de alunos da EMREF Água Mansa Coqueiros de 1997 a 2014

Ano	Nº de alunos Ed. Infantil	Nº de alunos Ens. Fundamental	Total
1997	9	10	19
1998	2	20	22
1999	4	9	13
2000	4	13	17
2001	3	17	20
2002	5	21	26
2003	-	36	36
2004	-	35	35
2005	-	34	34
2006	-	49	49
2007	-	31	31
2008	5	20	25
2009	7	28	35
2010	16	40	56
2011	16	36	52
2012	13	14	27
2013	17	60	77
2014	14	63	77

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Rio Verde-GO. Dados obtidos em maio/2015.

O arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde – GO encontra-se organizado, apresentando uma riqueza de fontes históricas das instituições escolares da região.

Para operacionalização da pesquisa alguns procedimentos estão sendo adotados, tais como organizar caderno de campo contendo a lista de controle do andamento do projeto: Dados do Projeto (Nome do Projeto, Orientador do Projeto, Instituição patrocinadora e Entrevistadores), Dados do Depoente (Nome completo, Local e data do nascimento, Endereço atual, Documento de identidade, Profissão atual), Dados dos Contatos (Indicação do contato, Data de contato, Forma de contato, Data(s) da(s) entrevista(s) e Local da(s) entrevista(s)), Dados do andamento das etapas e de preparo do documento final (Primeira transcrição, Textualização, Transcrição, Conferência e Carta de cessão de direitos) e Envio de correspondências (Data da carta de apresentação do projeto, Data do agradecimento(s) da(s) entrevista(s), Data da remessa da entrevista para conferência e Data da carta de cessão).

Referências Bibliográficas

Livros e artigos:

CAPPELLE, Rosana Vidigal Santiago. Revista Educação em Foco. Ed. Foco nº especial. P. 131 – 143, mar/ago. 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). ENTREVISTAS: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tania Maria e ALBERTI, Verena. (Org.) História oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. História e memória. 7. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de História Oral. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MOGARRO, Maria João. Arquivo e educação: a construção da memória educativa. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n.1, p. 71-84, 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em 27 julho de 2013.

NOGUEIRA, Teresinha de Araújo Magalhães; FERRO, Maria do Amparo Borges. A Escola: memórias de um lugar em que mantemos raízes. In: FERRO, Maria do Amparo Borges; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa; SOUSA, Lourenilson Leal de. (orgs.). História da Educação: novos olhares, velhas questões. Teresina: EDUFPI, 2009.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. In: Revista do programa de estudos pós-graduados em História, PUC-SP, n. 14, fev. 97, p. 31.

PORTELLI, Alessandro. Ensaio de história oral. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

THOMPSON, Paul. A voz do passado. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Fontes históricas

Acervo da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde-GO

SME. Lei nº 3.545/97 de 10 de setembro de 1997.

_____. Resolução nº 033/2001, de 07 de novembro de 2001.

_____. Resolução nº 037/02, de 20 de dezembro de 2002.

_____. Resolução nº 035/05, de 16 de dezembro de 2005.

_____. Resolução nº 02/07, de 28 de março de 2007.

_____. Resolução nº 23/07, de 05 de dezembro de 2007.

_____. Resolução nº 18/08 de 11 de junho de 2008.

_____. Resolução nº 044/09, de 21 de outubro de 2009.

_____. Portaria 076/03.

Fontes orais

ANDRADE, Zélia Ferreira. Entrevista concedida em 05/10/2014. (50 min.). Nasceu no dia 03/09/1948. Foi a pioneira na criação da EMREF Água Mansa Coqueiros. Escolaridade: Ensino Fundamental.

COUTO, Afonso Lázaro. Entrevista concedida em 17/12/2014. (45 min.). Nasceu no dia 21/10/ 1942. Iniciou o contato com escola como pai e posteriormente tornou-se vigia através de concurso público.

DIAS, Neuza Lopes. Entrevista concedida em 21/05/2015. (50min.). Nasceu no dia 05/07/1959. Iniciou sua carreira em 1998, sendo professora por dois anos na EMREF Água Mansa Coqueiros. Período em que funcionava num paiol. Escolaridade: Licenciatura em Pedagogia.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA – UMA POSSÍVEL ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Valdivino Souza Ribeiro
Doutorando. rsvald@yahoo.com.br³⁰

José Maria Baldino
Orientador. jmbaldino@uol.com.br³¹

Resumo: Este estudo está sendo desenvolvido a partir da dialética materialista histórica. Ele se justifica pela urgência de conhecer, pensar e ampliar dinâmicas de oferta da educação do/no campo no Brasil e, por conseguinte em Goiás. Educação é um processo que se dá, compreendendo a realidade histórica, cultural e econômica dos sujeitos. Frente à expansão do capitalismo, a França também se encontra em um contexto de pequenos produtores esquecidos pelo poder estatal. Nasce uma proposta efetiva para a educação do campo, a Pedagogia da Alternância, a qual favorece a história e memória dos sujeitos. A iniciativa ganha simpatia na França e ultrapassa fronteiras. Chega ao Brasil, inicialmente para o Espírito Santo com a criação do MEPS e de lá se estende para outras partes do país. As Escolas Família Agrícola, as EFAs, estão ligadas aos Centros Familiares de Formação em Alternância, os CEFAs. No Estado de Goiás há três Escolas Família Agrícola. A Pedagogia da Alternância é aqui apresentada como uma proposta de educação do/no campo.

Palavras-chave: Educação – Alternância – Campo

[...], esse princípio educativo que concilia escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família (ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS – EFAGO, 2009, p.4).

Introdução

A realidade diversificada nos induz a desenvolver estudos que compreendam o conjunto do espaço físico e cultural. O presente estudo com relação à educação escolar,

³⁰ Graduado em Filosofia (FAI – SP), Mestre em Ciências da Religião (PUC – GO) e Doutorando em Educação na PUC – GO. É professor na PUC – GO e na Seduc –GO.

³¹ Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais (UFG), Mestre em Educação pela UFG e Doutor em Educação pela UNESP-Campus Marília, SP. É Professor Titular na PUC – GO.

com base no materialismo histórico dialético, apresenta uma proposição relativa a populações de modo geral e uma atenção ao mundo não urbano.

Traz uma discussão a partir da Constituição Federal e da Lei 9394/96 sinalizando indicativos que mostram o direito à educação a partir do espaço físico cultural dos sujeitos. Apresenta a LDB como suporte e aparato da educação do campo a partir das Escolas Família Agrícola, com o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância.

A comunicação é desenvolvida a partir de dois tópicos:

O primeiro é intitulado **Educação, Direito à Diversidade**. Este tópico introduz a discussão com relação a educação e mostra como a legislação brasileira desenvolve a compreensão do fazer educativo como direito de todas as pessoas independente dos seus espaços, físicos e culturais.

O segundo recebe a denominação de **A Pedagogia da Alternância – A Escola Família Agrícola**. Traz a origem da Pedagogia da Alternância, a chegada ao Brasil e sinaliza a Escola Família Agrícola como uma possível alternativa para a educação do campo.

I – Educação, direito à diversidade

A população brasileira viveu um acentuado processo de transferência do campo para a cidade o qual remonta os anos 1930. Segundo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, no documento *Igreja e os Problemas da Terra*, esta situação é maior entre os anos 1950 a 1980 (CNBB, 1980). Famílias foram e são “expulsas” do campo para a cidade, onde as condições de vida são desfavoráveis, e até são “violentas”³². Para Queiroz (2007), esta realidade tem suas consequências na estruturação das condições econômicas do país.

A concentração fundiária, a grilagem, a violência no campo, a miséria e a fome, com a consequente degradação das condições de vidas dos trabalhadores rurais,

³² Para falar desta condição desfavorável e até de violenta, acredita-se ser ilustrativo reproduzir a fala de um trabalhador rural. Ele chegou a usar a seguinte expressão: “enquanto a gente está no campo, chega a pensar que a escola, o médico, o trabalho, a luz e a água chegam diretamente a todos que moram na cidade. Não paramos para pensar que isso tudo tem custo. Aqui se percebe que, não é para todos. Na minha casa está difícil de ter estas coisas”(Palavras de um trabalhador da zona rural de Orizona que mudou para a cidade).

levaram a um crescente êxodo rural (Martins, 1994:52-92). Em 1960, 55.3% da população brasileira estava na zona rural, enquanto em 2000, somente 18.7% permanecia na zona rural, conforme dados do IBGE (QUEIROZ, 2007,18).

Segundo dados do IBGE, a população de Goiás em 1960 era composta por 1.954.862 habitantes. Deste total, 1.355.458 estavam no campo. O restante na cidade. Em 2010, a população no Estado era de 6.004.045 pessoas, sendo que, deste total, 5.421.069 residiam no espaço urbano e 582.976 no rural. A estimativa para o ano de 2013 seria para um total de 6.434.048. O percentual de distribuição nos espaços seria o mesmo em 2013. (BRASIL/INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE, 2012, apud RIBEIRO, 2014).

Mas há significativa presença de assentamentos da reforma agrária em Goiás. As próprias instituições ligadas à luta pela terra no Estado, sobretudo a Comissão Pastoral da Terra – CPT e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás – FETAEG, compreendem que é necessário rever o quantitativo numérico relativo aos projetos de assentamentos da reforma agrária³³.

Na dinâmica da sociedade, a educação escolar é direito da pessoa respaldado pela legislação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Conforme o Artigo 205 da Constituição Federal, a educação é direito de todos. Para atender a este direito são fundamentais os princípios sinalizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96. Princípios estes apresentados no Artigo 3º da referida Lei destacamos³⁴:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

É do conhecimento de todos que a elaboração da Constituição vigente envolveu um significativo processo. Foi uma intensa luta de interesses em questão. No que se refere à LDB, não foi diferente (FÁRIAS e VIEIRA, 2007). Mas Nela há elementos que contribuem nas lutas por efetivação de direitos humanos e civis com

³³ Informação a partir de encontro informal com agentes da CPT.

³⁴ O fato de mencionar só alguns não implica desconsiderar os demais. Mas estes sinalizam diretamente o enfoque proposto no presente estudo, a educação do campo. Eles são citados conforme aparece na Lei 9394/96.

respaldo legal. É um caminho a ser utilizado. As realidades diversificadas que precisam ser consideradas.

O Artigo 26 da LDB indica concretamente o reconhecimento e a ação educativa compreendendo as diversidades existentes. Atualmente assim está redigido o referido artigo.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (o grifo é nosso – BRASIL, 1996) (grifos nossos)

Aqui merece destacar que diversidades de espaços físicos e culturais a serem consideradas não podem ser confundidas com as desigualdades sócias econômicas existentes. Pois, a educação tem como objetivo a contribuição no desenvolvimento do indivíduo no conjunto da sociedade e construção/conquista da cidadania (DUARTE, 2010). O respeito e valorização da diversidade compreende considerar as especificidades dos grupos e dos seus espaços físicos, sejam campo ou cidade (BRASIL, 2006).

No que concerne à organização, a legislação abriu espaço para as instituições escolares se organizarem. No Art. 23 está uma significativa abertura a ser explorada. No Art. 28 há especificação com relação à educação escolar no espaço não urbano. Sendo assim, no caso de pesquisas relativas à educação do campo³⁵, o Art. 23 dá significativo suporte ao Art. 28. Conforme a LDB, no referido artigo,

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...].

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

³⁵ Compreende-se que a educação do campo incorpora uma diversidade de espaços não urbanos. Para maior compreensão veja: BRASIL, 2001(PARECER N.º: 36/2001 COLEGIADO: CEB APROVADO EM: 04.12.2001)

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

No conjunto das discussões apresentadas até o momento e os dois artigos citados contribuem na compreensão de que a educação é direito de todos e deve ser desenvolvida compreendendo as diversidades existentes. Sendo assim, é possível pensar que, priorizando o ensino e, sobretudo, a aprendizagem, a unidade escolar pode desenvolver a sua própria organização (Lei 9394/96, Art.24).

II – A pedagogia da alternância – A Escola Família Agrícola

A educação se faz em momentos e espaços diferenciados (BRASIL, 1996). Ela se dá no cotidiano, envolve compreensões e opções diferenciadas. Mas o seu papel é contribuir na formação em conquista da cidadania (DUARTE, 2010). No que se refere à instituição escolar, para Candau e Moreira (2005, p.41), “não há como negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s).” A escola está em um conjunto de relações socioculturais. Envolve os avanços e recuos da sociedade. Influencia e sofre influências. Pode ser pensada como um meio de reprodução das desigualdades ou de reação às mesmas (BOURDIEU, 1998; PESSOA, 2005; RIBEIRO, 2012).

2.1 – A origem da pedagogia na França

A Pedagogia da Alternância nasce nos anos 30, na França. Era situação de exclusão social sofrida pelos camponeses. O enfrentamento passava pela organização dos excluídos (ARAÚJO, 2007,41). Neste contexto apresentado está a origem da Pedagogia da Alternância. Pois, além, ou na situação econômica desfavorável, os jovens não se sentiam motivados a frequentarem a escola da cidade. Era outro espaço e proposta que não respondia aos sujeitos do campo. A escola não atraía, não estimulava e distanciava da realidade vivenciada pelas famílias. Além disso, a condição econômica das famílias do campo não favorecia para manter os filhos na cidade. A ação do Estado,

sobretudo relativa à educação escolar, era na lógica da cidade. Queiroz (1996,43) compreende que a Igreja, mesmo estando com os pobres do campo, não tinha proposta para a educação rural. No que concerne à educação para o homem do campo, Queiroz (2004,66),

[...]. Vale lembrar que o filho de Jean Peyrat, Yves, não queria mais prosseguir os estudos: “papai eu te obedecerei em tudo, mas para a escola superior, terminou, eu não voltarei mais. Eu quero ser agricultor. Lá não se faz agricultores”. (Granereau, 1968:48) (QUEIROZ, 2004, p 66).

Desta manifestação apareceram outras e, inicialmente, por volta de 1935, os jovens seriam acompanhados pelo padre Granereau na cidade, alternando o tempo com a presença nas famílias (ARAÚJO, 2007). Em 1937 é criado um espaço próprio para a “proposta da educação em alternância” (QUEIROZ, 2004).

Da França atinge outros espaços e chega ao Brasil.

2.2 – Pedagogia da alternância no Brasil

No Brasil o contexto não era muito diferente. Havia seguimentos da igreja que se preocupavam e se envolviam com os pobres do campo. Com missionários vindos da Europa, Itália, veio a ideia e proposta da educação em alternância. Era uma possibilidade às populações do campo sem quebrar os laços com a família e com a realidade dos lavradores³⁶. Um grande articulador foi o Jesuíta, o padre Humberto Pietromonte³⁷.

No Brasil a pedagogia da alternância chegou, inicialmente, com a denominação de Escola Família Agrícola – EFA. Como em qualquer outro espaço, aqui a educação em alternância passou por adaptações³⁸. As Escolas Família Agrícolas são uma das modalidades de educação em alternância. Elas se pautam no tempo escola e tempo comunidade, compreendendo uma reciprocidade de conhecimento.

³⁶ Para maiores informações veja: CASTRO e STEPHAN (2007); SAVIANI (2011).

³⁷ “Foram os jesuítas – párocos de cinco municípios: Anchieta, Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul, Piúma e São Mateus – que, liderados por Padre Humberto, se uniram para realizar a missão de implanta as EFAS em suas paróquias” (CASTRO e STEPHAN, 2007, 21).

³⁸ Uma curiosidade a se notar é que: na Itália a pedagogia da alternância foi introduzida e desenvolveu com o nome de *Scuola della Famiglia Rurale* ou *Scuola-Famiglia*. Nasceram com a influência de políticos. No Brasil nasceu com a influência religiosa e, como na Itália se consolidou como escolas (QUEIROZ, 2006). Como na Itália, no Brasil esta Pedagogia chegou ao Brasil e se firmou como escola.

Em Goiás atualmente são três escolas. Elas oferecem o ensino de nível Médio e Técnico Profissionalizante em Agropecuária. As escolas estão localizadas nos municípios de Goiás (1994), Orizona (1997) e Uirapuru (2004). São dirigidas pela Associação de Pais e Alunos, contam com a parceria de diversas instituições da comunidade. Duas destas escolas têm convênio com a Secretária de Estado da Educação, a Escola Família Agrícola de Orizona e a Escola Família Agrícola de Goiás (JESUS, 2010; QUEIROZ, 2004).

Considerações Finais

A presente comunicação partiu da preocupação de contribuir na ampliação da discussão da educação do campo no Brasil. Este é um assunto que muito se tem falado, mas se percebe a urgência/necessidade de intensificá-lo, considerando que ainda é pequeno frente a gravidade da educação escolar das populações fora do espaço não urbano. Trouxe a discussão enfatizando a questão de direito a ser atendido e a fundamentação na legislação brasileira.

Frente à realidade, ao desafio a ser confrontado, acredita-se que a Pedagogia da Alternância tem se apresentado como uma proposta viável. No Estado de Goiás tem sido desenvolvida pelas EFAs. Esta condição coloca o interesse em compreender o seu processo e possíveis desafios.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Juliana Nunes de; e GUSSO, Ana Paula. *Educação rural: Evolução e Desenvolvimento*.

[http://www.utfpr.edu.br/toledo/estruturauniversitaria/diretorias/dipganais-do-i-endict-encontro-de-divulgacao-cientifica-e-tecnologica/AnaGusso_Ruralp.9195 .pdf](http://www.utfpr.edu.br/toledo/estruturauniversitaria/diretorias/dipganais-do-i-endict-encontro-de-divulgacao-cientifica-e-tecnologica/AnaGusso_Ruralp.9195.pdf).

Acessado em 04/05/2011.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. A Alternância na Formação do Jovem do Campo: o caso da Escola Família Agrícola de Angical (BA). In: NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do e OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Educação na Alternância: cidadania, e inclusão social no meio rural brasileiro*. Goiânia, UCG, 2007, p.39 – 69.

ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: KOLLING, Edgar Jorge, MOLINA, Mônica Castagna e NERY, Ir. FSC – Memória (Org). *Por uma educação básica do campo*. UnB, Brasília, 1999.

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9394/96 – LDB. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 27.01.2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei Nº 9394 de 1996 – LDB.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – MEC/INEP – *a Educação no Brasil Rural*. Brasília, 2006.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01 de 03 de abril de 2002. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). *Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Nº 5, Brasília, 2004.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s). IN: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. *Educação como exercício de diversidade*. (Coleção educação para todos: 6) Brasília, UNESCO, ANPED e MEC/SECAD, 2005.

CASTRO, Mauricio Barros de e STEPHAN, Gustavo. *Juventudes Rurais: cultura e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Instituto Souza Cruz, 2007.

CONFERENCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Igreja e os problemas da terra*. Texto provisório, 1980.

DUARTE, Aldimar Jacinto. *Cidadania, Direitos Sociais e o Princípio da Desigualdade Aceitável*. Texto produzido como requisito da Disciplina: *Igualdade, Equidade e Educação*, do Programade Mestrado e Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Sob a orientação da professora Dr^a. Marília Gouveia de Miranda, 2010. Não publicado.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS – EFAGO. *Projeto Político Pedagógico*. Goiás, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de & VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional no Brasil: Introdução Histórica*. Brasília: Liber/Livro, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. *Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Nº 5, Brasília, 2004.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo, Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Brasília: Paz e Terra, 2004 – Póstuma.

JESUS, José Novais de. *As escolas Família Agrícola no Território Goiano: a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa*. Dissertação de Mestrado, UFG, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge, MOLINA, Mônica Castagna e NERY, Ir. FSC –Memória (Org). *Por uma educação básica do campo*. UNB, Brasília, 1999.

LIMA, Anselmo Pereira de. Projeto Profissional do Jovem na Escola Família Agrícola de Orizona (GO). In: In: QUEIROZ. João Batista Pereira de, PACHECO, Zuleika& SILVA, Virgínia Costa e. *Pedagogia da Alternância: Construindo a Educação do Campo*. Brasília/Goiânia, Universa/UCG, 2006.

NASCIMENTO, Clodomiro Godoy do. Novos Atores Políticos e Formação: Princípios Educativos da EFA de Goiás na Construção da Cidadania e da Inclusão Social. NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do e OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Educação na Alternância: cidadania, e inclusão social no meio rural brasileiro*. Goiânia, UCG, 2007, p.181 – 210.

PESSOA, Jadir de Moraes(Org). *Educação e Ruralidades*. Goiânia, UFG Editora,2007.

PESSOA, Jadir de Moraes. A questão Agrária e Educação. In: Nascimento, Claudemiro Godoy do e OLIVEIRA, Adão Francisco de(Org.). *Educação na Alternância*. Goiânia, UCG, 2007,17-38.

PESSOA, Jadir de Moraes. Aprender e ensinar no cotidiano dos assentamentos em Goiás. IN: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. *Educação como exercício de diversidade*. (Coleção educação para todos: 6) Brasília, UNESCO, ANPED e MEC/SECAD, 2005.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira*. <http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas2.shtml>. Acessado em 26/02/2011.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs): origem e expansão no mundo, Brasil e no Centro – Oeste.In: PACHECO, Suleika; QUEIROZ, João Batista Pereira de e SILVA, Virgínia Costa(Org). *Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo*. Brasília, universa e Goiânia, UCG, 2006, p.15 – 34.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional*. Brasília, UNB (Tese de Doutorado), 2004.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *O Processo de Implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás*. Dissertação de Mestrado, UFG, Goiânia, 1997.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete. Et. al.(org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012, 295 – 300.

RIBEIRO, Valdivino Souza. *Educação do Campo no Brasil: um estudo da Escola Família Agrícola de Orizona – Goiás*. Projeto de Pesquisa, PUC – GO, 2014.

RIBEIRO, Valdivino Souza. *Resistência e Conquista da Terra a Partir de Dt 26,5-11*. Dissertação de Mestrado. UCG, Goiânia, 2002.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ª edição, Campinas, SP, Autores Associados, 2011 – Coleção memória da educação.

UNIÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL – UNEFAB.
<http://www.unefab.org.br/p/historico.html#.VMdqlWjF-Qg> Acesso em 27.01.2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em Tempos de Transição* (1985 – 1995).

A PROPOSTA DE REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA SECUNDÁRIA: O LICEU-SEMINÁRIO DE GOIÁS, 1854-1872

Wellington Coelho Moreira
wellimoreira@hotmail.com
Doutorando em História/PPGH-UFG

RESUMO: Os relatórios dos presidentes da província de Goiás retratam a proposta de reforma da Instrução Pública Secundária de Goiás, no período 1854 a 1872, pela supressão do Liceu assim que o Seminário Episcopal fosse efetivado nesta província. A historiografia ao discorrer sobre o processo paulatino da instrução pública definiu-o como um tempo negativo, no qual pouco ou nada se fizera em termos de matéria educacional. Parte desta análise deve-se a reprodução descontextualizada dos relatórios dos presidentes da Província de Goiás. No entanto, quando se analisa estas fontes juntamente com outros documentos recolhidos nos diversos arquivos históricos em Goiás, ver-se-á que a educação sempre esteve entre as principais preocupações dos representantes provinciais de Goiás. Por fim, deseja-se destacar que ao contrário de várias análises documentais e historiográficas que afirmam que no Império brasileiro não havia preocupação alguma com a Instrução Pública Secundária e que esta era totalmente desorganizada, afirmar que existiram nesta época limitações sociais e políticas relacionadas à educação e, concomitantemente, um rico e vasto processo de constituição do Liceu goiano.

Palavras-chave: Instrução Pública Secundária/Liceu – Historiografia – Fontes

O Liceu-Seminário

Por Liceu-Seminário deve-se entender a proposta de reforma da Instrução Pública Secundária, respaldada pelos presidentes da Província de Goiás, cuja intenção previa a fusão e/ou a extinção do Liceu, assim que Seminário Episcopal da Diocese de Goiás fosse inaugurado. As cadeiras (aulas), assim como todo corpo administrativo do Liceu seriam anexadas ao Seminário. Ter-se-ia, portanto, um único instituto de instrução secundária que abrigaria a formação religiosa e cível na Cidade de Goiás, sendo que a administração deste instituto educacional estaria sobre a responsabilidade da Igreja e não mais sobre a tutela do Estado.

Entre 1854 a 1872 um longo debate foi estabelecido sobre a viabilidade ou não desta proposta. A escolha da periodização em questão deu-se em função da data em que foi pela primeira vez apresentada à intenção de reformar a Instrução Pública Secundária (1854), tendo o seu término em 1872, quando estabeleceu-se na Cidade de Goiás o

Seminário Episcopal, permanecendo depois de longa discussão tanto o instituto religioso quanto o Liceu. Pela primeira vez, Goiás sediava dois institutos de instrução secundária.

O relatório do presidente da Província de Goiás, Antonio Augusto Pereira da Cunha, datado no ano de 1854, ao relatar a presente situação do Liceu desta localidade, definiu a situação deste instituto como insuficiente e deficitária diante das várias tentativas do governo provincial em melhorar a instrução secundária. A primeira proposta sugerida por este presidente foi à criação de um internato que seria anexado ao Liceu.

Este Estabellimento tambem necessita de alguma reforma para melhor preencher o fim da sua intuitiçaõ, qualquer porem que ella seja parece-me, que deve ser subordinada á idéa capital de fazer-se do mesmo Estabellimento um bem regido internato, que offereça aos pais de familias dos diversos pontos da Provincia um meio seguro de alcançarem para seus filhos aproveitamento tanto litterario, como moral. (RELATÓRIO, 1854, p. 36-37)

A descrição desta necessidade veio acompanhada em seguida da assertiva negativa em efetivar-se tal proposta dada as condições precárias dos cofres provinciais. Ocorreu em seguida outra possibilidade, a anexação do Liceu ao Seminário Episcopal, pois, o governo imperial havia se comprometido em executar uma considerável verba para a criação do Seminário Episcopal na Diocese de Goiás, cuja sede seria a capital da província.

Estando a renda provincial muito longe de chegar para ocorrer as despesas, que teria de acarretar a execução desta idéa pedi ao Governo Imperial, que tão sollicito se tem mostrado em promover a educação do Clero, em geral, que attendendo ao estado d'esta Diocese, em particular, fundasse n'esta Cidade um Seminario, ao qual se deverião reunir as Cadeiras do Lycêo. (IDEM, 1854, p. 37)

Além da criação do seminário episcopal, o presidente da província de Goiás, sonhava ainda com a criação de um internato junto a este instituto religioso, completando deste modo a pretensa reforma almejada por ele (IDEM, 1854, p. 37). Destarte, ter-se-ia prédio, professores e todas as demais despesas com a instrução pública secundária custeadas pelo governo imperial. Fato que aliviaria os cofres provinciais.

Todavia, esta tão sonhada necessidade de sanar os cofres provinciais seria cumprida em parte somente em meados dos anos de 1872, ou seja, dezoito anos depois

do surgimento da idéia de se extinguir ou anexar o Liceu ao Seminário da Diocese de Goiás. Muito diferente daquilo que foi proposto pelo governo imperial à província teve que continuar arcando com todas as despesas relacionadas à instrução pública secundária. O tão prometido custeio da educação do clero também não foi cumprido com toda presteza e totalidade que sonhava tanto a Igreja quanto a Província.

Em quanto isso, o Liceu continuava a sua trajetória e a sua história sem sede própria desde 1847³⁹, ano de sua fundação, estando instalado desde então em uma sala e em uma varanda no edifício da tesouraria provincial. Para muitos historiadores esta situação denota um total descaso com a instrução pública secundária, pois este instituto teria nascido “sem lugar” próprio, fruto do descaso das autoridades provinciais e imperiais. Não teria sido esta uma condicionante histórica do período histórico em questão? Outros prédios públicos não estariam dentro das mesmas condições do Liceu goiano?

Segundo Bretas, “não havia na Capital edifício público disponível”. Após relacionar os prédios provinciais e imperiais existentes na Cidade de Goiás e de ponderar as dificuldades financeiras encontradas para o aluguel de um novo espaço, Bretas ponderou que por medida de economia o então presidente da província, Joaquim Ignácio de Carvalho, reservou uma varanda e uma sala da tesouraria provincial (1991, p. 213). Improvável? Não. Pode-se dizer que esta atitude foi uma resposta a uma necessidade emergente do período histórico. O historiador não é juiz do passado. Ele é apenas um “intérprete” de um mosaico de fontes diversas que se apresentam a sua frente. O Liceu nasceu no lugar e no dia que tinha de nascer. A sua história a partir de então foi se desenvolvendo.

O termo de abertura do Liceu, datado em 23/02/1847, apresenta o significado grandioso que teve a inauguração do Liceu goiano no ano de 1847, ainda que voltado necessariamente para a educação de uma elite local. Este evento ocorreu na tesouraria da província, no local (sala e varanda) que sediará as futuras aulas da instrução pública secundária. Entre os presentes estavam várias autoridades cívicas e religiosas locais, com destaque para o presidente desta província, além do presidente da Província do Mato Grosso, que segundo o documento “se dignou em assistir a este ato” (TERMO DE ABERTURA DO LYCEU, 23/02/1847, p. 1-2).

³⁹ O Liceu foi inaugurado em 23/02/1847, mas sua criação deu-se em função da Lei nº 9, de 20/06/1846. (Cf. TERMO DE ABERTURA DO LYCEU, 23/02/1847; BRETAS, 1991, 209-215)

Outra visão comumente destacada pela historiografia é que os liceus em geral, seriam um amontoado de aulas avulsas⁴⁰ aglomeradas em um único edifício (HAIDAR, 2008, p. 21). Na visão de Bretas, “os liceus não eram mais do que um conjunto de cadeiras independentes, as antigas cadeiras avulsas, postas numa mesma casa, sob a supervisão de um diretor, cada professor agindo na ministração do ensino como quisesse” (1991, p. 208).

Muito mais do que negar ou afirmar tais assertivas deve-se considerar como se deu o processo de organização e de efetivação da instrução pública secundária no Brasil Imperial e, em particular, na Cidade de Goiás no período relacionado. Se for analisado com cuidado o processo paulatino e contínuo da instrução pública no século XIX, ver-se-á toda uma conjuntura de constituição de um ensino válido e positivo.

Em oposição a duas afirmações anteriores feitas por Haidar e Bretas, seria positivo indagar se não teria sido este “aglomerado” de aulas avulsas, chamado Liceu, uma tentativa de organizar, estimular e de controlar o ensino secundário? Em que sentido este novo formato da instrução secundária trouxe benefícios ou não para a organização do ensino em relação às aulas avulsas? São questões a serem analisadas pelos historiadores quando deparam-se com determinadas afirmações cristalizadas pela historiografia. Mas, deve-se levar em conta também que cada historiador é fruto do seu tempo e das ferramentas que ele dispõe na análise de sua pesquisa.

Voltando a discorrer sobre o liceu goiano a partir da análise dos relatórios dos presidentes da Província de Goiás e de outros documentos... Este estabelecimento de ensino, através de seus representantes, sonhava ter uma sede própria para abrigar as suas aulas. Não se pode analisar o lugar em que o liceu residiu por muito tempo como fruto de um imprevisto ou de uma má vontade dos governos provinciais. São as condicionantes históricas do período. Fato é que um antigo professor da cadeira de contabilidade do Liceu, o Dr. João Gomes Machado Corumbá, destinou para o desenvolvimento da instrução pública em Goiás e/ou na Vila de Santa Cruz, local de seu

⁴⁰ Aulas Avulsas eram aulas dadas individualmente por professores que tinham do governo imperial a autorização para lecionarem. Este tipo de modalidade de aulas constituiu a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil, pois anteriormente, tais aulas eram controladas pela Igreja (Jesuítas). A partir da reforma pombalina elas passaram a se chamar Aulas Régias e com o advento da Independência, Aulas Avulsas. Estas aulas eram ministradas individualmente, sendo também conhecidas no Brasil como aulas menores, cadeiras avulsas, aulas públicas. Cardoso (2004)

nascimento, a sucessão de sua herança, em testamento⁴¹ datado em 05/12/1844. Porém, um imbróglcio. Ele constituiu a Nação Brasileira, na pessoa do imperador como o seu principal herdeiro, pois não tinha sucessores diretos ou indiretos (HERANÇA DO DR. CORUMBÁ, 1914, p. 15).

Segundo Bretas, em setembro de 1857 o Liceu instalou-se definitivamente na casa de Corumbá. Porém, em pouco tempo, isto é, dezembro do mesmo ano, o governo imperial pediu a posse do prédio, com a finalidade de abrigar as tropas imperiais que estavam a caminho da cidade de Goiás. Assim, o prédio reservado para o liceu foi destinado para outros fins a que propusera o testamento de Corumbá, tornando-se deste modo um quartel. Somente em 1867, é que ele voltaria para a sua sede definitiva, reservada destinada por direito a herança de Corumbá (1991, 225-228).

Sobre o Liceu-Seminário, afirmou o então presidente da Província de Goiás, em 1858, que todos os inconvenientes relacionados à instrução secundária desapareceriam assim que o seminário diocesano fosse criado.

Esse inconveniente desaparecerá, provavelmente com a criação do seminário episcopal, ao qual entendo que com vantagem poderaõ ser annexados as aulas do liceu, admittindo-se que a ellas concorrão alumnos externos. Em todo o caso o plano de estudos actualmente seguido no liceu carece de melhoramentos. (RELATÓRIO, 1858, p. 15).

Manteve-se a visão de que a criação do seminário diocesano contribuiria com a amenização dos problemas relacionados à instrução pública. Este passaria a ser custeado pelo governo imperial, o que contribuiria com a amenização das despesas deste ramo da instrução pública. Outros relatórios também apresentam a mesma visão sobre as possíveis melhorias que trariam para a província a criação do seminário episcopal (RELATÓRIO, 1859, p. 30).

A intenção que subjaz a fusão destes dois institutos vão muito além de problemas relacionados ao déficit financeiro. Com a efetivação do seminário episcopal custeado pelo governo imperial, ter-se-ia conjuntamente a criação de um internato, que contribuiria para o aumento considerável de alunos vindos do interior de Goiás, uma vez que esta era uma das mais urgentes necessidades apontadas pelos relatórios dos presidentes da província (RELATÓRIO, 1862, p. 59; 1863, p. 7-9). Uma constante

⁴¹ Neste período os testamentos eram feitos com uma antecedência considerável a um possível encontro com a morte. Dada as circunstâncias históricas de higiene e saúde e o medo o acometimento do término da vida preparava-se para bem morrer.

reclamação era de que o liceu no formato em que se encontrava só tinha serventia para os moradores abastados da cidade Goiás.

O lyceu com a organização que actualmente tem é uma instituição que só aproveita á capital, o resto da provincia não tira delle o menor proveito pelo seu carater de externato, sendo forçados os pais de familia que desejão dar educação a seus filhos manda-los para os collegios e seminarios em Minas. (RELATÓRIO, 1861, p. 16).

Outro fator, o seminário como instituto particular subvencionado pelo poder público teria que conceder bolsas de estudos para alunos mais pobres. Deste modo, segundo a visão dos governantes provinciais o ensino secundário seria beneficiado com a reforma da instrução pública.

Deve-se levar em conta ainda que os relatos dos governos provinciais trazem toda uma visão histórica influenciada pelo análise destes governantes. A grande rotatividade e o curto mandato destes representantes do governo imperial influenciaram na forma como estes discorreram sobre a instrução pública secundária. Se levarmos em conta os 65 anos de duração do período imperial brasileiro, Goiás teve um número avultoso de representantes. A troca de presidentes gerava ainda uma vacância no poder, pois ao “assumir o cargo, e depois de enfrentar longa viagem até Goiás, reinava o Vice-Presidente” (BERTRAN, 1996, p. 3).

Para Castanha, esta grande rotatividade de governos provinciais contribuiu para uma visão negativa da instrução pública. Sempre que um governo começava já estava de malas prontas para a mudança. O que chegava ficava a par da situação da instrução pública através do relatório empenhado em curto prazo pelo seu antecessor. Quando iniciava-se um novo projeto visando melhorar a instrução pública, mudava-se o governante novamente (2007, p. 116-121). Esta situação favoreceu a visão negativa da província pelos seus governantes, haja vista que muitos deles vinham da capital do império.

Por fim, em 1871, finalmente comprou-se um prédio para o estabelecimento do seminário episcopal. Para instalá-lo definitivamente faltava somente a chegada de professores estrangeiros para a efetivação das cadeiras deste instituto religioso (RELATÓRIO, 1871, p. 9). Quase às portas de se efetivar a fusão do liceu e do seminário e depois de longas discussões, montou-se em 1872 uma comissão para avaliar a viabilidade ou não da união dos dois institutos. Depois de várias e delongadas

discussões Antero Cicero de Assis assim resumiu o desfecho desta proposta de reforma da instrução secundária.

Providenciando pelo modo que vos expuz acerca da instrucção primaria, não fiz outro tanto no que diz respeito a instrucção secundaria, por que ella entre nós se limita ao estabelecimento do Lycêo, e este, segundo a lei provincial n. 417 de 9 de Novembro de 1868, parecia depender somente da installação do seminario episcopal, do qual depois vos fallarei.

Parecendo assim, logo que abrio-se aquelle seminario, lembrei-me de convidar a commissão nomeada para a reforma da instrucção primaria, e com Ella conferenciar sobre a execução da dita lei.

Realisou-se a conferencia, porem da discussão havida reconheceo-se que a citada lei não podia ter execução, por que o seminario não aceitava, nem podia aceitar, em vista do fim principal de sua instituição, o favor que a mesma lei parecia lhe querer outogar.

Ficou, por tanto, subsistindo o lycêo, do qual me occuparei adiante. (RELATÓRIO, 1872, p. 13-14).

A Província de Goiás apesar das dificuldades financeiras e, contrariando muitos discursos presentes na historiografia, manteve durante um bom tempo dois institutos de instrução secundária.

Conclusão

O Liceu-Seminário foi uma proposta de reforma da instrução pública secundária na Cidade de Goiás, entre 1854 a 1872. Os relatórios dos presidentes da província deixam transparecer que ela teve como eixo norteador a amenização das dificuldades financeiras, uma vez que seminário episcopal seria custeado pelo governo imperial.

Parte da historiografia absorveu em seu discurso a análise negativa desta abordagem sem, contudo, contextualizar os fatos históricos. Muitos destes discursos negativos expressos nos relatórios dos presidentes da Província de Goiás, foram feitos por representantes que exerceram curtos mandatos e que fizeram a análise da situação da província através dos relatórios anteriores.

Apesar da visão negativa abordada pelos relatórios pode-se ver a trilha percorrida pela instrução pública secundária em Goiás. Primeiro, a efetivação do Liceu foi um fator de organização e de controle pelo governo desta modalidade de ensino. Apesar dos limites e da tentativa de extingui-lo o liceu goiano sobreviveu às intempéries ancoradas na falta de recursos. E, finalmente, diante do surgimento do seminário episcopal em 1872, sua história foi mantida pela proposta que nele se encerra: a

formação intelectual e moral da mocidade, fruto de uma concepção de época. Todavia, esta é a raiz de sua história.

Referências Bibliográficas

BERTRAN, Paulo. Apresentação. In: *Memórias Goianas*. nº 5. Goiás: Editora UCG, 1996, p. 9-12.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da Instrução Pública em Goiás*. Goiás: Editora da UFG, 1991.

CARDOSO, Teresa Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHNOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVII*. Petrópolis: Vozes, 2004, v. 1.p. 179-191.

CASTANHA, André Paulo. *O ato adicional de 1834 e a instrução pública e elementar no Império: descentralização ou centralização*. (tese de doutorado). 2007. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP. http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1808. Acessado em 10/03/2015.

HAIDDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Brasil Império*. São Paulo: EDUSP, 2008.

HERANÇA DO DR. CORUMBÁ, 1914. Arquivo Frei Simão Dorvi. Goiás/GO.

RELATÓRIO apresentado á Assembleia Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Augusto Pereira da Cunha, 05/05/1854. Goyaz, Typographia Provincial, 1854. In: INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. nº 6. Goiânia: UCG, 1997, p. 46-48.

RELATÓRIO apresentado á Assembleia Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira, 01/06/1858. Goyaz, Typographia Provincial, 1858. In: INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. nº 7. Goiânia: UCG, 1997, p. 139-143.

RELATÓRIO apresentado á Assembleia Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Francisco Januario da Gama Cerqueira, 30/11/1859. Goyaz, Typographia Provincial, 1859. In: INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. nº 8. Goiânia: UCG, 1997, p. 45-50.

RELATÓRIO apresentado á Assembleia Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. José Martins Pereira de Alencastre, 01/06/1861. Goyaz, Typographia Provincial, 1861. In: INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. nº 9. Goiânia: UCG, 1998, p. 25-28.

RELATÓRIO apresentado á Assembleia Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. José Martins Pereira de Alencastre, 25/05/1862. Goyaz, Typographia Provincial, 1862. In: INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. nº 9. Goiânia: UCG, 1998, p. 105-112.

RELATÓRIO apresentado á Assembleia Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. José Vieira Couto de Magalhães, 01/06/1863. Goyaz, Typographia Provincial, 1863. In: INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. nº 9. Goiânia: UCG, 1998, p. 219-224.

RELATÓRIO apresentado á Assembleia Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, 01/06/1871. Goyaz, Typographia Provincial, 1871. In: INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. nº 11. Goiânia: UCG, 1999, p. 73-75.

RELATÓRIO apresentado á Assembleia Legislativa de Goyaz pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, 01/06/1872. Goyaz, Typographia Provincial, 1872. In: INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS HISTÓRICOS – BRASIL CENTRAL. *Memórias Goianas*. nº 11. Goiânia: UCG, 1999, p. 110-114.

TERMO DE ABERTURA DO LYCEU, 23/02/1847, p. 1-2. Museu das Bandeiras: Goiás/GO.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 23

TERRA E TRABALHO: SUJEITOS, ESTRUTURAS E (DES)CONTINUIDADES NA HISTÓRIA AGRÁRIA BRASILEIRA

Coordenadores:

Me. Damião Cosme de Carvalho Rocha (Docente UESPI / Doutorando PUC-SP)

Me. Moisés Pereira da Silva (Docente UEG/Uruaçu / Doutorando PUC-SP)

As grandes mobilizações que tivemos no Brasil, sobretudo até o final da primeira metade do século XX, tinham na questão agrária a sua base reivindicativa. Como atestam os pesquisadores, em especial Martins (1983), Silva (2011), Medeiros (2003), Figueira (1992) e Ianni (1979) não se trata de ter a terra como propriedade no sentido jurídico, mas do direito de trabalho sobre a terra. As lutas que atravessaram o século XX e sobreviveram aos nossos dias, são lutas pela democratização do acesso à terra. Nesse sentido, o problema agrário, a ausência de uma reforma no campo, é sem dúvida, uma das questões mais caras ao Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, um atestado do desacerto das políticas públicas nesse contexto. Terra e trabalho, enquanto proposta temática, constitui a possibilidade de debate sobre os sujeitos, as estruturas e os processos de continuidades e descontinuidades no âmbito da história agrária brasileira. Nessa perspectiva, esse simpósio temático receberá textos que discutam conflitos agrários e, ou que reflitam sobre as relações de trabalho no campo.

Palavras-chave: Terra – Trabalho – Capitalismo – Conflitos

HEGEMONIA E CONTROLE SOCIAL NOS PERÍMETROS IRRIGADOS DO NORTE DE MINAS (1960-1980)

Auricharme Cardoso de Moura
Universidade Federal de Uberlândia
Doutorando em História Social/Bolsista Capes

Resumo: A agricultura irrigada no Norte de Minas Gerais precisa ser compreendida como um projeto de Estado implementado na segunda metade do século XX, com objetivos delimitados por pactos de poder e legitimado pelo discurso do progresso e desenvolvimento regional. Dessa forma, emergem questões ligadas à política agrícola, transformações socioeconômicas, cultura, recursos hídricos, reprodução do capital e estrutura fundiária relacionadas ao Estado, ao capital e aos trabalhadores. Neste sentido, a pesquisa evidencia que os modelos de irrigação do governo ditatorial não foram capazes de resolver o problema da desigualdade de terras e de renda no Norte de Minas, pelo contrário, agravou-o com a criação de mecanismos que permitiram o avanço do capitalismo no campo.

Palavras-Chave: Irrigação – Capitalização da Agricultura – Mundo dos Trabalhadores

O golpe civil-militar realizado em 1964 no Brasil foi um projeto dos Estados Unidos para ampliar suas áreas de influência e, deste modo, reorganizar a Divisão Internacional do Trabalho voltada para a dependência consentida dos países terceiro-mundistas. Logo, os projetos para o desenvolvimento nacional estavam vinculados às exigências do mercado internacional (RAPOPORT e LAUFER, 2000: 69-98). Desta forma, o Estado voltou todos seus esforços para o que chamou de modernização do território nacional, com amplos investimentos em várias áreas produtivas vinculadas às exigências do projeto capitalista financiador do golpe.

A entrada dos militares no Congresso Nacional iniciou o triunfo de um modelo de desenvolvimento rural que, na prática, significava novas relações entre a agricultura brasileira e o Estado. Este passou a atuar como patrocinador ou sócio menor da modernização do campo, contribuindo para que a agricultura se aproximasse cada vez mais da indústria, transformasse suas bases tecnológicas e de produção e reafirmasse o Brasil como grande exportador de bens primários dentro da Divisão Internacional do

Trabalho (DIT). Assim, ocorreu quase que o aniquilamento de projetos voltados para as bases populares como, por exemplo, a reforma agrária que vinha ganhando espaço no cenário político nacional.

Regiões como o Centro-Oeste, Amazônia e Norte de Minas que, até início dos anos 1950, eram povoadas principalmente por quilombolas, indígenas, posseiros e pequenos sitiantes, passaram a ser consideradas como fronteiras agrícolas a serem expandidas e modernizadas visando o desenvolvimento e a “integração nacional”. A política nacional de incentivos fiscais, notadamente entre os anos 1960 a 1980, contribuiu sobremaneira para a transformação de uma economia até então voltada basicamente para o autoconsumo em economia de mercado, permitindo a acumulação financeira por parte de grandes empresas que passaram a usar a terra para a produção comercial em larga escala ou simplesmente como reserva de valor.

Em relação ao Norte de Minas Gerais, José Maria Cardoso (CARDOSO, 2000: 232) salienta que a política agrícola, entre os anos 1960 a 1990, permitiu o avanço do capital privado nacional e internacional, abertura e pavimentação de estradas, eletrificação rural e urbana, expansão do setor terciário, modernização do sistema de comunicação e maior contato com as metrópoles, além da ampliação dos incentivos fiscais e tributários para empresas.

Com um discurso de “desenvolvimento rural” e “crescimento econômico”, o Estado brasileiro aparece como grande responsável pela transferência de uma agricultura considerada tradicional para um modo comercial e rentável voltado para a acumulação e reprodução capitalista no campo. O processo de transformação do espaço rural do Norte de Minas Gerais se desenvolveu por via do reflorestamento, projetos agropecuários, carvoarias, industrialização e projetos de irrigação.

Tendo como referência o modelo norte-americano de irrigação, o governo brasileiro, a partir de 1970, insere esta tecnologia nos planos, projetos e metas de desenvolvimento da agricultura nacional. Segundo o planejamento estatal, a irrigação poderia reduzir as desigualdades regionais, aumentar a produção e a produtividade agrícola, dinamizar a agricultura no semiárido e incentivar a geração de emprego e renda. Segundo Milton Santos e Maria Silveira (SANTOS e SILVEIRA, 2008: 56), “a superfície irrigada com 3.121.642 hectares, em 1996, multiplicou-se cerca de sete vezes, desde 1960. A região Sudeste é proeminente, com 25,2% das terras regadas, presentes, sobretudo, em São Paulo e Minas Gerais”. De acordo com Rosa Carolina Amaral

(AMARAL, 2012: 04) “a irrigação é a atividade que mais consome água no Brasil (46%), ficando atrás do consumo humano (27%) e do consumo industrial (18%)”. Em escala mundial, o gasto de água na irrigação atinge a média de 70%.

Enquanto ação estatal, a irrigação surge na década de 1970 com a criação da Lei 6.662, de 25 de junho de 1979, que dispõe sobre a Política Nacional de Irrigação. Esta lei teve a função de promover o aproveitamento racional de recursos de água e solo para a implantação e desenvolvimento da agricultura irrigada. Devido às secas prolongadas, algumas agências estatais viram na irrigação uma maneira de alavancar o desenvolvimento da região Norte de Minas, como discorre Simone Maria de Jesus

A importância da bacia hidrográfica do rio São Francisco é evidenciada por se localizar em área central e estratégica no país, integrando as três regiões brasileiras e, também, por seu potencial econômico, por exemplo, na possibilidade da agricultura irrigada, na geração de energia elétrica, na pesca e no transporte. A bacia hidrográfica do Médio São Francisco no Norte de Minas Gerais, a partir da década de 1940, no governo de Getúlio Vargas, foi alvo de projetos financeiros, industriais e agropecuários, implantados principalmente pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), pelo Banco do Nordeste do Brasil (BNB), pela Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF), e Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) (JESUS, 2009:14).

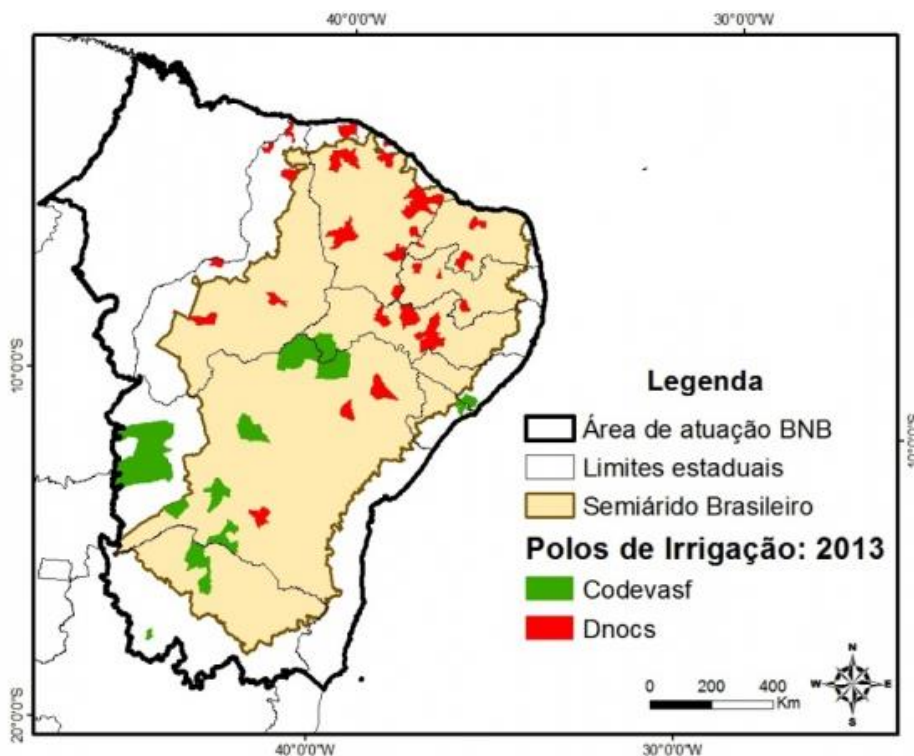
Com vários projetos agropecuários, industriais e agroindustriais sendo implantados sob a coordenadoria da SUDENE¹, o Norte de Minas tem alterada de forma substancial sua estrutura e dinâmica no campo e na cidade. Embora o problema da fome e miséria na região tenha causas políticas e econômicas, o que sobressai na imprensa e discursos políticos é o entendimento da seca como determinante destas adversidades. Assim, rapidamente o discurso de “irrigação do sertão” ganha legitimidade perante a opinião pública, passando a ser sinônimo de interesse social e utilidade comum.

Importante destacar que foi a CODEVASF², uma autarquia federal, que ficou responsável pela criação de perímetros irrigados no Nordeste e Norte de Minas. Nesta

¹ Criada através da lei nacional nº 3.692, de 15 de dezembro de 1959, a SUDENE representou um esforço do Governo Federal de agir no sentido de promover o desenvolvimento do Nordeste através de um duplo objetivo: coordenar as ações do governo e administrar os recursos transferidos para a região. A região norte-mineira começou a ser contemplada maciçamente com programas de desenvolvimento regional a partir de sua inserção nesta autarquia no ano de 1963. A entrada do Norte de Minas Gerais na área de abrangência da SUDENE foi justificada devido sua similaridade climática, social e econômica com a região Nordeste do Brasil.

² Criada pela Lei nº 6.088, de 16 de julho de 1974, a CODEVASF tinha como objetivo aproveitar para fins agrícolas, agropecuários e agroindustriais, os recursos de água e solo do vale do São Francisco,

última região foram criados quatro perímetros irrigados que juntos totalizam 46,075 hectares: o projetos Jaíba³ (em Jaíba e Matias Cardoso), Gorutuba⁴ (em Janaúba e Nova Porteirinha), Pirapora⁵ (em Pirapora) e Lagoa Grande⁶ (em Nova Porteirinha). Esses projetos, com exceção do Pirapora, estão inseridos na região do Médio São Francisco, sendo as principais fontes hídricas o rio Gorutuba e o rio São Francisco.



Mapa 1: Localização dos perímetros irrigados na área de abrangência da SUDENE.
In: <https://confins.revues.org/10031?lang=pt>

diretamente ou por intermédio de entidades públicas e privadas, promovendo o desenvolvimento integrado e implantando distritos agroindustriais e agropecuários.

- ³ O Projeto Jaíba, como uma área de agricultura irrigada na região, localiza-se nos municípios de Matias Cardoso e Jaíba. Foi planejado desde 1950, para ser um dos maiores empreendimentos da América Latina e abranger uma área de 100.000 hectares, dividida em quatro etapas: Etapa I, Etapa II, Etapa III e Etapa IV. Parte da Etapa I foi concluída em 1986 e entrou em operação desde 1988, visando a atender a pequenos irrigantes, médios e grandes empresários.
- ⁴ A implantação do projeto Gorutuba, iniciada em 1978, exigiu a construção da barragem Bico da Pedra, localizada a 6 km do município de Janaúba. Tal barragem tinha a função de acumular água para a irrigação e perenização do rio Gorutuba. O projeto Gorutuba abrange atualmente uma área de 5.286 ha, com 127 km de canais, 320 km de estrada, 136 km de drenos e uma estação de bombeamento. O perímetro é referência nacional em fruticultura, principalmente a bananicultura, sendo ocupado por pequenos, médios e grandes produtores.
- ⁵ Em 1978 foi inaugurado o projeto Pirapora numa área de 1.500 há. O Projeto de Irrigação Pirapora está localizado no município de Pirapora-MG, a 12 Km do centro da cidade, às margens da BR-365, rodovia que liga o Norte de Minas Gerais ao Triângulo Mineiro e Distrito Federal. Uma característica peculiar do projeto Pirapora é a existência apenas de lotes empresariais
- ⁶ O Projeto Irrigado Lagoa Grande teve sua construção iniciada em 1987. Está em operação desde 1989, com uma área total de 1.660 hectares, sendo toda essa área irrigável. Foi implantado no município de Janaúba e atende a médios empresários.



Mapa2: Localização do Norte de Minas Gerais. In:
http://www.minas-gerais.net/diretorio/index.php?cat_id=751&cat_id_thm=7

Luciene Rodrigues (RODRIGUES, 2000: 105-172) destaca que os perímetros irrigados do Norte de Minas foram construídos a partir de 1970 com recursos do Governo Federal, por meio do Plano Integrado de Desenvolvimento da Região Nordeste e Norte de Minas (PLANOROESTE), que foi uma ramificação, em nível regional, do Programa Nacional de Desenvolvimento (PND)⁷. Contudo, por falta de recursos financeiros, os perímetros irrigados tiveram sua infraestrutura concluída ao longo da década de 1980 com os empréstimos do governo brasileiro junto ao Banco Mundial.

A criação de perímetros irrigados foi um processo no qual o Estado agiu segundo as regras do Banco Mundial, principal órgão financiador, que pregavam a substituição de trabalhadores que não estavam integrados ao mercado por empresários ou pessoas com perfis empresariais que atuariam segundo leis comerciais.

Importante descrever que até a década de 1950 o Norte de Minas era considerado como vazio econômico pelo Estado, no entanto, esta região era habitada por trabalhadores rurais em suas várias modalidades (parceiros, arrendatários, indígenas, quilombolas, sitiantes e principalmente posseiros), fato esse que, no movimento de avanço do capitalismo no campo, acabou gerando enormes conflitos sociais no processo de desapropriações de terras já ocupadas. Em sua maioria, esses sujeitos sobreviviam da

⁷ “O Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), divididos em I PND (1972-1974), II PND (1975-1979) e o III PND (1980-1985) tinha como objetivo modernizar e desenvolver o Brasil através do tripé: capital privado nacional, capital estatal e capital internacional” (NETO, 1997: 133-134).

agricultura de subsistência, pecuária extensiva, criação de pequenos animais, da pesca e da caça.

As desapropriações, muitas vezes truculenta, para a implantação da agricultura irrigada foram executadas pelo Estado através de agências como a RURALMINAS⁸ e a CODEVASF. O modo de produção e trabalho dos camponeses se mostrou incompatível com a ambição da classe dominante de geração de capital em áreas de fronteira agrícola. Neste contexto, a agricultura seria constituída por novas técnicas e formas de produção dinâmica, tecnológica e competitiva voltada para o mercado externo e/ou para o Centro-Sul brasileiro.

Descrevemos, resumidamente, o processo de expropriação dos camponeses e apropriação da terra pelo capital. Aqui não se privilegia dados produtivos e econômicos que muitas vezes servem apenas para vangloriar a ação do Estado em benefício do capital, o que acaba negligenciando a concentração de terras e de renda, bem como as consequências humanas deste processo histórico-social.

Em um artigo intitulado “Meio Ambiente e Desenvolvimento no Norte de Minas”, Carlos Alberto Dayrell (DAYRELL, 1989) faz uma crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista excludente, violento e conservador praticado no Vale do Gortuba, afirmando que os trabalhadores foram iludidos “ao receberem uma indenização irrisória com a promessa de que seriam priorizados na distribuição de lotes irrigados”. Segundo Dayrell, isso não aconteceu, tendo em vista que das 2.000 famílias desapropriadas para a construção do projeto Gortuba, apenas 370 receberam lotes de 5 a 10 hectares. Estes foram, posteriormente, em sua maioria, vendidos ou abandonados devido ao alto preço de insumos químicos e da água distribuída pelos canais de irrigação.

Com maciços investimentos da SUDENE foi inaugurado, em 1979, o projeto de irrigação de Pirapora. A Cooperativa Agrícola de Cotia (CAC) selecionou agricultores de outras regiões como São Paulo, Paraná e famílias descendentes de japoneses para ocuparem a área e iniciarem a produção de frutas a partir de modernas técnicas agrícolas. As relações de parceria e arrendamento, tradicionais na região, foram

⁸ A Fundação Rural Mineira (RURALMINAS) foi criada por meio da Lei Estadual 4.278, de 21 de novembro de 1966, com o objetivo de contribuir para a promoção do homem por intermédio do planejamento e execução de atividades de natureza fundiária, agropecuária, hidroagrícola, de colonização e de infraestrutura socioeconômica, visando ao desenvolvimento integrado do Estado de Minas Gerais.

desfeitas, sendo que muitos trabalhadores rurais abandonaram região a procura de emprego em outros estados.

A implantação do projeto Jaíba foi realizada por meio de desapropriações, violência e mortes de posseiros e/ou indígenas que outrora ocupavam a terra. Em nome da modernização agrícola, o governo de Minas, através da Ruralminas, realizou um verdadeiro massacre e perseguição das famílias que residiam na região, como ressalta Nilcéia Moraleida Gomes

Quando a Ruralminas inicia sua intervenção no sentido de legitimar as terras devolutas da região, suas diretrizes básicas, que orientam o processo de concentração da propriedade da terra na área e sua transformação em propriedade capitalista, se deram a partir de várias expropriações, em alguns casos, através de indenizações irrisórias diante do preço da terra com benfeitorias, ou de sua valorização diante das mudanças na região. Alguns posseiros titulados foram indenizados, mas a maioria foi expulsa das terras com a queima das plantações, roubo das colheitas, uso de tratores para derrubar casas, intervenção da polícia, assassinatos, etc. Foram utilizados também processos destinados a inviabilizar a sobrevivência e a produção dos posseiros como a queima da mata que lhes fornecia lenha ou avisos bancários da instituição legitimadora, não permitindo que os posseiros se beneficiassem de empréstimos bancários para a lavoura e a pecuária (GOMES, 1983: 48-49).

A literatura que trata sobre a modernização agrícola no Norte de Minas é categórica e unânime em afirmar que direitos consuetudinários, posse da terra legitimada pelo trabalho, normas e valores comunitários e dignidade humana não foram levados em consideração pelo Estado brasileiro. O camponês perdeu o controle do trabalho e da produção sobre a terra; ele foi separado deste meio de produção e sua relação com a natureza nunca mais voltará a ser a mesma. De acordo com Hugo Fonseca Moreira

A imensa maioria da população rural, constituída por posseiros, reproduzia-se por meio de um sistema de produção autônoma, organizada, na exploração de culturas alimentares, nas terras baixas e encostas, na criação de animais e na utilização coletiva das chapadas para coleta, caça e criação de gado. Esta população, ou permaneceu em suas antigas posses na condição de arrendados ou agregados, ou migraram para as cidades da região, principalmente Montes Claros, que atraía operários para trabalharem nas indústrias recém criadas no município, também viabilizadas pela SUDENE (MOREIRA, 2010: 50).

A expansão do capitalismo na região Norte de Minas Gerais, por intermédio dos perímetros irrigados, foi realizada de forma excludente, violenta e conservadora; suas consequências principais foram a transferência de terras do Estado para a iniciativa

privada, trabalho e produção agrícola segundo a lógica e racionalidade capitalista, separação dos trabalhadores dos meios de produção, criação de um exército agrícola de reserva, degradação ambiental e êxodo rural.

As práticas de apropriação do espaço norte-mineiro se fez por intermédio da força e da lei. Marx, ao teorizar sobre a apropriação de terras públicas pela iniciativa privada, salienta que “no curso da história, os conquistadores procuram conferir, por meio de leis, por eles mesmos promulgadas, um certo reconhecimento social ao seu Direito de Posse que emerge originalmente da violência” (MARX, 2006: 07).

No caso dos “cercamentos” do Norte de Minas Gerais é perceptível a ação de diversos agentes e instituições na expropriação de terras dos camponeses e na alteração dos modos de vida que até então vigoravam no campo. Grileiros falsificando documentos, fazendeiros aumentando suas terras de forma irregular, polícia expulsando posseiros à bala, jagunços contratados por latifundiários para ameaçarem pequenos lavradores, empresas recebendo terras públicas através dos incentivos do Estado, fraudes no processo de emissão de documentos de posse pelos cartórios, entre outras práticas, contribuíram para a expulsão de milhares de trabalhadores rurais de suas terras.

Os posseiros, sitiantes, meeiros, quilombolas, arrendatários e parceiros, que compõem um grupo social diverso aqui simplificado no conceito de camponeses, tinham a terra como sinônimo de vida, de trabalho, segurança e direito. A posse deste bem para o camponês não estava condicionada a seu valor de troca e sim ao seu valor de uso, ao trabalho realizado naquele chão ao longo de gerações.

Após a desapropriação, chancelada pelo Estado, houve uma crescente capitalização e monetarização da agricultura. A produção agrícola deveria acontecer segundo um modelo tecnicista e mercadológico, cultivando alimentos de maior valor agregado. A agricultura irrigada, desde o seu início, mantém uma estrita dependência de máquinas, tecnologias e insumos diversos produzidos pela indústria para o aumento da produção.

A substituição de culturas tradicionais (como arroz, feijão, mandioca e milho) para outras mais dinâmicas e rentáveis é uma mudança induzida em todos os perímetros irrigados sob a coordenação da CODEVASF. A produção de frutas se apresenta como um ramo comercial privilegiado nessa conjuntura sendo, em tese, capaz de compensar os gastos de produção e pagamento das taxas de irrigação.

Na agricultura irrigada além das taxas a serem pagas pelo uso da água e benfeitorias da terra, parte da renda deve gerar excedentes e divisas para o sustento da família (vestuário, alimentação, etc.) e para manutenção do lote (adubos, energia, defensivos agrícolas, entre outros). A irrigação, que poderia ser a solução\redenção do semiárido norte-mineiro, foi sendo apropriada gradativamente pelos grandes empresários rurais em benefício de seus interesses particulares. Em síntese: o processo de modernização agrícola, por intermédio da irrigação, favoreceu apenas aos grandes produtores que monopolizaram a terra, a água e o crédito rural.

Nos perímetros irrigados coordenados pela CODEVASF existem diversas taxas a serem pagas que inviabilizam a posse e manutenção de um lote agrícola por parte de um agricultor que não esteja plenamente capitalizado e integrado ao mercado, como destaca Luciene Rodrigues:

Conforme a legislação, o custo da tarifa de água é composto por duas parcelas: (a) uma (K-1) correspondente à amortização dos investimentos públicos nas obras de infra-estrutura de uso comum, calculada anualmente, com base no valor atualizado, por projeto, em moeda local, por hectare de área irrigável do usuário; (b) outra (K-2) correspondente às despesas anuais de administração, operação, conservação e manutenção das obras e equipamentos, calculada anualmente, por projeto, em moeda local, para cada mil metros cúbicos ou fração de água fornecida ao usuário. De acordo com a legislação, o seu valor deve ser estabelecido de modo a cobrir 100% dos custos de operação e manutenção ao longo do ano, e dos investimentos, em termos reais, ao longo de um período de 50 anos, sem cobrança de juros (RODRIGUES, 1998:229).

Neste sentido, a modernização agrícola norte-mineira, realizada por meio da construção de perímetros irrigados, foi um processo que colocou em evidência modelos diferentes de desenvolvimento rural. Se por um lado os perímetros irrigados foram vistos pelo Estado e pelos empresários como forma de progresso social e econômico, por outro lado, os trabalhadores rurais viram nestes empreendimentos uma ameaça à posse de suas terras.

Apesar de resistências e lutas pontuais, os camponeses do Norte de Minas, via de regra, entre os anos 1960-1980, foram expropriados de suas terras, sendo obrigados a procurarem outros meios, legais ou não, para sobreviverem. A violência física e simbólica praticada pelo governo militar conseguiu impor uma hegemonia do capital nas áreas de fronteira agrícola ocorrendo uma reforma agrária ao avesso, ou seja, expulsou os camponeses da terra e inseriu os grandes empresários agrícolas.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Rosa Carolina. **Impacto da implantação de perímetros irrigados na qualidade das águas superficiais da porção mineira do médio São Francisco**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos). Belo Horizonte: UFMG, 2012.

CARDOSO, José Maria. **A região Norte de Minas Gerais: um estudo da dinâmica de suas transformações espaciais**. In: OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins de, RODRIGUES, Luciene (Orgs). Montes Claros: UNIMONTES, 2000.

DAYRELL, Carlos Alberto. **Meio Ambiente e Desenvolvimento no Norte de Minas**. (Mimeografado). Montes Claros: Grupo de Estudos Ambientais. 33 Fls. 1989.

GOMES, Nilcéia Moraleida. **Estado, capital e colonização na fronteira agrícola mineira**. Belo Horizonte: UFMG (Dissertação de mestrado), 1983.

JESUS, Simone Maria de. **Planejamento, gestão e ordenamento territorial no médio São Francisco no Norte de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social). 144 Fls. Universidade Estadual de Montes Claros: Montes Claros. 2009.

MARX, Karl. **Direito natural e direito positivo á propriedade privada em face da necessidade social de nacionalização do solo e da terra**. Revista Antítese, Goiânia, nº 2, maio de 2006.

_____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas** – Introdução de Eric Hobsbawn. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª edição, 1991. (Coleção Pensamento Crítico vol. III).

MOREIRA, Hugo Fonseca. **“Se for pra morrer de fome, eu prefiro morrer de tiro”**: o Norte de Minas e a formação de lideranças rurais. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) 139 Fls. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NETO, Wenceslau Gonçalves. **Estado e Agricultura no Brasil: política agrícola e modernização econômica brasileira (1960-1980)**. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 133-134 (Coleção Estudos Históricos).

RAPOPORT, Mario, LAUFER, Rubén. **Os Estados Unidos diante do Brasil e da Argentina: os golpes militares da década de 1960**. Revista Brasileira de Política Internacional, 2000, vol.43, n.1.

RODRIGUES, Luciene. **Formação Econômica do Norte de Minas e o Período Recente** In: OLIVEIRA, M.F.M. (et all) **Formação Social e Econômica do Norte de Minas**. Montes Claros: UNIMONTES.

_____. **Investimento agrícola e o grande Projeto Jaíba**. Uma interpretação: 1970-1996. 337 Fls. Tese (Doutorado em história econômica). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

SANTOS, Gilmar Ribeiro dos. **Da produção de subsistência à agricultura moderna:** Socialização e preparação para o trabalho no Projeto Jaíba. 226 Fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** 11ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

A MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA BRASILEIRA E APROPRIAÇÃO DO CERRADO PELO AGRONEGÓCIO

Fernanda Soares Borges Perinelli⁹

Resumo: O surgimento de novas técnicas globalizadas de produção no campo alterou a relação do homem com o seu meio e modificou o espaço material. Este foi impactado pelas ações do agronegócio predatório, que administra as relações no território seguindo as demandas do capital financeiro e industrial. Isto significa dizer que, o novo mundo rural é um arranjo de instituições privadas ou públicas rendidas ao capital, que selecionou uma elite latifundiária forte, defensora de seus próprios interesses. As mudanças em curso no espaço agrário brasileiro desde o século XX apresentam significativos efeitos no uso do território. Estas mudanças estão relacionadas à modernização da agricultura no campo, num processo de consolidação e expansão desigual do capital. É neste contexto que, pretendemos discutir a territorialização da agricultura moderna no Brasil, focando na apropriação das áreas de cerrado pelo agronegócio e na inserção destas regiões na dinâmica de mercado nacional.

Palavras-Chave: Modernização – Agricultura – Cerrado

A Modernização da Agricultura Brasileira e a Apropriação do Cerrado pelo Agronegócio.

Reportando-nos a Guy Debord e Parafraseando Wenceslau Gonaçalves Neto (1997), a realidade da sociedade brasileira, desde os anos 90 do século XX, é urbana. “Tudo remete a cidade” diz Neto (1997, p.9). A realidade vivida pelas novas gerações “revela uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p.14). De modo que, o mundo rural é bem mais conhecido pelas ilustrações midiáticas que o representam, do que pela vivência no campo.

Segundo Neto, as gerações atuais crescem em ambientes simbólicos “marcados pela escola, pelos programas de TV, pelos passeios aos shoppings, circulando no asfalto, montadas em carros e aspirando o ar carregado de desenvolvimento industrial”. E por isto, muitas pessoas não tem contato direto com o campo. Este cenário, obviamente, muito conhecido na atualidade é recente: “no início dos anos 60 o Brasil era pouco mais que uma grande fazenda”. E os coronéis e os

⁹ Programa de Pós Graduação em “Território e Expressões Culturais no Cerrado” (TECCER). Universidade Estadual de Goiás - UEG - Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CSEH), Anápolis – GO, Brasil. Mestranda FAPEG

fazendeiros ainda tinham poder, “ditavam as normas, comandavam a produção e o processo de industrialização, procurando assentar raízes na sociedade que transitava rumo à urbanização.” (NETO, 1997, P.9)

Esta assertiva de Neto sugere que transformações significativas marcaram a transição do Brasil agrário, portador de valores, costumes e tradições específicos, para o Brasil urbano rendido às manobras do capital. Esta transição não indica propriamente uma ruptura nas tradições fundadas no mundo agrário, muito pelo contrário, os elementos tradicionais do cenário rural se mesclam aos da nova sociedade urbana em evidência. Esta sociedade urbana consolida-se na dependência do setor rural, o que de certa forma, incentiva a modernização no campo.

O moderno ou o “novo tempo no cerrado”, conforme esclarece Samuel Frederico, está associado as mudanças ocorridas no tempo e no espaço. As principais características deste novo tempo, “estão relacionadas à presença de objetos técnicos de idade recente que permitem uma maior velocidade das ações, como o trabalho e a circulação”(2008, p.14).Após a segunda guerra mundial a aceleração do capital produtivo no espaço brasileiro, potencializa a tecnificação e a cientificação do território, “isto somado a ideologia do consumo, do crescimento econômico e do desenvolvimento” (FEDERICO, 2008. p.31).

É necessário salientar que as grandes empresas capitalistas e o Estado, por meio de programas, projetos e políticas públicas, tiveram papel significativo frente à modernização da agricultura no Brasil. Estas instituições assumiram a modernização enquanto processo de expansão territorial e extensão do modo de produção capitalista, associado às novas técnicas de trabalho, o que viabilizou mudanças consideráveis, no país, que por vez beneficiou os setores ligados à agricultura. (TAVARES, 2004)

Borges (2000), defende a premissa que nas décadas de 30 e 40 o poder federal via o setor agrícola como importante para a demanda de alimentos do setor urbano, mas secundarizava-onas políticas de desenvolvimento nacional. De modo que, o setor expandia-se extensivamente mas, mantinha-se tradicional. “O poder público apenas criou algumas medidas operacionais, como a implantação de uma infra-estrutura de transportes que permitiu ao setor expandir-se com uma baixos coeficientes de capitalização. (Borges, 2000, p.19). Tavares (2004)reforça o que diz Borges, afirmando que neste período o Estado, acirrou as diferenças regionais, concentrando investimentos no bloco industrial urbano do sudeste.

Para Tavares (2004), a evolução da indústria no Brasil pode ser pensada em três momentos distintos: “ a) a consolidação da indústria, b) a industrialização restringida, entre 1933 a 1955 e c) a industrialização pesada, de 1955 a 1962” (p. 48). Esta primeira fase corresponde ao surgimento da indústria paulistana no final o século XIX e início do século XX, entre 1888 a 1930. Nesta fase a indústria paulista atingiu altos índices de concentração. O autor destaca a importância do complexo cafeeiro, economia pensada por muitos autores como impeditiva do processo industrial. Tavares frisa que a cultura cafeeira apresenta uma articulação contraditória, visto que, “ao mesmo tempo em que, cria condições para o surgimento da indústria, pelo seu caráter mercantil impõe limites à acumulação de capital. Em outros termos a burguesia industrial tem como matriz a burguesia cafeeira” (2004, p.49).

Na década de 1920 há em São Paulo um núcleo de indústrias leves de bens produção, o que incentivava a capacidade de bens de consumo para assalariados e o desenvolvimento da agricultura mercantil de alimentos e produção de matérias primas. (CARDOSO DE MELLO, 1982). Já a segunda fase 1933 -1955, a dinâmica de industrialização tem por base a superação da crise evidenciada em 1929 e a expansão da indústria. Mas, a industrialização neste período é restringida devido a fragilidade do desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, a estrutura técnica e econômica de acumulação de capital impede o avanço da capacidade produtiva industrial. Em compensação, os investimentos realizados nas décadas de 50 e 60 forçam o aumento da capacidade produtiva, “o crescimento do setor produtor de bens de produção e bens duráveis de consumo à frente da demanda pré-existente denota uma nova fase – a da industrialização pesada” (TAVARES, 2004, p. 50). Nesta última fase o Estado é a grande empresa comandante da industrialização. Já, nas duas primeiras fases, o autor observa a tendência do capital industrial de se alojar no sudeste.

Tavares dialogando com Gramsci, lembra as desigualdades regionais em alguns estados da Europa, e o caso da Itália: “Cabe lembrar que o Risorgimento ratificou as acentuadas diferenças entre o Norte e Sul do país. A primeira região torna-se industrializada e passa a contar com uma economia de expansão; a segunda região permanece agrícola e atrasada” (TAVARES , 2004, p. 41). Nesta citação autor explica questões gerais referentes à relação do “centro” com a “periferia”, entre as regiões industrializadas e as regiões agrícolas dependentes. Isto nos interessa aqui, pois, uma

dinâmica semelhante marca as relações do Sudeste do Brasil em relação ao Norte. E o Estado acirra esta disparidade.

A partir da década de 50, propriamente no segundo governo de Vargas, concentra-se uma preocupação do Estado em propor políticas de expansão da fronteira agrícola. Com isto, reforçar a divisão do trabalho em âmbito regional, para sustentar o projeto de industrialização nacional. Mas, como as ações públicas estavam centradas na industrialização, mais uma vez a agricultura assumiu papel de coadjuvante.

Já o Plano de Metas de Juscelino Kubtschek demonstrava forte interesse pelo setor primário, propunha o fortalecimento da estrutura agrícola e a dinamização da produção e distribuição dos recursos primários, sobretudo gêneros alimentícios básicos para o setor interno. Analisando este histórico, Borges frisa que “o centro oeste é uma construção do sudeste” e no caso da agricultura “servia de reserva de acumulação primitiva”. Isso faz todo o sentido, uma vez que o centro oeste servia, desde o século XIX de abastecedor, a princípio de bovinos e em seguida de produtos alimentícios para o sudeste. Este cenário avança décadas adentro, no século XX, mesmo no governo de Kubtschek a “agricultura foi a grande sacrificada” (Borges, 2008). Ainda assim, as políticas implementadas nestes governos, orientam a modernização do setor.

O parque agroindustrial brasileiro se consolida na década de 1980, mas, conforme aponta G. Delgado (1985), os anos 60 e 70 foram decisivos. Época de profundas mudanças na base técnica da agricultura brasileira, “destaca - se em especial o papel da indústria montante da agricultura, abastecedora de bens de produção e matéria prima, integrada organicamente ao setor de pesquisa da agropecuária, promovendo uma onda de inovações tecnológicas, mecânicas e fisioquímicas interdependentes” (DELGADO, 1985, p. 79). Fernandes (2001) concorda que neste período, o campo brasileiro passa por inúmeras mudanças. O sistema de desenvolvimento econômico adotado pelos militares privilegiava a agricultura capitalista, amparada pelo conhecimento da elite intelectual. Em contrapartida, agem os “protagonistas da luta contra este modelo: o movimento dos trabalhadores rurais sem terras- MST e a comissão pastoral da terra- CPT” (2001, p.7).

Segundo Neto, os teóricos envolvidos nos estudos sobre o meio rural na década de 60 puderam na década posterior, acompanhar os resultados de algumas de suas propostas. Pois,

Durante a década de 70 aprimora-se a discussão em torno da proposta de modernização da agricultura brasileira como mecanismo capaz de fazer deslancar no meio rural, transformações requeridas pelo novo estágio em que adentrava a economia. (NETO,1997, p.79).

Neto discute alguns elementos essenciais ao movimento de modernização da agricultura brasileira. Primeiro, há de se considerar a influencia das teorias estrangeiras difundidas no Brasil. As teorias de desenvolvimento agrícola produzidas por países desenvolvidos, como por exemplo, os Estados Unidos, foram difundidas entre os economistas conservadores brasileiros. Lembra o autor, “isto deve moderadamente ser encarado” (1997, p. 65). É importante lembrar que, o reordenamento econômico sugerido pelos governos burocrato-militares durante a ditadura militar, privilegiava a vocação agrícola da América Latina, direcionando a produção primaria para o mercado internacional. Para isso era necessário incentivar a “modernização” no campo, o que consequentemente favorecia a entrada de insumos e defensivos agrícolas importados das multinacionais estadunidenses.

A posse da terra na América latina sempre gerou conflitos e desigualdades. De modo que a modernização no campo sugeria monocultura e monopólios acentuando, obviamente, a concentração da terra e o abandono aos pequenos produtores. As classes médias urbanas também sofreram com os reflexos desta política de “eficiência” e “progresso”. Houve um abandono das funções “improdutivas” do Estado, como o setor da previdência social, saúde e educação. De modo que as camadas menos favorecidas e setores médios urbanos, não foram prioridade no governo dos generais. Não há dúvida de que o trabalhador assalariado, seja urbano ou rural, foi o que pagou o preço mais alto. O militarismo correspondia ao Modelo de Estado oligárquico. Foi a única solução possível para as classes dominantes e para o imperialismo dos Estados Unidos. (Guazzelli, 1993).

Retomando Neto (1997), precisamos considerar sim, que houve um esforço não só do Estado brasileiro mais também de grupos estrangeiros interessados em modernizar as atividades no campo. Outros quatro elementos fundamentais apresentados por Neto são: a intensificação da pesquisa sobre a agricultura, a difusão do conhecimento, o investimento financeiro e o surgimento de novas tecnologias. Isto somado aos pré-requisitos favoráveis, “como a presença de amplos recursos naturais (solo, clima, etc), com capacidade para atender a população agrícola e onde possam ser utilizadas

máquinas e insumos modernos” (NETO, 1997, p.82), áreas chamadas de agronomicamente adequadas à modernização. Com fins de modernizar a agricultura:

Criam-se institutos de pesquisa e de assistência técnica, estabelece-se um sistema nacional de crédito rural e incentiva-se a utilização de técnicas e insumos modernos, o que propícia a integração da agricultura ao circuito industrial. (NETO, 1997, p.145),

Estes dispositivos, o sistema de crédito rural, as novas técnicas, os novos insumos e, sobretudo, os institutos de pesquisa, viabilizaram a modernização da agricultura nas regiões de cerrado. Este arsenal de recursos, vinculados ao aparato tecnológico capaz de alterar os elementos do solo e manipular as sementes para se tornarem produtivas no mesmo fez toda a diferença. Frederico (2008), também destaca a importância do surgimento dos maquinários e dos insumos destinados à agricultura. Valor igual tem as empresas criadas para fazer a distribuição destes implementos e insumos. No Brasil, o surgimento da Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuária - EMBRAPA, também proporcionou um salto no desenvolvimento deste setor. Uma vez que esta assimila o conhecimento científico e desenvolve técnicas de produção para agricultura e pecuária, avançando cada vez mais na área da pesquisa. Estes recursos viabilizaram o cultivo da soja no solo dos cerrados.

Uma vez que o solo destas regiões não era propício ao alargamento produtivo de algumas culturas. Isso não significa propriamente que este solo fosse deficiente ou fraco. Considera Silva:

Importante salientar aqui que esse conceito de pobreza ou deficiência de fertilidade do solo é oriundo da agronomia moderna que definiu os macro e microelementos químicos (nutrientes) que fazem um solo ser considerado rico ou pobre em nutrientes. Certamente, esta definição tem a ver com as exigências das principais culturas alimentares do mundo, que não são iguais, por exemplo, às das plantas frutíferas do Cerrado como pequi, buriti, araticum, mangaba, cagaita, cajuzinho, bacuri etc., que são ricas em nutrientes e sempre fizeram parte da dieta dos povos do Cerrado. (SILVA, 2009, p.28).

A questão é que o cerrado é lócus de uma rica variedade nativa, mas impróprio para agricultura extensiva. De fato, a ciência criou condições para que os cerrados produzissem algumas das culturas valorizadas pelo mercado. Manipulação de sementes, adubação, defensivos, tudo adaptado ao cerrado. Definitivamente os recursos tecnológicos em sintonia com ciência, marcou a dinâmica do desenvolvimento capitalista nos cerrados.

A modernização das técnicas agrícolas somadas a uma interação com ciência, possibilitou que a cultura de soja avançasse sobre os cerrados do centro oeste. Frederico corrobora com este pensamento:

Os avanços alcançados com agronomia permitiram uma melhor adaptação das plantas ao meio em que eram cultivadas, possibilitando utilizar os solos de maneira mais intensiva expandir a produção para áreas antes consideradas improdutivas. (FREDERICO, 2008. P.16).

Shiki (1997) corrobora com este pensamento, afirma que a partir dos anos 80, o agronegócio nos cerrados assume conotação moderna. Para este autor “o ciclo modernizador do agro brasileiro atingiu os cerrados mais intensamente a partir dos anos 70 recebendo contingentes importantes de migrantes expulsos do sul e do sudeste”. Nesta época as terras dos cerrados já eram abastecedoras de alimentos básicos como arroz e feijão, mas permanecia à força de trabalho familiar. Só na década de 80 a agricultura intensiva toma impulso nas regiões de cerrado, “com a viabilização tecnológica do cultivo da soja”. (SHIKI, 1997, p.143).

A soja aparece nos cerrados neste contexto de modernização conduzida pelo imprescindível aparato tecnológico. O produto – soja a partir da década de 80 tornou-se um dos cerne da produção econômica nos cerrados, de modo que, seus agentes “eram ao mesmo tempo, favorecidos e pilares de sustentação desta modernização” (Webrmann e Duarte, 2002. p.179). Expulsos pelas pressões populacionais nos grandes centros, como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, migraram para o centro - oeste muitos agricultores. Vieram, principalmente seduzidos pela terra, que garantia oportunidades de melhores condições de vida. Foram incentivados pelo Estado e encorajados por grandes empresas capitalistas da agroindústria, já que estes seriam consumidores de insumos e fornecedores de matéria prima.

Interpretando Borges (2000), em Goiás “o desenvolvimento da produção agrária deu-se nesse contexto histórico da articulação entre capital comercial e produção tradicional” (p.23). De modo que, a produção regional cresce subordinada ao capital comercial nacional, num desequilíbrio veemente. Modernizam-se os setores que interessam ao mercado capitalista. Assim, o mesmo espaço que abraçava o moderno, também reproduzia “práticas arcaicas de cultivo e exploração do trabalho” (BORGES, 2000, P.27).

Versa Brito e Ribeiro que “o que ocorreu é que, com seu desenrolar, a modernização industrial foi assenhoreada pelo capitalismo, impondo como dinâmica o ideal econômico, cujo resultado foi o aumento da produtividade e a maximização do lucro”(2002, p.152).Assim sendo, a modernização corresponde a transformações, a alterações dos componentes socioeconômicos, a inovações e alterações na produtividade, no trabalho e na “ampliação da redes produtivas” (IDEM), seja no campo ou na cidade. Significa dizer que o processo de modernização foi concomitante ao de globalização. O surgimento destas novas técnicas globalizadas, alterou a relação do homem com o seu meio. De fato, “não se pode haver dúvida que o século xx foi aquele em que ciência transformou tanto o mundo quanto o nosso conhecimento dele” (HOBASBAWM :1994, p.510).

Considerações finais

As alterações espaciais não se limitam ao espaço social, embora as mudanças sejam causadas pelos contingentes sociais, o espaço material sofre bruscamente com as ações do agronegócio, que administra as relações no território seguindo as demandas do capital financeiro e industrial.Isto significa dizer que o novo mundo rural é um arranjo de instituições privadas ou públicas rendidas ao capital, que selecionou uma elite latifundiária forte, defensora de seus próprios interesses. Isto dificulta o encaminhamento de projetos e políticas públicas capazes de sistematicamente pensar o meio ambiente e acirrar a fiscalização as ações degradantes.

O que se percebe, comparando as políticas direcionadas a biomas como: Amazônia, Mata Atlântica e Pantanal, e que existe um descaso gritante com cerrado. Bioma rico que aloja diversidades ecológicas, e o maior reservatório de água doce da América Latina. As profundas mudanças ocorridas com a modernização e a apropriação do cerrado para as monoculturas, alterou não só o modelo econômico, mas toda a dinâmica existente no cerrado. “Em nome de uma determinada economia se preteriu ecologia, a cultura e outras economias”(SILVA, 2009. p. 238).

A existência de algumas poucas leis ambientais voltadas para os cerrados não garantem sua aplicabilidade. E os projetos encaminhados para o Congresso Nacional são vetados pela bancada ruralista, que servem aos interesses desta classe de agromercadores e sustenta um conflito acirrado com ambientalistas e representantes de movimentos sociais de luta pela terra. Como bem frisa Mançano: “a luta pelo capital e a

luta por espaço político” (2001.p11). Difícil romper com os “problemas criados e recriados para o capitalismo”, “Lutar para tentar superá-los seria lutar contra o capital” (IDEM. p.10). Assim a luta confere resistência frente a esta territorialização desordenada do capital.

O moderno sistema agroalimentar brasileiro gestado, sobretudo, a partir dos anos 70 do século passado, possibilita sustentar o grande fluxo populacional do país e gerir uma concorrência mercadológica externa. Mas este processo trouxe prejuízos aos povos e ao bioma cerrado. Como afirma Milton Santos “ Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido”. Sem dúvidas, este espaço materializado pelo homem é um espaço de contradições e por isso complexo. Mas é preciso amenizar as contradições, reverter alguns dos problemas advindos com esta tecnificação da agricultura, sobre tudo os problemas ambientais. Daí a necessidade de reconhecer o Cerrado como Patrimônio Nacional e viabilizar políticas públicas que contemple a urgência de preservar os recursos deste rico bioma. Tão importante é valorizar os aspectos culturais dos povos dos cerrados e discutir sua diversidade.

Referências Bibliográficas

BANDEIRAS, Antônio José Porto. *Políticas Públicas e Modernização Agrícola em Goiás (1970- 1990)*. 199, 105 f. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1999.

BORGES, Barsanufio Gomides. *Goiás nos Quadros da economia Nacional:1930 – 1960*. Goiânia, Editora da UFG, 2000.

FERNANDES, B.Mançano. *A questão agrária no limiar do século XXI*. Espaço e Geografia, Brasília, v.4, .1, p.7-24, jan./jun., 2001.

FREDERICO, Samuel. *O Novo Tempo do Cerrado: Expansão dos fronts agrícolas e controle do sistema de armazenamento de grãos*. São Paulo: Tese de doutoramento, 2008.

GUZZELLI, Cesar. *História contemporânea da América Latina (1960-1990)*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1993.

HOBBSBAWM, E. *A Era dos Extremos: O breve século xx (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

NETO, Wenceslau Gonçalves. *Estado e Agricultura no Brasil: Política agrícola e Modernização Econômica Brasileira 1960 – 1980*. São Paulo, Hucitec, 1997.

SIKI, S. *Sistema Agroalimentar nos Cerrados Brasileiros: caminhando para o caos*. In: SIKI, S, SILVA.J.G. da, Ortega, A. C., *Agricultura Meio Ambiente Sustentabilidade do Cerrado Brasileiro*. Uberlândia: UFU, 1997. p.135-165.

SANTOS, Milton. *Por uma outra Globalização: Do pensamento único a consciência universal*. São Paulo, Editora Record, 2001.

SILVA. Carlos Eduardo Mazzetto. *O Cerrado em Disputa: Apropriação global e resistências locais*. Brasília: Confea, 2009.

TAVARES, Hermes Magalhães. *Planejamento Regional e Mudança: O Projeto Furtado – JK para o Nordeste*. Rio de Janeiro, IPPUR, 2004.

WEBERMANN. Magda Eva S. de F e Duarte, Laura Maria G. *Sojicultor como agente de transformação nos cerrados brasileiros*. In: *Dilemas do Cerrado: Entre o ecologicamente (In) correto e socialmente (In) justo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 24

HISTÓRIA INTELECTUAL E HISTÓRIA DOS CONCEITOS

Coordenadores:

Me. Luciano Cesar da Costa (Doutorando UFF)

Bento Machado Mota (Mestrando UFF)

Este simpósio temático tem o objetivo de reunir comunicações que girem em torno da temática da história intelectual, por um lado, e da história dos conceitos, por outro. Na primeira metade do século XX, as ciências humanas transformaram-se profundamente em virtude das contribuições de Wittgenstein e Saussure. A Inglaterra foi influenciada por tais inovações através de Collingwood, Austin e, para o campo da História, Quentin Skinner tornou-se o maior expoente. Seu projeto configurou-se como a intellectual history, inserida no horizonte mais amplo da linguistic turn. Num outro sentido também a Alemanha tornou-se palco do encontro para tais contribuições hermenêuticas e estudos linguísticos, sobretudo por meio da obra de Wilhelm Dilthey. Mais tarde como resultado, grandes nomes como Hans-Georg Gadamer e Reinhart Koselleck destacaram-se no grande projeto da história dos conceitos (Begriffsgeschichte). Os dois projetos historiográfico alemão e inglês inseriram-se no paradigma mais amplo no cenário pós-estruturalista atual. Embora nem sempre concordantes entre si, é indiscutível o duplo mérito de renovação do setor da história das ideias no Brasil. Com este propósito, portanto, o simpósio receberá propostas de comunicação que dialoguem ou utilizem tais correntes como metodologia para trabalhar com seus respectivos objetos de estudo. A pertinência deste tema entre historiadores brasileiros é fundamental na medida em que propicia novas abordagens sobre história política, dos intelectuais e das ideias religiosas que circularam em contextos diversos. A interdisciplinaridade é prioridade neste simpósio, propiciando os diálogos entre História, Filosofia, Ciência Política, Direito e Literatura.

Palavras-Chave: História dos conceitos – História Intelectual – História das Ideias

O PRINCÍPIO ORGANICISTA DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA DE JOHN DEWEY: OS ANOS DE FORMAÇÃO EM VERMONT

Flávio Silva de Oliveira
Doutorando em História/UFG
Bolsista CAPES
flavios-o@hotmail.com

Resumo: Meu objetivo neste trabalho é apresentar alguns aspectos formadores do conceito de experiência de John Dewey. No interior do pragmatismo de Dewey, o conceito de experiência ocupa um lugar de destaque, coordenando todo o projeto de reconstrução da filosofia que ele impôs si mesmo. O conceito de experiência deweyano desvia-se dos pressupostos mentalistas típicos da metafísica moderna: não se trata de pensar a experiência como um episódio subjetivo que acontece no foro interno da consciência (subjetivismo), nem mesmo como algo separado do mundo natural e social lá fora (dualismo). Experiência para Dewey é a *unidade das relações* que mantemos com o mundo, incluindo o passado; a consciência torna-se um evento natural ativada pela situação experiencial. Nesse sentido, a proposta deste trabalho é rastrear alguns elementos constituintes do conceito de experiência de John Dewey, especialmente o princípio de *unidade orgânica*. Para tanto, lançando mão do arcabouço metodológico da História das Ideias, buscarei vislumbrar esses elementos constituintes nos anos iniciais da formação de Dewey na Universidade de Vermont (1875-1879), no interior da denominada Filosofia de Burlington.

Palavras-Chave: John Dewey – experiência – organicismo

John Dewey ingressou na Universidade de Vermont poucos meses antes de completar seus dezesseis anos, em 1875. A pouca idade não revela, contudo, um espírito literário precoce. Revela ao contrário uma coleção não muito ampla de conteúdos exigida pela universidade para o ingresso de calouros. Vermont, fundada no ano de 1791, era ainda uma faculdade modesta e considerada menor se comparada às outras faculdades da Nova Inglaterra, tais como Harvard, Yale, Brown e Dartmouth. Apesar disso destacava-se pela sua origem fundamentalmente filosófica, o que, segundo Alan Ryan, nos termos do século XIX é o equivalente de teológico (RYAN, 1995). A Universidade de Vermont ficou marcada por ser o berço institucional do modo de pensar típico da Nova Inglaterra. A Filosofia de Burlington, filha legítima de Vermont, possuía um agudo senso religioso integrado aos pressupostos do idealismo alemão. O

Reverendo James Marsh (1794 – 1842) foi o professor de maior expressão e mesmo o definidor das linhas gerais da filosofia de Burlington. Presidente da Universidade, Marsh foi uma das figuras mais influentes da vida intelectual americana do século XIX. Discípulo de Coleridge, James Marsh foi um dos responsáveis por reavivar a presença da filosofia de Kant nos Estados Unidos na década de 1820. Como presidente da Universidade de Vermont, Marsh estabeleceu os critérios básicos curriculares de toda a instituição, de modo que os cursos oferecidos naquela universidade representassem uma encarnação de seus pressupostos filosófico-teológicos.

Isso que se denomina por “Filosofia de Burlington” é apenas um modo de demarcação da especificidade do transcendentalismo de Vermont. Apesar de ser transcendentalista, a filosofia de Burlington não se alinhava àquele determinado por Ralph Waldo Emerson. Ao contrário do tipo emersoniano, em Burlington priorizava-se um modelo sistemático de filosofia. James Marsh via em Emerson um abandono voluntarioso do pensamento sistemático e logicamente conduzido em favor da criatividade desordenada fruto de inspiração momentânea; sendo, por isso, incapaz de fornecer uma unidade orgânica sólida.

James Marsh foi o primeiro transcendentalista de Vermont. No tempo de Marsh o empirismo era tido como um veneno pernicioso que logo deveria encontrar seu antídoto. John Locke despontava como o nome a ser combatido. Uma das angústias de Marsh para com o empirismo de Locke era sua teoria da mente como “tábula rasa”. Segundo essa teoria todo o conhecimento mental não seria outra coisa senão produto derivado da experiência. Com tal afirmação John Locke opunha-se frontalmente ao princípio racionalista padrão das “ideias inatas”. Isto é: para Locke, nenhum conteúdo mental estaria de antemão predisposto em nossa mente. Ao contrário do pressuposto inatista, o empirismo de Locke afirmava que todas as nossas ideias derivam diretamente do mundo exterior, que experienciamos unicamente pelos sentidos na forma de impressões. À introspecção então caberia apenas a tarefa de inspecionar o mecanismo por meio do qual as impressões dos objetos externos sobre a tela branca da mente associam-se para formar uma imagem desses mesmos objetos (conhecimento). A segunda indisposição de Marsh para com John Locke seria a teoria do liberalismo deste: a crença fundamental de que a sociedade é composta de indivíduos autônomos, que estabeleceram um governo tendo em vista a proteção de seus direitos naturais. No essencial, o pensamento de Locke (sua epistemologia e teoria política) apresentava-se

como demasiado atomista aos transcendentalistas da Nova Inglaterra. Especialmente para James Marsh, Locke seria para a filosofia e para a política o que Isaac Newton foi para a física: isto é, seja em sua teoria política seja em sua teoria do conhecimento a imagem dominante é a de entidades independentes concatenando-se aleatoriamente. Louis Menand assim o define: “in the Lockean theory of knowledge, mental contents are aggregations of discrete items of sense data linked by chains of association; in the Lockean theory of politics, social groups are aggregations of autonomous individual linked by voluntary and revocable contractual bounds” (MENAND, 2001: 244).

Aos olhos de James Marsh essas teorias, radicalmente atomistas, não poderiam fornecer a trilha segura para se contemplar uma totalidade maior que suas partes. No interior da maquinaria do empirismo lockeano só seria possível vislumbrar relações em termos de causa e efeito; nenhum lugar estaria reservado a um tipo de conhecimento que obteríamos sem a mediação dos sentidos (algo de tipo sobrenatural) ou mesmo pensar em uma causa incausada (algo de tipo miraculoso). A antipatia de Marsh para com o atomismo provinha de duas fontes, a saber: política e religiosa. No aspecto político, Marsh opunha-se à concepção de que a sociedade é o resultado fortuito de uma mera associação de indivíduos já totalmente realizados e plenos. Para Louis Menand, o pressuposto implícito no atomismo de Locke, separando em entidades distintas o indivíduo e o estado, contrariava a crença fundamental de Marsh de que o indivíduo se realiza apenas na e pelos laços orgânicos da comunidade. Nesse sentido, fora dos laços da comunidade não há indivíduo: o que individualiza o indivíduo, e o que lhe fornece as condições de sua realização como tal, é o papel que ele desempenha no interior do grupo social. No aspecto religioso, Marsh relutava em aceitar a consequência da filosofia empirista de separação entre “questões de filosofia” e “questões de fé”. Sendo um fervoroso cristão evangélico, o reverendo Marsh buscava um sistema filosófico que se integrasse aos princípios da fé cristã e, a um só tempo, lhe garantisse sólidos fundamentos racionais para refutar e recusar o pressuposto oitocentista de pronunciar as “questões de fé”, justamente por sua natureza, não passíveis de prova ou demonstração. A ideia iluminista vigente até então é que, apesar de as verdades das crenças religiosas não poderem ser empiricamente ou racionalmente estabelecidas (isto é: nem por observação ou experimentação, no caso do empirismo, nem por argumentação filosófica ou demonstração lógica no caso do racionalismo), isso não significa que a fé seja algo insustentável. Quer dizer apenas que a ciência e a filosofia lidam com o mundo

fenomênico (com o que se vê e se sente) e nada têm a dizer a respeito das coisas do espírito.

Para Marsh, todavia, essa separação entre razão e fé era motivo de profunda inquietação. Sua aflição encontrou alívio e arrefeceu-se ao se deparar com os textos de Sumuel T. Coleridge e sua peculiar interpretação da metafísica do idealismo alemão – especificamente de Imanuel Kant e Friedrich Schelling. No ano de 1829, James Marsh elaborou uma edição de *Aids to Reflection* de Coleridge, na qual, à guisa de introdução, ele acrescentou um *Preliminary Essay*. Nesse ensaio preliminar, Marsh anuncia a obra de Coleridge como “A PHILOSOPHICAL STATEMENT AND VINDICATION OF THE DISTINCTIVELY SPIRITUAL AND PECULIAR DOCTRINE OF THE CHRISTIAN SYSTEM” (MARSH, 1840: 15). A ideia geral de Marsh nesse ensaio preliminar é que Coleridge oferece um sistema de pensamento capaz de provar a consistência da fé cristã com os princípios da teorização filosófica. O objetivo mesmo de Coleridge, segundo Marsh, seria demonstrar a coerência do sistema cristão “with reason and with the true principles of philosophy, and that indeed, so far from being irrational, CHRISTIAN FAITH IS THE PERFECTION OF HUMAN REASON” (MARSH, 1840: 16).

Dada a necessidade de um sistema unitário, Coleridge assim o lapidou “to reconcile reason with revelation” (MARSH, 1840, p. 17). Ao voltar-se para o interior da alma ao invés de prender-se ao mundo externo, Coleridge, na perspectiva de Marsh, evitou o pecado empirista, qual seja o de que o mundo fenomênico não fornece justificativa para a fé, pois esta não pode se ancorar nas evidências efêmeras dos sentidos. Tudo o que os sentidos nos garantem é que o mundo fenomênico é o suceder-se de eventos um ao outro sem a garantia de ligação necessária entre eles (o ceticismo de Hume). A fé encontra sua justificativa, por outro lado, na interioridade do ser, pela evidência da introspecção. Nas palavras de James Marsh: “it is by self-inspection, by reflecting upon the mysterious grounds of our own being, that we can alone arrive at any rational knowledge of the central and absolute ground of all being” (MARSH, 1840: 11). Pois, ainda segundo Marsh, “all the knowledge that come us from without is fragmentary” (MARSH, 1840: 11). Se o mundo exterior falha, a introspecção descobre no próprio cerne do ser uma base racional para a fé.

A justificativa filosófica da fé cristã elaborada por Coleridge expressava sua leitura combinada da teoria platônica do mundo das ideias (as formas eternas apreensíveis pelo intelecto) em contraposição ao mundo das aparências (imagens

empíricas inconstantes apreendidas pelos sentidos e, por isso, ontologicamente inferiores) com a filosofia de Kant. Coleridge tomou deste último a distinção entre “entendimento” e “razão”. Malgrado o equívoco de sua interpretação de Kant, para Coleridge Kant reservou à faculdade da razão a capacidade de captar os universais, separando-a do entendimento, cuja lamentável tarefa seria a de lidar com as particularidades empíricas. De acordo com Louis Menand, Coleridge deve sua leitura de Kant a Friedrich Schelling; e foi justamente de Schelling que Coleridge tomou a ideia central do transcendentalismo e da filosofia de Burlington, a saber “the organic unity, the ultimate indivisibility of part and whole, matter and spirit, mind and nature” (MENAND, 2001: 247).

O ensaio preliminar de James Marsh (originalmente publicado na edição de 1829) ao livro *Aids to Reflection*, de Coleridge, é um dos textos fundadores do transcendentalismo na Nova Inglaterra. A edição de Marsh inspirou uma ampla leitura dos filósofos idealistas alemães, o que significava uma alternativa ao sensualismo empirista que reinava nos Estados Unidos. Mesmo Waldo Emerson viu-se instigado pela leitura de Coleridge e Marsh. O entusiasmo que o conduziu a Kant, Fichte, Schelling e a dar corpo a uma filosofia fundamentada na “intuição livre”. “Marsh provided Emerson and his friends with an alternative to unitarianism and empiricism they were trying to find a way to renounce. He helped bring Romanticism to America” (MENAND, 2001: 248).

O mais importante, porém, e o que me interessa destacar, é a vigorosa ideia de “unidade orgânica” que penetrou profundamente nas estruturas pedagógicas da Universidade de Vermont e mesmo após a morte de James Marsh (1842) essa ideia conduziu a formação de seu corpo discente. Tal continuidade foi cancelada por Henry A. P. Torrey – em termos acadêmicos, o descendente de Marsh. Henry Torrey foi professor de Dewey em Vermont e fazia uso irrestrito dos textos de Marsh em suas aulas. Em seus primeiros anos como estudante universitário, John Dewey foi treinado no interior da filosofia de Burlington, marcadamente transcendentalista. A influência de Henry Torrey sobre Dewey não se restringiu ao espaço institucional da sala de aula. Após a conclusão de sua graduação, enquanto procurava sem sucesso por emprego, Dewey e Torrey tornaram-se muito próximos. Torrey ensinou informalmente a língua e a filosofia alemãs a Dewey. Muito embora Dewey logo se distanciasse de Henry Torrey intelectualmente, as marcas deixadas pela amizade seriam duradouras. Não obstante o

poder institucional de infundir princípios em seus alunos, seria equivocado afirmar que Dewey simplesmente reproduziu os ideais de James Marsh e Henry Torrey aos seus temas de análise.

O impacto do transcendentalismo de Burlington sobre Dewey teve seu lado negativo. A longo prazo, o efeito do ideal de James Marsh foi “to dissolve the union of faith and philosophy” (RYAN, 1995, p. 49). Marsh absorveu de forma irrestrita a afirmação kantiana que tudo o que pode ser conhecido, tudo que se possa dizer ser verdadeiro ou falso, começa e termina dentro dos limites da experiência humana; afirmações sobre qualquer coisa que esteja para além da experiência não são necessariamente sem sentido, mas são unicamente expressões de fé, não questões de fato. Marsh, todavia, vislumbrava na distinção entre entendimento e razão uma superação dessa questão. O que estava latente, sem Marsh o perceber, era uma insistência no dualismo entre afirmações feitas dentro dos limites da experiência e afirmações sobre a própria experiência. Mesmo o uso do termo “transcendentalismo” era sugestivo de tal separação, pois ao modo jamesiano ele aventava um tipo de filosofia que lidaria com o reino do transcendente. Na definição kantiana, por seu turno, o transcendental era exatamente sobre o que nada se pode afirmar ou conhecer. “What transcendentalism preserved was the thought that it was morally important that we should continue to believe that the world made the sense that traditional Christianity claimed for it” (RYAN, 1995: 50). A consequência de tal filosofia era a de transformar a fé antes em uma questão de submissão moral do que em uma questão de verdade factual. Dewey não permaneceu inerte aos seus efeitos e logo percebeu que o transcendentalismo era a representação filosófica do mesmo tipo de laceração interna, distinções e separações, que ele experimentara na cultura religiosa da Nova Inglaterra (JAY, 2002).

O jovem Dewey cresceu em um ambiente dominado pela fé evangélica de sua mãe, Lucina Dewey. Sua insistência constante na salvação pessoal e na retitude moral em conformidade com sua própria experiência religiosa de conversão aos princípios calvinistas do Congregacionalismo da Nova Inglaterra havia conduzido o jovem John Dewey a adotar uma profunda crença em Deus e na filiação à igreja calvinista (SHOOK, 2010). Coincidentemente ao seu ingresso na Universidade de Burlingon, Lewis Orsmund Brastow foi indicado pela Primeira Igreja Congregacional a assumir o cargo de ministro em Burlington. Brastow adotava uma postura liberal, que

endossava a salvação universal e rejeitava a interpretação literal da Bíblia. Dewey vislumbrou nas ideias de Brastow um contraponto ao ambiente ortodoxo de seu lar. “Dewey found Brastow’s emerging liberal views a relief from Stern Calvinism” (SHOOK, 2010: 07). As conclusões de Brastow sobre a salvação universal e a responsabilidade moral exerceram uma forte influência sobre Dewey. Para Brastow, o universalismo coloca todas as pessoas em comunidades fundadas no apoio e na obrigação mútuas, enquanto a ideia de predestinação e salvação pessoal do Calvinismo cria abismos intransponíveis entre as pessoas; entre espírito e mundo; homem e natureza.

Para esse sentimento de laceração interna, Dewey encontrou sua libertação na ideia de unidade orgânica, para a qual ele se tornara receptivo desde sua formação inicial. A organicidade foi a mais marcante e mais instigante imagem para Dewey. Todo seu desenvolvimento intelectual subsequente aos anos de formação inicial em Vermont carregará em si a insígnia do organicismo. Seria errôneo, contudo, insistir no fato de que Dewey derivou sua libertação direta e instantaneamente da filosofia ensinada em Vermont. Durante seus primeiros anos de graduação na Universidade de Vermont, Dewey recebeu apenas mais daquilo que ele já havia recebido na *High School*. A grande novidade ficou a cargo das aulas de Biologia. Foi nas aulas do professor Perkins que Dewey se defrontou pela primeira vez com *Elements of Physiology* de Thomas H. Huxley. “It is certainly true that the greatest intellectual influence he [Dewey] acknowledge from that time was not a philosopher, and not one of his teachers, but T. H. Huxley, physiologist, evolutionist, agnostic, and reformer” (RYAN, 1995: 53).

Nessas aulas, a partir da fisiologia de Huxley, Dewey encontrou uma descrição do corpo humano como um organismo interdependente e inter-relacionado. Em *From Absolutism to Experimentalism* (1930), um ensaio autobiográfico, Dewey declara ter derivado do texto de Huxley “a sense of interdependence and interrelated unity that gave form to intellectual striving that had been previously inchoate, and created a kind of type or model of a view of things to which material in any field ought to conform” (DEWEY, 1998: 14). A leitura da fisiologia de Huxley produziu em Dewey o desejo de um mundo “and a life that would have the same properties as had the human organism in the picture of it derive from study of Huxley’s treatment” (DEWEY, 1998: 14). Era essa mesma ideia que permeava a concepção de conhecimento difundida por James Marsh: uma totalidade inter-relacionada e integrada. Então, “when Dewey became

Henry Torrey's student, he was primed to receive the Burlington Philosophy" (MENAND, 2001: 252).

Referências Bibliográficas

DEWEY, John. From Absolutism to experimentalism. In: *The Essential Dewey*. Edited by Larry Hickman and Thomas Alexander. Indianapolis, Indiana University Press, 1998.

JAY, Martin. *The Education of John Dewey: A Biography*. New York, Columbia University Press, 2002.

MARSH, James. Preliminary Essay. In: *Aids to Reflection* by Samuel T. Coleridge. Burlington, Chauncey Goodrich, 1840.

MENAND, Louis. *The Metaphysical Club: A Story of ideas in America*. New York, Farrar, Straus and Giroux, 2001.

RYAN, Alan. *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York, W. W. Norton & Company, 1995.

SHOOK, John R. Dewey's Naturalized Philosophy of Spirit and Religion. In: *John Dewey's philosophy of spirit, with the 1897 lecture on Hegel*. Edited by: John R. Shook and James A. Good. New York, Fordham University Press, 2010.

MUDANÇA SEMÂNTICA E ATUALIZAÇÃO CONCEITUAL ENTRE A FILOSOFIA DA HISTÓRIA E A HISTÓRIA MUNDIAL, SÉCULOS XVIII AO XX

Frederick Alves
frederick_ga@hotmail.com
Doutorando UFG (Bolsista CAPES)

Resumo: Este trabalho pretende inquirir a respeito de um modo historiográfico específico: aquele que se pauta por considerações macrossociais e metahistóricas, cujo campo semântico compreende pelo menos três formações conceituais: filosofia da história, história universal e história mundial. A historiografia científica moderna, iniciada no século XIX, se constituiu, entre outras coisas, como uma renúncia às filosofias da história, hegemônicas no século XVIII. Tratava-se então, para esta ciência da história, de elaborar um conhecimento empírico, não especulativo, baseado na crítica documental, e que se ocupava da identidade cultural nacional, com seus heróis, mitos e seu espírito nacional. Uma historiografia mais cosmopolita, especulativa, ocupada com questões supranacionais e com a relação entre as civilizações, foi paulatinamente perdendo seu espaço de destaque diante do sucesso de sua contraparte acadêmica. Não obstante, esta historiografia mais ampla continuou encontrando expoentes, seja na filosofia da história de Hegel, na história universal de Burckhardt ou na história mundial de Toynbee e Spengler. Traçar as características principais desta historiografia, bem com as implicações de cada uma de suas três formações conceituais, é o que será feito aqui.

Palavras-chave: filosofia da história – história universal – história mundial

A ciência histórica moderna

A história, enquanto ofício praticado por historiadores dentro da academia, data do século XIX. A constituição da história como uma disciplina acadêmica se deu no contexto da formação dos Estados-nação. Cumpria então à história produzir uma narrativa que conferisse identidade ao povo, que lhe legitimasse, bem como ao governo que o guiava. A relação entre história e Estado-nação se viu fortalecida inserção da disciplina nas universidades e pelo patrocínio conferido pelo Estado, o que se deu em diversos países europeus (IGGERS, WANG, 2008).

Essa narrativa estava restrita então aos interesses nacionais, e se pautava por uma perspectiva paroquialista. Para a criação e legitimação de uma identidade nacional não interessava à disciplina histórica os acontecimentos macrohistóricos; para a criação de uma identidade cultural francesa, por exemplo, não era necessário produzir uma

história da Europa, muito menos das relações desta com outros continentes. Ademais, como a história se pautava pela crítica documental e pela análise empírica das fontes, o que lhe cumpria era fazer esta análise com as fontes que falavam do Estado-nação. Não havia um debate metodológico e um esforço arquivístico para a produção, catalogação e divulgação de fontes que falassem das relações intercivilizacionais e de processos macrohistóricos.

Questões de caráter macro-histórico eram levantadas não através da investigação empírica da disciplina histórica, mas sim através da especulação, oriunda da filosofia. E a relação entre filosofia e história sempre fora algo digno de debates e discussões. Enquanto que, no século XVIII essa relação fora muito aproveitada, gerando diversas obras de filosofia da história, no século XIX a postura básica da história acadêmica, enquanto disciplina científica, foi a de repúdio à filosofia. Para a produção de uma ciência histórica era necessário distanciar-se da filosofia da história. Assim, a disciplina histórica focou em questões nacionais, de caráter paroquialista, legando à filosofia a especulação e investigação de processos transnacionais e transcivilizacionais, de caráter cosmopolita.

Filosofia da história, séculos XVIII e XIX: Hegel

Atentar-se para o sentido de ‘história’ quando se fala de ‘filosofia da história’ é importante para se precisar o campo de significações a que o termo pode remeter. O uso irrefletido do mesmo pode levar a problemas de origem teórica. Essa explicitação foi bem empregada por William Walsh em seu *Introdução à filosofia da história*.

Como preliminar, devemos mencionar o fato simples e familiar de que a palavra “história” é, em si mesma, ambígua. Ela compreende (1) a totalidade das ações humanas do passado, e (2) a narrativa ou relato que delas fazemos, agora. Essa ambiguidade é importante porque abre, logo de início, dois campos possíveis à filosofia da história. Esse estudo se poderia ocupar, como em sua forma tradicional, que descrevemos rapidamente acima, do curso real dos acontecimentos históricos. Poderia por outro lado, ocupar-se com os processos de pensamento histórico, o meio pelo qual se chega à história, no segundo sentido. É claro que seu conteúdo será muito diferente, dependendo de qual desses caminhos é o escolhido. (1978, p.16)

Há dois grupos de questões no interior da filosofia especulativa da história. O primeiro inclui todos os problemas metafísicos tratados pela filosofia da história tradicional. “O ponto fundamental de que se ocuparam esses filósofos [dos séc. XVIII e XIX] foi a descoberta do significado e propósito de todo o processo histórico”

(WALSH, 1978, p.25) O segundo grupo é o da “teoria da interpretação e causação históricas”. Para os representantes da filosofia especulativa da história, não bastava conhecer a história, mas era também de fundamental importância entender como se dava o desenvolvimento histórico, a transição das épocas, em suma, era preciso encontrar, ou mesmo construir, teorias interpretativas do processo histórico. Tais teorias permitiriam não só compreender a história no passado, mas fundamentalmente prognosticar e, conseqüentemente, controlar o futuro. O exemplo elencado pelo autor é o materialismo histórico da teoria marxista. No século XIX:

“A” filosofia da história, como a chamavam, tinha como objeto a história no sentido de *res gestae*, e não *historia rerum gestarum*; e a tarefa de seus expoentes era produzir uma interpretação do curso real dos acontecimentos, mostrando que era possível encontrar nela uma forma especial de inteligibilidade. (WALSH, 1978, p.114)

Isto pode ser percebido na Filosofia da história de Hegel. Para Hegel há três tipos de abordagem da história: 1) *história original*: é a história dos acontecimentos e dos feitos, por exemplo, Heródoto e Tucídides, são criações individuais e, portanto, limitadas. 2) *história refletida*: esta é uma história que ultrapassa o presente, não com relação ao tempo, mas com relação ao espírito. Ela se apresenta de quatro tipos distintos: a) história geral – busca a visão total da história de um povo, um país ou do mundo. Ela busca apresentar a totalidade da história, e para isso deve prescindir de uma visão individual da história, buscando somente as abstrações; b) história pragmática – tenciona ‘anular o passado e tornar o acontecimento presente’, ela busca fazer da história um meio para o ensino moral e para as reflexões morais. Mas cada época tem sua peculiaridade e este ensino moral, na verdade, não ensinou nada. c) história crítica – trata-se da história da história, um julgamento das narrativas históricas e uma investigação de sua verdade e credibilidade. Ela não se ocupa em escrever a história, mas sim em descobrir como ela deveria ser escrita. d) história conceitual – constitui uma transição para a história universal filosófica. A partir da reflexão no particular (história da arte, do direito, da religião) se chega ao universal, a história alcança a ideia. Exemplo: a partir da história da arte, se chega à ideia da arte (HEGEL, 2008).

Por fim, vem: 3) *história filosófica*: a história é feita aqui através da especulação, nesse modo histórico a história é o material, mas por ser filosófica, este material é construído *a priori*. Ele é assim preparado para o pensamento. Esta história também pode ser denominada história universal filosófica: ela se ocupa com a razão,

com o modo como a razão, que é substância, se efetiva na realidade. Da ideia ela se faz realidade tanto no universo natural quanto no universo espiritual – o da história universal. Na história universal lida-se com indivíduos, povos e com a totalidade, os Estados (HEGEL, 2008).

É este último tipo de abordagem da história que Hegel desenvolve. Sua filosofia da história é uma construção especulativa do material da História, uma elaboração *a priori* a partir de fontes secundárias¹.

História universal no século XVIII: compilação e contextualização

A história universal era basicamente uma compilação dos relatos de viagens, de portugueses e holandeses principalmente, nos séculos XVI e XVII. Ela foi particularmente comum na Inglaterra, onde a história universal se referia ao conjunto de histórias e narrativas acumuladas de todos os lugares possíveis. Tais histórias não passavam de uma narrativa colonial impressionista, sem muita reflexão sobre a natureza e o sentido da condição humana, algo que será feito pelos filósofos da história. A mais importante obra deste estilo é a *Universal History*, publicada em 65 volumes entre os anos de 1736-1747, por George Sale, George Psalmanzar, Archivald Bower, entre outros. Outra obra exemplar é *A New General Collection of Voyages and Travels*, publicada em 4 volumes por Thomas Astley, entre 1745-1747 (MANNING, 2003).

Na Alemanha um tipo diferente de história universal foi produzido, gerando uma historiografia que se baseava, entre outras coisas, nos documentos reunidos na história universal inglesa, mas que buscava ir adiante mediante uma reflexão sobre o sentido filosófico da diversidade de culturas na terra, tratava-se da *Universalhistorie* (história universal) (O'BRIEN, 2006). A Escola de Göttingen reuniu os principais autores: Johann Christoph Gatterer (1727–1799) and August Ludwig Schlözer (1735–1809), cujas obras de destaque foram *Esboço da História Universal em toda a sua extensão* (*Abriß der Universalhistorie in ihrem ganzen Umfange*), e *Apresentação de sua História Universal* (*Vorstellung Seiner UniversalHistorie*), respectivamente. Sobre este último, e sua relação com a versão inglesa da história universal, Iggers e Wang

¹ O conjunto de fontes de Hegel para falar da África, e demais regiões fora da Europa, é o mesmo de toda a filosofia da história: relatórios de missionários e viajantes. Cf. HEGEL, 2008, p. 75, 84, 87. Tratava-se de uma filosofia da história de gabinete, assim como era o caso com a antropologia à época. E essas fontes são sempre de observadores europeus (Cf. p. 130-131).

alegam: “Schlözer contrasta uma história mundial que é um “agregado” de todas as histórias especiais – implicitamente uma crítica à *História Universal* inglesa – com uma que procura construir ‘um sistema no qual o mundo e a humanidade são uma unidade’ (2008, p.61, tradução minha)².

Uma das maiores contribuições da escola de Göttingen foi questionar a cronologia cristã – cuja influência na historiografia, apesar de reduzida, ainda era visível – e inserir a história europeia no contexto da humanidade, na qual faziam parte as histórias de outras culturas, tais como o mundo muçulmano, o americano, o asiático, o africano, etc. A consequência imediata disto foi a elaboração de uma historiografia autenticamente cosmopolita, não eurocêntrica (FUCHS, STUCHTEY, 2002).

Johann Gottfried Herder (1744–1803) trilhou o mesmo caminho dos historiadores de Göttingen, suas obras visavam criticar uma perspectiva histórica que situava a cultura europeia como a mais avançada, como a única civilização em meio a um mar de povos selvagens e bárbaros. Essa leitura mais eurocêntrica da história advinha das filosofias da história que interpretavam a diversidade de culturas humanas sobre um único e mesmo sentido, neste, a Europa estava na posição mais avançada, e as outras culturas vinham logo atrás, estando no estágio da barbárie ou, pior ainda, no da selvageria. Em parte, este tipo de leitura advinha de uma interpretação rígida, isto é, pouco crítica, das fontes sobre as quais as filosofias da história setecentistas se fundamentavam, a saber, a impressão causada por culturas distintas nos viajantes europeus ao redor do mundo que, inspirados por um etnocentrismo básico, tomavam frequentemente o outro como inferior, atrasado, incivilizado. A posição defendida por Herder, portanto, implicava numa visão mais ou menos igualitária das culturas, ou seja, sua filosofia da história pautava-se sobre um conceito de humanidade compartilhado por todas as nações, de modo que não havia espaço para situar uma enquanto superior a outra. Na história humana, portanto, todas as culturas estavam no mesmo patamar (FUCHS, STUCHTEY, 2002).

² “Schlözer contrasts a world history which is an ‘aggregate’ of all special histories – implicitly a critique of the English *Universal History* – and one which seeks to construct a ‘system in which the world and mankind are a unity’.”

História universal no século XIX: Burckhardt e a universalidade da experiência humana

Em Burckhardt a história universal trata de fazer ver que todo acontecimento histórico, embora mutável, guarda um elemento da eternidade: um conteúdo interior da vida do espírito que troca de vestimenta na passagem do tempo, dando origem assim aos acontecimentos históricos e à própria diversidade cultural. Essa vida espiritual é o que vincula todos os seres humanos, a universalidade a partir da qual toda a diversidade surge, sendo também o parâmetro a partir do qual toda a diversidade pode ser compreendida, esclarecida. É através deste elemento que todas as histórias podem ser levadas em consideração e refletidas por uma história universal, e não a partir, como nas filosofias da história, de um fio condutor que vincule as partes a um sistema racional através de um encadeamento lógico: é o que Burckhardt critica nas filosofias da história.

Os filósofos da História consideram o passado como a antítese e o estágio evolucionário anterior ao nosso; nós, porém, levamos em consideração os elementos que se repetem, os elementos constantes, típicos, considerados sob o ponto de vista de sua analogia com a nossa natureza e de nossa capacidade de compreendê-los. Ao passo que os filósofos da História estão presos à especulação em torno às origens e devem, portanto, falar também do futuro, nós podemos dispensar essa teoria das origens, desligando-nos também, conseqüentemente, das teorias finais, da escatologia. (BURCKHARDT, 1961, p. 12)

Não estando preocupada com uma teoria das origens, tampouco com uma escatologia, a história universal de Burckhardt permite ao investigador transitar livremente entre as épocas, as culturas; enfim, entre as várias vestimentas exteriores da vida espiritual, que se manifestam historicamente. Sem se pautar por uma teoria das origens, tampouco por uma teoria dos fins, qual a teoria que modela a história universal? Na declaração supra, Burckhardt já oferece alguns indícios: o que interessa ao investigador em história universal são os elementos típicos, constantes, que possuem uma analogia com a natureza da época em que se inscreve o próprio investigador. Estes elementos constantes são os traços que transcendem os aspectos da vestimenta exterior, sendo referidos ao conteúdo interior da vida espiritual, são aqueles elementos que fazem com que os acontecimentos históricos participem da eternidade. A teoria que serve de princípio diretor da história universal pauta-se naquilo que vincula todos os acontecimentos históricos, as culturas, as épocas, os indivíduos: o conceito de ser humano. “Nosso ponto de partida é constituído pelo único elemento invariável e que

consideramos passível de ser analisado: o ser humano, com seu sofrimento, suas ambições e suas realizações, tal como ele é, sempre foi e será.” (1961, p. 12)

É deste modo que a história universal articula períodos históricos absolutamente distintos, como por exemplo: a Grécia arcaica (séc. VI a.C) é articulada com a cristandade medieval e o mundo islâmico do século XVI para explicar a autenticidade da cultura do Renascimento Italiano.

O exemplo supra de articulação de períodos históricos distintos para a explicação da originalidade da cultura renascentista italiana foi retirado do livro de Jacob Burckhardt *A cultura do Renascimento na Itália*. Mas o livro em que ele mais faz história universal é *Reflexões sobre a história* – a tradução brasileira não faz jus ao título original que explicita esta postura universal: *Weltgeschichtlichen Betrachtungen*, isto é, *Reflexões sobre a história universal*, portanto. Em cada capítulo, o que Burckhardt faz é expor ideias históricas: sobre a grandeza histórica, sobre o indivíduo e a coletividade, sobre as crises históricas, sobre a guerra, os líderes, a sorte e o infortúnio na História; e cada uma destas ideias históricas são retiradas a partir de reflexões que tomam por base os mais variados e distintos períodos históricos, não se trata de uma filosofia da história como uma continuidade unilinear, mas de considerações que possuem a humanidade (*mankind*, *Menschlichkeit*) como elemento universal, e unificador portanto, de todas as histórias.

História mundial: história comparada das civilizações

A história mundial se dá no contexto das guerras mundiais, que acentuam a crise do modelo historiográfico do século XIX, de natureza nacionalista, e possibilitam o surgimento de alternativas a ele.

Era difícil acomodar a Primeira Guerra Mundial dentro de [...] uma visão liberal da história. Liberdade de viver e morrer nas trincheiras não era o que os historiadores do século XIX esperavam como resultado das instituições políticas liberais. Além do mais, os agonizantes anos de um beco sem saída pareciam a muitos participantes resultado de circunstâncias inteiramente independente da intenção ou vontade humana. Spengler e Toynbee foram dois dos mais significativos historiadores que responderam a esta aparente perda de controle [...]. Seus livros admiravelmente eruditos ganharam ampla atenção entre 1918, quando o primeiro volume do *Der Untergang des Abendlandes* de Spengler foi publicado, e 1936-54, quando o livro de dez volumes, *A Study of History*, de Toynbee surgiu em três fascículos separados. Seus livros deram, a muitas pessoas atentas, um novo e sombrio sentido a eventos tão inesperados e dolorosos como a Primeira Guerra

Mundial, o colapso da Alemanha em 1918, a chegada da Segunda Guerra Mundial e o rompimento das Grandes Alianças vitoriosas depois de ambas as guerras (McNEILL, 1998, p.25, tradução minha)³.

Os eventos da primeira metade do século XX serviram para colocar em xeque a historiografia nacionalista e a visão liberal da história, ambos frutos do otimismo europeu do século XIX. Essa visão crítica do otimismo oitocentista - que foi colocada em xeque por Spengler e Toynbee, entre outros, na primeira metade do século XX - se fortalecerá e fundamentará o próprio criticismo do projeto ocidental e de seu eurocentrismo como lentes de investigação da história. Na segunda metade do século XX tal criticismo será triplamente corporificado no pós-estruturalismo, pós-colonialismo, e no pensamento pós-moderno.

Spengler (1880-1936) escrevera *O declínio do Ocidente* (*Der Untergang des Abendlandes*) no ímpeto da Primeira Guerra Mundial. Apesar de não ter nenhuma afiliação institucional, possuía profundo conhecimento das civilizações greco-romanas e de filosofia. Seu livro é uma obra erudita, abrangente e original de muitos temas em história mundial. Ele não produziu sua interpretação de fontes primárias, mas sim através de compêndios enciclopédicos de autores alemães do final do século XIX, que por sua vez, os fizeram retomando o ideal de *Universal History*, dos ingleses do século XVIII. Sua tese da existência de uma civilização árabe, distinta da cristã, nos primeiros quinze séculos d.C evidencia como ele foi capaz de elaborar novas estruturas interpretativas através de materiais compilados por terceiros. Spengler criticava a divisão da história em Antiga, Medieval e Moderna, por impor uma progressão retilínea e simplificada do passado. A noção tácita de progresso implicava um “sistema ptolomaico” da história no qual todo o passado orbitava a Europa moderna. Com isso, Spengler sublinhou seu desdém pelos historiadores profissionais que tratavam o passado como um verme com seus sucessivos segmentos, enquanto que ele via o passado como um conjunto infundável de transformações. Contra o sistema ptolomaico ele propôs um

³ “World War I was hard to accommodate within [...] the liberal view of history. Freedom to live and die in the trenches was not what nineteenth-century historians expected liberal political institutions to result in. Moreover, the agonizing year of stalemate seemed to many participants to arise from circumstances entirely independent of human will or attention. Spengler and Toynbee were the two most significant historians who responded to this apparent loss of control [...]. Their impressively learned books won wide attention between 1918, when the first volume of Spengler’s *Der Untergang des Abendlandes* was published, and 1936-54, when Toynbee’s ten-volume *A Study of History* came out in three separate installments. To many thoughtful persons, their books gave a new and somber meaning to such unexpected and distressing events as World War I, Germany’s collapse in 1918, the onset of World War II, and the breakup of the victorious Grand Alliances after both wars.”

“sistema copernicano”, que não admitia posição privilegiada a nenhuma civilização. Além disso, essa postura antecipa a crítica do eurocentrismo levada a cabo na segunda metade do século XX. Outra das originalidades da história mundial de Spengler é a defesa de que o declínio do Ocidente não se devia às políticas dos governantes, mas sim ao amadurecimento e morte natural da cultura (POMPER, 1998; MANNING, 2003).

Em contraste com Spengler, e seu sentido fatalista da história, Herbert G. Wells (1866-1946) surgiu com uma visão voluntarista que oferecia uma esperança de um mundo melhor. Wells começou a estudar história em 1911, mas redobrou e redirecionou seus estudos por causa da Guerra. Ele procurou integrar os desenvolvimentos das ciências físicas e biológicas com os da arqueologia, da linguística e da história antiga e moderna. Seu livro *O Contorno da História (The Outline of History)* começa assim: “O mundo no qual vivemos é um globo rodopiante. Embora possa nos parecer vasto, é uma mera partícula de matéria na vastidão maior do espaço.” (WELLS, 1921, p.1, tradução minha)⁴.

Wells focaliza os acontecimentos políticos e militares, seguindo a abordagem de seus professores, ele analisou a ascensão e queda dos estados mais do que de civilizações inteiras. A riqueza de seu trabalho está em sua originalidade e acessibilidade através de mapas, diagramas e ilustrações. Os diagramas explicam desenvolvimentos contemporâneos em diversas regiões mundiais, e setas indicam suas conexões no tempo e espaço.

Apesar da riqueza da obra, a mesma possui um grave problema: está carregada de preconceitos de sua época, por exemplo, ele não inclui qualquer referência específica aos povos da África subsaariana: seja quando discute as migrações, as viagens de descoberta, o comércio de escravos ou a colonização europeia. O que agrava a situação é que esta exclusão se deveu a uma escolha deliberada e não a um descuido, Wells teve como maior consultor Sir H. H. Johnston, que passou anos na África como oficial do Império Inglês e escreveu uma série de livros sobre a África e os africanos – por exemplo: *A descoberta e colonização da África pelas raças alienígenas* (1900) e *O negro no Novo Mundo* (1910). Wells produziu uma abordagem visionária do futuro, ele acreditava que a solução para os problemas que ocasionaram a Primeira Guerra Mundial estava no estabelecimento formal de uma ordem global. Seguindo esta lógica é

⁴ “The earth on which we live is a spinning globe. Vast though it seems to us, it is a mere speck of matter in the greater vastness of space.”

significativo, no capítulo final de sua obra, de 1920, a presença de um mapa do mundo com o título, bastante sugestivo, de “Estados Unidos do Mundo”. Estes dados sugerem que Wells sustenta posturas que estão sendo criticadas por Spengler na mesma época, tais como o otimismo do progresso e o ocidentalismo, só que reposicionado nos EUA (MANNING, 2003).

Os primeiros 3 volumes de Toynbee saíram em 1933, outros 3 em 1939, mais 4 em 1948 e suplementos em 1961⁵. O título da obra era igualmente simples e abrangente: *Um Estudo da História (A Study of History)*. Toynbee apresentou as sociedades como o campo último dos estudos históricos. Como Spengler, ele rejeitou os limites nacionais por serem relativamente rígidos, limites que orientaram a historiografia acadêmica no século XIX. Sua análise centra-se na explicação do nascimento, ascensão e queda das civilizações, que são tratadas como organismos. Ele concluiu que os padrões de colapso são similares entre todas as civilizações, mas a ascensão é única em cada uma, a ascensão significaria uma resposta bem-sucedida aos desafios que ela enfrenta. Toynbee se inspirou em Spengler de muitas formas, mas sua história era bem diferente: enquanto que Spengler rejeitou uma análise positivista, Toynbee se esforçou por fazer uma sociologia da história mundial. Ele focou na forma política das sociedades enquanto seu predecessor focou as realizações culturais. Sua sociologia da história mundial seria nos moldes da física social de Comte: o objetivo era compreender as relações entre os átomos sociais, isto é, as civilizações. Ele considerou as interações entre civilizações, nos volumes 8 e 9, mas o fez de um modo muito elementar, pois buscou perceber apenas o impacto de uma civilização mais forte numa mais fraca: sobretudo o impacto do Ocidente nas outras civilizações, deixando assim de teorizar sobre padrões mais complexos de interação. Entretanto, ele introduziu o conceito de *oikumene* – ecúmeno – significando uma extensa região de contato ligando várias civilizações (MANNING, 2003; MAZLISH, 1998).

⁵ A história mundial de Toynbee foi construída de forma temática e não cronológica, como se vê nos títulos dos volumes, no original em inglês: Vol. 1 – *Genesis of Civilizations*; Vol. 2 – *The Range of challenge-and-response*; Vol. 3 – *The Growth of Civilizations*; Vol. 4 – *The Breakdowns of Civilizations*; Vol. 5 – *The Disintegrations of Civilizations*; Vol. 6 – *Cont. of the Disintegrations of Civilizations*; Vol. 7 – *Universal States and Universal Churches*; Vol. 8 – *Heroic Ages. Contacts between Civilizations in Space (Encounters between Contemporaries)*; Vol. 9 – *Contacts between Civilizations in Time (Renaissances). The Prospects of Western Civilization*; Vol. 10 – *The Inspirations of Historians*; Vol. 11 – *Historical Atlas and Gazetteer*; Vol. 12 – *Reconsiderations*.

Um último aspecto digno de nota foi o que Toynbee caracterizou por ‘contemporaneidade filosófica das civilizações’. Uma ideia relativista, portanto. Algo sobre o qual ele passa a refletir sobretudo após a Segunda Guerra Mundial.

Todos estes três autores podem ser considerados historiadores “de gabinete”, que produziam uma historiografia diletante, fortemente focada em fontes secundárias e sem todo o rigor da crítica documental fornecida pela disciplina histórica, garantida também pela comunidade acadêmica (COSTELLO, 1994).

[A] história mundial, como tal, foi considerada um pouco suspeita e certamente não profissional. Arnold Toynbee, em particular, no início foi altamente importante para o aumento do interesse sobre o tópico por uma grande audiência. [...] Embora sua fama acadêmica tenha rapidamente desaparecido quando muitas inconsistências, erros factuais, e sua visão mística sobre a história mundial foram atacadas por uma hoste de historiadores, sociólogos e cientistas políticos de renome. Este criticismo severo lançou uma longa sombra sobre a história mundial como campo inapto para acadêmicos: amador, tolo mesmo (JALAGIN, 2011, p. 3, tradução minha)⁶.

Embora não se deva desconsiderar suas obras pelos erros factuais é preciso pontuar esta característica da história mundial na primeira metade do século XX: tratava-se de uma historiografia não acadêmica, com alto grau de especulação e baixa taxa de pesquisa empírica, permanecendo fruto de historiadores de gabinete, diletantes, embora com um público leitor crescente.

Historiografia cosmopolita versus historiografia paroquialista

Em síntese: há uma aproximação teórica entre os conceitos de filosofia da história, história universal e história mundial: o cosmopolitismo. Todos eles divergem daquilo que se configurou como a historiografia acadêmica oficial: de caráter paroquialista, centrada no Estado-nação. A história mundial parece ter atualizado os conceitos anteriores, isto é, trazido suas interpretações e posturas para discutir a problemática das relações internacionais e transculturais no contexto da primeira metade do século XX.

⁶ “world history as such was considered somewhat suspect and certainly unprofessional. Arnold Toynbee in particular, at first was highly instrumental in raising interest in the topic in a large audience. [...] Yet, his fame in academe quickly vanished when the many inconsistencies, factual errors and his rather mystic views on world history were attacked by a host of historians, sociologists and political scientists of repute. This severe criticism cast a long shadow over world history as a field not fit for scholars: unprofessional, even foolish.”

Todavia, ela permanece distante do ambiente acadêmico, sendo por isso mesmo pouco valorizada enquanto conhecimento histórico legítimo. Ela mantém o *status* de uma filosofia da história, mas não com a valorização que acompanhava esse termo no século XVIII, o que ocorre é que a história mundial foi taxada justamente de algo atrasado, ultrapassado, querendo reproduzir, no século XX, padrões de investigação histórica do século XVIII. Não obstante, na década de 1960 a história mundial passaria por transformações que a introduziriam no contexto acadêmico, recebendo assim maior atenção dos historiadores profissionais, trazendo o cosmopolitismo de volta ao campo de questões que interessam na investigação histórica acadêmica (POMPER, 1998).

Referências Bibliográficas

- BURCKHARDT, Jacob. *Reflexões sobre a história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.
- COSTELLO, Paul. *World historians and their goals: twentieth century answers to modernism*. DeKalb, Illinois: Northern Illinois University Press, 1994.
- FUCHS, Eckhardt; STUCHTEY, Benedikt (eds.). *Across cultural borders: historiography in global perspective*. Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2002.
- HEGEL, Georg. W. F. *Filosofia da história*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.
- IGGERS, Georg; WANG, Edward. *A global history of modern historiography*. Harlow, England: Pearson Education, 2008.
- JALAGIN, Seija. Introduction. In: JALAGIN, Seija; TAVERA, Susanna; DILLEY, Andrew (eds.). *World and global history: research and teaching*. Pisa, Italy: Plus-Pisa University Press, 2011. p. xi-xv.
- MANNING, Patrick. *Navigating world History: historians create a global past, a guide for researchers and teachers*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- MAZLISH, Bruce. Crossing boundaries: Ecumenical, World, and Global History. In: POMPER, Philip; ELPHICK, Richard H; VANN, Richard T (eds.). *World history, ideologies, structures and identities*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1998. Cap. 2, p. 41-52.
- McNEILL, William H. The changing shape of world history. In: POMPER, Philip; ELPHICK, Richard H; VANN, Richard T (eds.). *World history, ideologies, structures and identities*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1998. p. 21-40.

O'BRIEN, Patrick. Historiographical traditions and modern imperatives for the restoration of global history. *Journal of Global History*. 2006. N.1, p. 3-39.

POMPER, Philip. Introduction: the theory and practice of world history. In: POMPER, Philip; ELPHICK, Richard H; VANN, Richard T (eds.). *World history, ideologies, structures and identities*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1998. p. 1-20.

WALSH, William H. *Introdução à filosofia da história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WELLS, Herbert G. *The outline of History, being a plain history of life and mankind*. New York: The McMillan Company, 1921.

HISTÓRIA DOS CONCEITOS E TEMPO HISTÓRICO: AS CONTRIBUIÇÕES DE REINHART KOSELLECK PARA O PENSAMENTO HISTÓRICO

Luciano Rodrigues Santos
Mestrando no Programa de Pós-graduação em História da
Universidade Federal de Goiás, bolsista CAPES email:
cefirr@gmail.com.

Weverson Cardoso de Jesus
Mestrando no Programa de Pós-graduação em História da
Universidade Federal de Goiás, bolsista CAPES email:
weversonsem@hotmail.com

Resumo: O presente artigo busca discutir o campo teórico da história a partir de uma abordagem teórico-metodológica nos principais conceitos do historiador Reinhart Koselleck. Essa abordagem, denominada como história dos conceitos tem na academia alemã um forte referencial e nos trabalhos do historiador Reinhart Koselleck uma intensa análise e dedicação, reconhecido como um dos principais expoentes dos estudos contemporâneos de história dos conceitos. Outro ponto fundamental é relacionado às convergências entre história dos conceitos e o tempo. A ideia de tempo em Koselleck se divide basicamente em tempo e temporalidade, o que possibilita um amplo campo de estudo e debate sobre a forma cujos quais os historiadores lidam com os conceitos de tempo e história.

Palavras-chave: Conceitos – História – Temporalidade

Introdução

O nome de Reinhart Koselleck para as Ciências Humanas tem se firmado como uma ferramenta importante para o pensamento histórico atual. Suas contribuições de ordem teórico-metodológica para a disciplina da História em particular, tem se revelado extremamente relevantes e promissoras. Koselleck nasceu em Gorlitz em 1923, e doutorou-se em 1954,⁷ foi docente nas universidades de Bielefeld, Bochum e Heidelberg, falecendo em 2006 aos 82 anos de idade. Koselleck foi co-autor da obra: Conceitos básicos de história. Um dicionário sobre os princípios da linguagem político-

⁷ A tese com o nome original de: Kritik und Krise, foi publicada no Brasil pela editora Contraponto em parceria com a Eduerj com o título: Crítica e Crise: contribuição à patogênese do mundo burguês.

social na Alemanha, que teve nove volumes sendo sistematicamente publicados entre os anos de 1972 e 1997.

As problemáticas propostas tanto na tese de doutoramento quando nos dicionários, apontavam a atenção do autor com a condição semântica dos conceitos fundamentais que cercavam a produção histórica à época. Se por um lado existia a crítica dos *Analles* em relação à história das ideias, as contribuições de Koselleck, no campo dos conceitos e da temporalidade apontavam um novo olhar para o desenvolvimento e escrita da história. Pensar a importância dos conceitos para a historiografia partiu de dois pontos fundamentais: crise e continuidade que ao longo do percurso historiográfico feito pelo referido teórico, que teve no estudo da linguagem a possibilidade de uma análise profunda das mudanças ocorridas com o advento da modernidade na Europa.

Nosso esforço é apresentar as contribuições de Koselleck para a historiografia atual, tendo na história dos conceitos e nos debates sobre temporalidade/tempo histórico, mecanismos possíveis para a problematização teórica do saber historiográfico.

História dos conceitos e temporalidade: algumas considerações

A história dos conceitos (*Begriffsgeschichte*), trabalhada com muito fôlego por Koselleck, Otto Brunner e Werner Conze, no dicionário citado acima, tinha como principal função apresentar uma alternativa para a historiografia em face da predominância da História das ideias. Koselleck entendia a história dos conceitos como uma ferramenta de apoio para a história social, o autor afirma tal condição como fundamental para a formação de conceitos-chaves nas diversas sociedades:

Sem conceitos comuns não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política. Por outro lado, os conceitos fundamentam-se em sistemas político-sociais que são, de longe, mais complexos do que faz supor sua compreensão como comunidades lingüísticas organizadas sob determinados "conceitos-chaves" (KOSELLECK, 2006, p. 98).

A tese central da formulação da história dos conceitos é propor uma leitura crítica das modificações no sentido e utilização de um determinado conceito bem como seu significado ao longo de um determinado tempo histórico, de média ou longa duração, para além de 1850, data entendida por Koselleck como estopim da modernidade na Europa. O próprio Koselleck destaca a importância do conceito da

“História” ter conquistado destaque nas ciências humanas ao final do século XVIII (KOSSELLECK, 2013, p. 37-38). Desse debate podemos levantar dois pontos centrais: *Historie* e *Geschichte*, em ambos os casos os significados foram forjados entre a cultura europeia antiga e a conceituação pós Revolução Francesa, dando a História um caráter linguístico mais político e social. Kosseleck apresenta a importância do progresso para a consolidação do ele chama de “Nova História”:

Uma das características estruturais dessa nova História é que ela reduziu a um mesmo conceito a contemporaneidade de coisas não contemporâneas, ou a não contemporaneidade de coisas contemporâneas – aproximando-se também aqui ao progresso. Isso é válido não só no sentido evidente de que toda e qualquer narrativa traz o passado para o presente, eliminando, dessa forma, as diferenças temporais que tematiza. Muito, além disso, a realidade da História moderna se compõe de uma multiplicidade de transcursores que, pelo calendário, são contemporâneos, mas que pela origem, pelo objeto e pelas fases de desenvolvimento não são contemporâneas. Disso decorrem tensões, perspectivas de retardamento e de aceleração, distorções e uniformizações, que fazem parte da temática de nossa História mundial [Weltgeschichte]. (KOSSELLECK, 2013, p.39).

No pensamento *koselleckiano* as relações entre história dos conceitos e história social se constituem nas experiências sociais ao longo do tempo. Dessa forma, o uso teórico-metodológico da História dos Conceitos, está intimamente ligado ao campo linguístico, visto como principal ferramenta que viabiliza as relações de sincronia e diacronia de conceitos. O autor afirma que antes de qualquer função ou uso prático, a história dos conceitos tem por função uma crítica detalhada sobre as fontes:

Portanto, a história dos conceitos é, em primeiro lugar, um método especializado da crítica de fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político. É evidente que uma análise histórica dos respectivos conceitos deve remeter não só à história da língua, mas também a dados da história social, pois toda semântica se relaciona a conteúdos que ultrapassam a dimensão lingüística (KOSSELLECK, 2006, p. 103).

Koselleck pondera sobre os riscos do uso prático de uma metodologia baseada na história dos conceitos, segundo o autor, um conceito fora de contexto pode não só produzir significados diferentes, bem como fugir do tema/recorte proposto para a produção historiográfica. O autor destaca o fato do conceito de história (*Geschichte*), se articular a vários sentidos entre si. Dessa forma a hermenêutica se mostra como uma ferramenta fundamental para todo historiador que venha trabalhar com as problematizações e propostas teóricas de Koselleck.

As discussões acerca da temporalidade trazidas pelo teórico relacionam-se à necessidade de analisar o tempo como categoria fundamental para o estudo da História, uma vez que a mesma está vinculada ao tempo e ainda a impossibilidade de abordar uma temática sem associá-la à um período histórico (KOSELLECK, 2014, p. 230). Para isso, o autor em destaque propõe uma relação entre as categorias *passado*, *futuro* e *presente*. O que determina o horizonte de expectativas e espaço de experiência, uma relação constante entre o futuro e o passado. Ressaltamos que a expectativa deve ser vista como o futuro presentificado, as possibilidades de ocorrências a partir de prognósticos, onde se projeta uma realidade relativa, incalculável, portanto, aberto à possibilidades por não ter uma precisão de ocorrências. Por outro lado, a espaço de experiência na perspectivakoselleckiana concerne ao passado atual, a experiência humana vivenciada em um determinado período.

Ao referir-se aos estratos do tempo, Koselleck acentua a diferença entre o tempo histórico e o tempo natural, embora influenciados entre eles podem ser distintos uma vez que os estratos de tempo relacionam-se aos diversos planos de durações distintas. Interessa compreender que, embora o tempo seja contado de forma cronológica, diversas culturas vivenciam a contagem de forma diferenciada.

No que concerne à capacidade de compreender a relação intrínseca entre espaço de experiência e horizonte de expectativa o autor contribui com a possibilidade de entendermos os acontecimentos a partir de suas recorrências, o traço comum que permite a compreensão dos eventos por meio da constância, da durabilidade. Isso permite que a narrativa histórica seja construída pelo historiador, pela mediação entre as categorias, por meio das constâncias dos eventos, embora cada fato histórico carregue em si elementos específicos.

Ressalta-se ainda os diversos ritmos que envolvem os acontecimentos, alguns que se inserem na curta, média ou longa duração. A longa duração foi abordada por Braudel (1990) ao discorrer sobre o Mediterrâneo, no entanto, sua preocupação está em apontar como o Mediterrâneo se transformou ao longo dos tempos, uma preocupação que se relaciona ao espaço geográfico, fruto das discussões historiográficas em que o autor está inserido. Por outro lado, Koselleck propõe uma historicidade que envolva o homem, elencando que as velocidades que possuem ritmos diferentes e como esses ritmos corroboram para a mudança dos períodos, das transformações sociais.

Considerações finais

As análises propostas por Reinhart Koselleck vão ao encontro da relação entre a História e o tempo, o tempo histórico visto como categoria fundamental para construção da narrativa, categoria que requer uma atenção especial do historiador uma vez que o mesmo lida com diversas temporalidades. Essa discussão surge a partir da constatação de uma carência discursiva sobre o tempo histórico. Para isso, a contribuição semântica consiste em mostrar que o tempo está na narrativa como condutor ao afirmar que toda história se realiza no tempo. Diante dessa discussão, o autor colabora com a discussão de que existem diversas temporalidades e que as mesmas devem ser consideradas na construção narrativa, é impossível tratar de termos utilizados na Antiguidade, por exemplo, sem considerar as diversas acepções que os mesmos sofreram ao longo dos tempos. Aqui o autor se aproxima da perspectiva estruturalista, do cuidado semântico que deve ser considerado na escrita histórica.

No que concerne à possibilidade de elaboração de um prognóstico, de um horizonte de expectativa futura, a visão do autor é que o mesmo só é possível a partir das recorrências dos eventos, do nível de constância que possibilita ao historiador constatar como o fato histórico, embora seja irrepetível, possa ser analisado em consonância com outros fatores que o envolve. Para isso, o espaço de experiência torna-se o local de vivências humanas, de subjetividades. Desse modo, a preocupação do teórico relaciona-se com uma antropologização do tempo histórico por sua relação com as experiências humanas. Somente o homem é capaz de modificar e conduzir sua trajetória, sua história enquanto vivência, aprendemos com o tempo pela acumulação de experiências. Assim, o tempo histórico é suscetível à mudanças ao longo da própria historicidade.

O historiador é construtor de um discurso - não somente do passado -, mas permeado por elementos que permitem compreender o presente, para isso a importância do cuidado com as fontes e com os conceitos utilizados. O passado não é o único objeto de análise da pesquisa histórica, mas também o presente ressignificado pelas experiências passadas e ainda o futuro projetado tendo em vista a relação intrínseca entre as dimensões temporais.

Referências Bibliográficas

ALVES, Munís. A memória em Seixas (parte II): propostas para além da historiografia do silêncio. Publicado em 07 maio 2014. In: **Tempos Safados**: História, historiografia, filosofia e contemporaneidade. Disponível em: <http://tempossafados.blogspot.com.br/2014/05/a-memoria-em-seixas-parte-ii-propostas.html> . Acesso em: 22 set. 2015.

BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Presença, 1990.

JASMIN, Marcelo Gantus; João Feres Júnior, História dos conceitos: debates e perspectivas. Rio de Janeiro: Loyola/Editora PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo. Estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-RJ, 2014.

_____. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-RJ, 2006.

_____. *O Conceito de História*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

_____. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos históricos*. Vol. 5, n. 10, p. 134-146.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Vol. 3. O tempo narrado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 26

HISTÓRIAS DA ÁFRICA E DA DIÁSPORA AFRICANA

Coordenadores:

Dr. Allysson Fernandes Garcia (UEG/Morrinhos / CEPAE/UFG)

Me. Janira Sodré Miranda (IFG / PUC-GO)

Este simpósio temático pretende congregiar pesquisas relacionadas à história da África, da diáspora africana e dos estudos afrodescendentes. O caráter da proposta é interdisciplinar, buscando o trânsito dos membros do ST entre as diversas disciplinas, oportunizando uma abordagem ampla sobre os temas tratados, extrapolando as fronteiras disciplinares da História. Considerando que os múltiplos olhares possibilitam o enriquecimento da produção de conhecimento, espera-se que o ST seja um espaço de reflexão e debate sobre pesquisa e ensino, evidenciando os passos dados e os desafios a serem enfrentados para a efetivação da proposta estabelecida em 2003 com a promulgação da lei 10.639. Propõe-se a receber trabalhos que abordem as diversas dimensões da vida social, cultural, política e econômica. Acolhe ainda propostas que tratem de estudos da vida cotidiana, estudos feministas e de gênero, estudos pós-coloniais, subalternos e decoloniais, estudos culturais, estudos sobre os movimentos sociais ou artísticos, reflexões sobre relações de trabalho, racismo estrutural, acesso e permanência no ensino superior. A pluralidade de abordagens e perspectivas teóricas é bem vinda, desde que relacionados ao tema central do simpósio.

Palavras-Chave: África – Diáspora – Afrodescendentes – Lei 10.639 – Pesquisa e ensino

TEORIAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS AÇÕES POLÍTICAS DO GRUPO: MULHERES NEGRAS DANDARA NO CERRADO EM GOIÂNIA (2002-2012)

Maria Elisa de Magalhães Santos
Graduanda do 4º ano da Licenciatura em História
(UEG/Goiás)
Bolsista do Subprojeto de História
PIBID/CAPES/UEG/Goiás
Agência de fomento: CAPES/PIBID

Euzebio Fernandes de Carvalho
Prof. de Didática, Práticas e Estágio em História,
Licenciatura em História, UEG/Goiás
Mestre em História (UEG/2008)

Resumo: Nesta pesquisa, analisamos as ações do Movimento de Mulheres Negras em Goiânia, entre o período de 2002/2012, a partir do estudo de caso do Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado. Em ação desde 2002, esse grupo tem por objetivo “construir uma sociedade justa e solidária, por meio de ações educativas em gênero raça/etnia, geração de trabalho e renda, direitos humanos, moradia e saúde” (DANDARA, 2002). Nosso referencial teórico ampara-se na construção histórica dos Movimentos Sociais (GOHN, 1997). Na pesquisa ainda em andamento, problematizaremos as pautas elaboradas pelas militantes negras nas lutas políticas, que em sua origem provocaram a ruptura com o Movimento Negro e Movimento Feminista. Tal rompimento foi motivado pela falta de temas que articulasse as questões de raça, classe e gênero. Um novo olhar feminista e antirracista nasce representando na sociedade a identidade da mulher negra (SUELI CARNEIRO, s.d. p. 02).

Palavras-Chaves: Movimento de Mulheres Negras – Ações Políticas – Gênero – Racismo

Introdução

Este trabalho, fruto da minha pesquisa de monografia, ainda em andamento, tem por propósito mostrar as ações (pautas mobilizatórias) desenvolvidas dentro do Movimento de Mulheres Negras em Goiânia, entre o período de 2002/2012, a partir do estudo de caso do Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado.

Fundada em 02 de março de 2002, e registrada em 07 de maio de 2002 (Estatuto Social Dandara no Cerrado, 2010 p. 1), o Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado, “é uma organização da sociedade civil, feminista, sem fins lucrativos”. Em seu histórico, elaborado no ano de 2014, é descrito que o grupo tem por função, contribuir com o processo de formação, capacitação e divulgação de conhecimento sobre a população negra, especialmente as mulheres negras e seus familiares”. Pois, o público alvo da Dandara no Cerrado tem por perspectiva as “mulheres, mulheres negras, quilombolas, bem como a sociedade em geral” (Histórico Dandara no Cerrado, 2014).

O motivo pelo qual fizemos nosso recorte temporal entre os períodos de 2002 à 2012, recorre as condições do próprio Grupo Dandara no Cerrado, sendo em 2002 sua institucionalização como Organização Não Governamental (ONG) no meio público. Por isso, iremos perpassar este dez anos, através das atividades realizadas pela própria organização.

Toda nossa pesquisa tem um foco principal que se passa pelas especificidades do Grupo Dandara, é a partir desse nosso objeto de pesquisa que elaboramos nossos objetivos e problemática. Ao longo do desenvolvimento do trabalho vamos mostrar como são feitas as mobilizações, seja, atos públicos, oficinas, palestras, contra o racismo, relações de gêneros, entre outras, desenvolvidas pelo Movimento de Mulheres Negras na região metropolitana de Goiânia, bem como analisar o trajeto de lutas e conquistas da Dandara no Cerrado nos dez anos, após seu registro de institucionalização, dada em 2002. Além de contextualizar a importância qualitativa das ações organizadas pela Dandara no Cerrado na vida prática de mulheres negras goianas.

Neste contexto, problematizaremos as construções das pautas elaboradas pelas militantes negras nas lutas políticas, que, em 1980 provocaram a ruptura com o Movimento Negro e Movimento Feminista. Tal rompimento foi motivado pela falta de temas que articulassem as questões de raça, classe e gênero. Tendo a partir dessa década, um novo olhar feminista e antirracista representando na sociedade a identidade da mulher negra (SUELI CARNEIRO, s.d. p. 02).

A construção teórico-metodológica da nossa pesquisa ampara-se no obra *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos* de Maria da Glória Gohn (1997) como meio de entender a formação histórica dos Movimentos Sociais, mostrando subsídios para pensar uma nova categoria analítica após 1980 sobre

as tidas pela sociedade “minorias”, por exemplo, índios, mulheres, gays, negros, entre outros, que concentra no que a autora denomina de Novos Movimentos Sociais.

Para desenvolver sobre pensamento feminino negro buscamos respaldos em Lélia Gonzalez, uma intelectual negra brasileira da década de 1980, que escreve partindo de sua própria filosofia de vida, centralizando seu pensamento na aceitação da identidade negra, na diáspora africana e construindo um conceito que recola nossas ideias em relação aos descendentes negros nas Américas, o termo “amefricano”. Lélia Gonzalez (1988), elabora este termo, “*amefricano*”, como uma designação na forma de agregar os negros e seus descendentes. Ela explica, que esta expressão abarca posturas “políticas e culturais, que, de fato, são bastantes democráticas”. Isto porque, esta categoria ultrapassa barreiras de cunho territorial, linguísticos e ideológicos, levando para toda a América, de modo geral (Sul, Central, Norte e Insular), novas perspectivas de entendimento sobre sua própria função, em que, nela, é incorporada uma dinâmica histórico-cultural tanto na “adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas”, podendo “nos encaminhar no sentido da construção de toda uma identidade étnica” (p.76).

Um outro recurso teórico se enquadra no autor Jörn Rüsen (2007), trazendo uma discussão acerca do que ele denomina por carência de orientação. Segundo o autor, entende-se por carência de orientação o momento que um indivíduo não consegue refletir em seu próprio tempo/espço, no sentido de se orientar historicamente para formar uma consciência do presente em detrimento do passado. Levando em consideração as mulheres negras, reprimidas nas relações raciais de gênero, quando participante tanto no Movimento Feminista quanto do Negro, se sentiram em um contexto de frustração, pois não conseguiam se encaixar nas demandas que estavam sendo buscadas, pois, seus objetivos de lutas, eram primeiramente a aceitação da sociedade para com sua identidade negra. Neste sentido, como orientação para sua vida prática veio a ruptura com os dois movimentos, para a formação do Movimento de Mulheres Negras, com sentido, segundo Rüsen (2007), de orientação na vida prática, e a partir dela poder viver intencionalmente na sociedade.

Utilizaremos também ao longo do trabalho, fontes como o Estatuto Social da Dandara do Cerrado; Lei 17. 127/2010 que declara a utilidade pública da organização; Históricos referente aos anos de 2013 e 2014. Além desses, temos documentos decorrentes a entrevistas com as mulheres do Grupo Dandara, principalmente por Marta

Cesária, através dos parâmetros metodológicos da história oral, tendo teoricamente a obra *História Oral: como fazer, como pensar* de José Carlos Sebe B. Meihy e Fábíola Holanda (2013).

Para finalizar esta parte, é importante estabelecer aqui, a minha característica social na sociedade. Sendo uma mulher branca, muitos podem questionar, por qual motivo escrevo e analiso o Movimento de Mulheres Negras e a mulher negra na sociedade. Justamente, escrevo sobre as mulheres negras, porque eu consigo refletir historicamente e ver no tempo presente as contradições em níveis sociais entre mulher negra e mulher branca. Vejo o quanto é difícil a mulher negra se acender socialmente, principalmente quando olhado para os aspectos raciais, observamos uma grande lacuna ainda em aberto que é preciso ser preenchida, e esta lacuna é resultado de um tempo histórico onde pessoas acreditavam serem superiores às outras, denotando um sentido de mais civilizadas, mas o que fica é a pergunta, o que é ser civilizado?

Sendo assim, este pensamento hierárquico é preciso ser revertido, não que eu queira colocar o negro, a mulher negra como um objeto, ao contrário quero reeducar meu olhar para com o outro, reestabelecer uma posição de equidade entre as pessoas.

Desenvolvimento

A trajetória política do Movimento de Mulheres Negras, ao longo das décadas de 70 e 80 passou por um período de mudanças ao pensar a perspectiva racial de gênero. Segundo Santos (2009), este termo estabelece de uma forma única, duas opressões que a mulher negra vivência no seu dia-a-dia. O aspecto racial pelo fato da cor negra, e na perspectiva de gênero pela subvalorização da mulher.

Partindo dessa ideia, quando na década de 1970, ressurgiu o Movimento Feminista e o Negro, na luta por uma redemocratização, extinção das desigualdades e em busca da cidadania, em plena ditadura militar, nasce por parte de algumas militantes negras de ambos os movimentos, uma revolta, pois, as mesmas foram consideradas como sujeitos ocultos tanto pela ideia das relações raciais quanto por gênero (RODRIGUES & PRADO 2010, p. 449). Segundo Bairos; Carneiro; Ribeiro, estes movimentos (Movimento Feminista e Movimento Negro) partilham de uma ideia de igualdade. Pelo lado das mulheres brancas a questão racial não é fundamental e por

parte dos negros as diferenças entre homens e mulheres são desconsideradas (*apud*, RODRIGUES; PRADO 2010 p. 449).

Neste caso, sob a dificuldade das mulheres negras se verem dentro de ambos os movimentos, vem à tona a questão que é colocada por Lélia Gonzalez, o problema da cooptação, da dificuldade da mulher negra se agregar nos movimentos. Lélia Gonzalez em entrevista para o *Jornal MNU* (Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado, 1991), quando perguntada sobre sua trajetória no movimento feminista, elucida bem, dando exemplos pessoais sobre a relação de como a imagem da mulher negra é vista pelas mulheres brancas, e a dificuldade delas serem aceitas no movimento feminista,

No meio do movimento das mulheres brancas, eu sou a criadora de caso, porque elas não conseguiram me cooptar. No interior do movimento havia um discurso estabelecido com relação às mulheres negras, um estereótipo. As mulheres negras são agressivas, são criadoras de caso, não dá para a gente dialogar com elas, etc. E eu me enquadrei legal nessa perspectiva aí, porque para elas a mulher negra tinha que ser, antes de tudo, uma feminista de quatro costado, preocupada com as questões que elas estavam colocando (GONZALEZ, *Jornal MNU*, 1991 p. 9-10).

É neste ponto, que as mulheres negras se sentiam oprimidas, pois, elas pensavam que se ambas as formas de opressão andassem juntas, interseccionadas, produziriam demandas específicas, e com isso estabeleciam resultados positivos. Enquanto essas não teriam tanto impactos quando produzidas pela atuação “somente” do racismo ou “somente” do gênero (SANTOS, 2009 p. 282).

Em recente entrevista com uma das componentes do Grupo Dandara, Marta Cesária, ela nos conta que aqui em Goiânia, nesse processo de ruptura, não houve um desligamento total com o Movimento Negro, ainda possuem uma ligação, articulação temática, mas o que percebe é uma fala muito masculina. Um exemplo, é quando nós organizamos nossa primeira ONG, a Malunga, os homens negros do Movimento Negro, diziam para mim, “num sei porque agora essas mulheres querem organizar”, “ahh Marta, pra você agora tudo é essas mulheres negras”. “As coisas são assim, as pessoas sentem ciúmes, os homens tem ciúmes das mulheres, mas na verdade eles não conseguem organizar o movimento e fazer que o movimento caminha, porque eles ficam nesta disputa de poder e a gente não pode disputar poder”. Em relação ao Movimento Feminista, Marta Cesária fala que “muitas das vezes você é engolida pelo Movimento Feminista, que de banca né, quer que você fique debaixo da asa delas” (Entrevista com Marta Cesária, 12/09/2015).

Com isto, já no final dos anos 80, as mulheres negras, viram no direito de enegrecer o feminismo¹, ou seja, reformular as pautas que eram abordadas nas agendas durante este período, buscando mostrar como era a “insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminismo construído em sociedade multirraciais e plurirraciais” no interior do movimento feminista. Da mesma forma, aconteceu com o movimento negro, na questão do sexismo exercido sobre as mulheres negras. Nesta perspectiva de ruptura, as militantes projetou uma “agenda específica, visualizando tanto o combate das desigualdades de gênero como também intragênero” e sobre a ótica racial (CARNEIRO, 2003 p. 118).

O Movimento de Mulheres Negras, em suas organizações, tinha uma perspectiva de inclusão de temas que agregassem tudo aquilo que as oprimiam na sociedade, como por exemplo, racismo, sexismo, e as questões relacionadas a gênero. Criando então, um sentimento de solidariedade procurando estabelecer uma identidade coletiva para o grupo.

No fim da década de 1970, inicia-se, através de feministas negras estadunidenses, a elaboração de novas perspectivas feministas, introduzindo a questão da diferença na teoria feminista. Pois, o feminismo, que ressurgiu na década de 70, afirmava uma identidade homogênea, assim, não conseguia-se identificar e visibilizar demandas específicas de mulheres que sofriam com a intersecção de diversas condições como, gênero, raça, classe, etnia, orientação sexual (CARVALHO, 2012 p. 2-3).

De acordo com Rodrigues e Prado (2010) uma das transformações experienciadas nas sociedades contemporâneas, foi em relação à mudança dentro do meio sociável. A “pluralização de identidades, as novas formas de solidariedade, efervescência de novos movimentos sociais”, entre outros, são características explícitas destas mudanças, tendo como objetivo a formação de novos atores sociais (p. 446). Esta nova construção de atores é uma ordem representada no paradigma dos novos movimentos sociais (NMS). Gohn (1997) explica, que essas novas abordagens procuram eliminar a centralidade de um sujeito específico, e busca ver os participantes das ações sociais como atores sociais

os atores sociais são analisados pelos teóricos dos NMS prioritariamente sob dois aspectos: por suas ações coletivas e pela identidade coletiva criada no processo. Observa-se que se enfatiza a identidade coletiva criada por grupos

¹ “*Enegrecendo o feminismo*”, expressão utilizada por Carneiro (2003), para “designar a trajetória das mulheres negras no interior o movimento feminista brasileiro” (p.118).

e não a identidade social criada por estruturas sociais que preconfiguram certas características dos indivíduos (GOHN, 1997 p. 123).

Desde modo, as minorias, ditas pela sociedade passaram a obter maior espaço no meio público, podendo transmitir para a sociedade aquilo que estava submerso nos olhos da população. Foi pela grande expressão concedida pelos Novos Movimentos Sociais que

as ideias de povo e de participação popular tiveram tanta significação positiva no pensamento sociológico de esquerda. Inaugura-se uma concepção centrada na capacidade ativa do povo, onde somente ele, de baixo para cima, poderia produzir as necessárias transformações históricas. Sendo assim, apartados do Estado, das instituições de representação política, das vanguardas e de qualquer controle centralizado, a voz do povo passou a ser ouvida na década de 70 e se estendeu a década de 80 (DOIMO, *apud* ROSTOLDO 2003 p. 4).

Podemos nesse ponto pensar o Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado, apresentando como “uma organização da sociedade civil, feminista, sem fins lucrativos”, ela demonstra em seu histórico, elaborado no ano de 2014, que o grupo tem por função, contribuir com o processo de formação, capacitação e divulgação de conhecimento sobre a população negra, especialmente Das mulheres negras e seus familiares”.

acreditamos que para combater o racismo cultural temos que atuar na sociedade como um todo. Portanto, o público tem mulheres, jovens, adolescentes, crianças, e idosos. Homens e mulheres, estudantes, bolsistas e ainda Redes e Fóruns estaduais e nacionais (HISTÓRICO DANDARA NO CERRADO, 2014).

Neste aspecto, a organização configura em seu Estatuto Social, no capítulo I seção III, intitulado “dos objetivos sociais” o quanto é forte sua ligação com a construção social da população como um todo. O grupo sendo uma organização não governamental, tem seu trabalho caminhando em três eixos centrais, que são: formação, articulação política, capacitação com produção e divulgação de conhecimento, tendo por segurança às Mulheres Negras, em direitos humanos, combate ao racismo e sexismo, direitos sexuais e reprodutivos e saúde.

Nesses eixos supracitado acima, articula-se treze objetivos sociais, no intuito de executar ações e projetos. A ONG promove a formação de educadoras/es a partir de estudos teóricos e metodológicos que os capacite para que forneça as mulheres negras, adolescentes entre outros, novas formas participativas nas áreas de direitos humanos,

combate ao racismo, empreendedorismo étnico, educação, etc.; atividades que desenvolva à democratização para o empoderamento de mulheres e familiares; realização de consultorias e assessorias abordando questões como gênero, raça, classe, direitos humanos, saúde, cultura, direitos sexuais reprodutivos, violência e protagonismo dos quilombolas; divulgação de materiais educativos; atuação para o fortalecimento de intercâmbio locais, nacionais e internacionais com o propósito de políticas públicas não-sexista e antirracista; educação em prevenção de DST/AIDS e consumo de drogas; desenvolvimento de pesquisa que enriqueça os conhecimentos técnicos e científicos em relação à igualdade racial; fornecimento de capacitação profissional para o mercado de trabalho; intervir nas políticas públicas, na busca por melhorias para a qualidade de vida da população; promover direitos às mulheres negras, idosas, crianças e de pessoas com necessidades especiais contra toda forma de discriminação; desenvolvimento econômico e social e combate à fome; criação de mais organizações em outras regiões do país e exterior; promover a ética, a paz, a cidadania, os direitos humanos, a democracia e outros valores universais (Estatuto Social Dandara no Cerrado, 2009 p. 2).

Para tanto, a partir do momento que as ONGs foram se dinamizando na sociedade como um espaço possível de ser trabalho socialmente, as mulheres negras do Movimento de Mulheres Negras viram nelas (ONGs) uma fonte de orientação em prol da valorização e empoderamento de várias outras mulheres que através do processo histórico se colocavam em patamares subvalorizados.

Santos (2009), observa que as ONGs de mulheres negras presentes na sociedade tem definido e redefinido suas formas de representação dentro do próprio meio social. A autora ainda fala, que uma questão crucial que tem se apresentado em suas análises é a respeito de como as ONGs transformam as experiências de conflitos vivenciadas pelas mulheres negras em estratégias de lutas, e ação política (p. 281).

Na entrevista com Marta Cesária, ela nos disse que em especial sua organização além de trabalhar com a questão racial e gênero, busca trazer sentido para vida prática dessas mulheres, mostrando o poder de ser negra, a questão de empoderamento, bem como, trazendo capacitação profissional para que possam trabalhar, estudar e ter sua renda ao final do mês. Marta Cesária nos conta que os principais objetivos que faz a Dandara no Cerrado dar certo é o prazer do empoderar, de mostrar o quão uma negra é bonita e também pela possibilidade do empreendedorismo.

Para que essas mulheres se empoderem, e que a ONG também divulgue seu trabalho, ela realiza várias ações como oficinas, debates sobre a identidade, estética e o respeito para com a população, mulheres e mulheres negra, em vários espaços sociais, principalmente rodas de conversas que acontecem na própria ONG.

Contudo, a Lei nº 17.127 sancionada em 2010, que declara a utilidade pública do organização, resume bem isto, mostrando que a Dandara no Cerrado tem a preocupação de “resgate o histórico da população africana, em especial da mulher negra, através do desenvolvimento de ações que promovem a igualdade racial, a consolidação dos direitos civis, cidadania, combatendo a violência contra mulher, discriminação racial e de gênero” (Extraído de: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás).

Conclusão

Em relação ao que foi escrito acima, podemos constatar o quanto as Organizações Não Governamentais representou e representa para a sociedade num geral uma importante instituição para se acenderem socialmente. Retiro esta conclusão a partir da entrevista feita com Marta Cesária. Ao longo de nossa conversa, ela nos diz que durante estes dez anos da ONG Dandara no Cerrado, é perceptível os resultados dos esforços e dedicação para a ascensão e o empoderamento que as mulheres negras tiveram. E tudo isso partindo de projetos elaborados dentro da própria organização, com o compromisso de incentivar ao estudo, ao artesanato, no ajudar a levantar a própria autoestima para até mesmo arrumar um emprego. Ela disse que hoje na ONG a mais de 9 mulheres já com carro próprio, todas as mulheres trabalhando e ganhando seu salário, mulheres estudando tendo mestrado/doutorado, rumo a conquista ainda mais dos espaços públicos na sociedade.

a primeira coisa é empoderar essa mulher, pra poder ter o próprio dinheiro e ela ter a capacidade de pegar seu carro ou pegar o ônibus e vir, ou pegar um táxi e vim. Ela tem que ser empoderada pra isso. E a gente procura fazer isso com essas mulheres. E então, esse desafio é constante (Fala de Marta Cesária, 12/09/2015).

Esta ONG portanto, tem realizado e participado de vários eventos e amostras que possuem uma ligação com a mulher e a cultura africana. Além de articulações políticas em fóruns, redes, conselhos de direitos e controle social, bem como ações de trabalho e geração de renda com grupos de produção coletiva em função à estética afro,

roupas, culinária, artesanato e feiras. O grupo faz participação, articulação em vários movimentos como: Fórum Social Mundial, Grito dos Excluídos, Marchas das Margaridas, Parada Gay e manifestações em defesa do bioma do cerrado (Histórico da Dandara, 2014).

Como já diz Santos (2009), as ONGs de mulheres negras tem representado para brasileiras/os uma força na luta contra o racismo, bem como na organização e reorganização dos que Lélia Gonzalez chamam de amefricanos, assim as lutas dessas feministas tem representado uma soma contra as desigualdades raciais, sexistas e de gênero, dentre de outras formas de intolerâncias (p. 283).

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Rayssa Andrade. *Movimento de Mulheres Negras e a Luta pela afirmação dos Direitos Humanos no Brasil*. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

CARNEIRO, Sueli. *Mulheres em movimento*. Estudos avançados (2003), 17(49), 117-132.

CARNEIRO, Sueli. Artigo – *Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. (s.d), p. 02.

Estatuto Social. Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado, 2009.

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1998b, p. 69-82.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 6º edição: abril de 2007, edição Loyola. São Paulo, Brasil, 1997.

Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado. Disponível em <<https://www.blogger.com/profile/04804663726458316750>> acessado 12/02/2015 às 15h 34min.

Histórico do Dandara no Cerrado. Grupo de Mulheres Negras Dandara no Cerrado, 2014.

Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado. Nº 19, maio/junho/julho de 1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *História oral: como fazer, como pensar*. José Carlos Sebe Bom Meihy, Fabíola Holanda. 2 ed., 2ª reimpressão. São Paulo : Contexto, 2013.

RODRIGUES, C. S. & PRADO, M. A. M. (2010). **Movimento de Mulheres Negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulação com o Estado brasileiro.** *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 445-456.

RÜSEN, Jörn. **Didática: funções do saber histórico.** In _____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. (p. 85-133).

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. **Movimentos Populares e Sociais: a sociedade brasileira em ação na década de 1980.** ANPUH – XXII Simpósio Nacional De História – João Pessoa, 2003.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. **As ONGs de mulheres negras no Brasil.** *Soc. E Cult.*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 275-288, Jul./Dez. 2009.

DE COMUNIDADE NEGRA RUARAL A REMANESCENTE DE QUILOMBO: AS LUTAS E EXPECTATIVAS DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL APÓS 1988

Neilson Silva Mendes
Universidade Estadual de Goiás
Mestre
Bolsista FAPEG

Resumo: Este trabalho resulta de uma investigação sobre a situação social da população negra brasileira após a abolição. Destaca-se, portanto, a situação da população negra que ficou ou foi para o campo; onde se formou milhares de agrupamentos ligados por laços parentescos e de amizade. Tem-se nessas formações uma categoria que se denomina “comunidades negras rurais”, as quais são denominadas comunidades étnicas, em função da peculiar forma de organização social e das lutas travadas, no esforço por continuarem se reproduzindo física e culturalmente no território onde vivem. Ademais, faz-se necessário analisar a situação dessas comunidades a partir do legado do Império e da República para essa população. Isto é, é necessário compreender a decisão velada do Estado de ignorar as necessidades desses grupos e ainda, analisar as novas perspectivas com o “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” nº 68 (ADCT nº 68) o qual sinalizou pela primeira vez uma ação do Estado atendeu aos anseios de setores da população negra quando da elaboração da Carta Constitucional de 1988. Enfim, o estudo possibilita compreender a transição de “comunidades negras rurais” para a categoria “jurídico política” Remanescente de Quilombo.

Palavras-Chave: Remanescente de Quilombo – Identidade Étnica – Expectativa

Introdução

Este trabalho é o recorte de minha dissertação de mestrado², a qual resulta da investigação de uma comunidade remanescente de quilombo, em Santa Rita do Novo Destino, no Norte do Centro oeste goiano. A inquietação que me levou a fazer a pesquisa foi o fato de esta Comunidade gozar de um desenvolvimento que acredito peculiar dentre seus pares, trata-se de uma comunidade bem aparelhada do ponto de vista tecnológico, eles são independentes no que diz respeito a implementos e máquinas agrícolas. Toda as atividades no campo são mecanizadas.

Em razão disso, seus membros desfrutam de uma relativa prosperidade, pois a partir da descoberta de que não era simplesmente um aglomerado de famílias com laços

² Trabalho defendido no Programa de Mestrado Território e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER), sob a orientação da profª Dr. Dulce Portilho Maciel

parentais e histórico, não são apenas um grupo, uma comunidade negra. Assim, por suas experiências naquele território, começam a lutar por reconhecimento identitário, não mais como comunidade negra e sim como remanescentes de quilombo, assim, a partir desta descoberta, a luta gira em torno dessa identidade a qual acreditam ter desde sempre, só assumiram um novo substantivo.

Ao iniciar a pesquisa, ficou evidente, que remanescente de quilombo não era uma categoria ou conceito com o qual agrupamentos negros rurais estavam acostumados, certamente só após 1988 que essas comunidade negras rurais são inseridas nessa categoria jurídico política. Algumas destas ocupando o território onde estão há várias gerações, desta feita muitos passam de comunidade negra a remanescente de quilombo, assumindo-se como quilombolas. Este fato é o que norteia nossa discussão nesta apresentação. Porém, o recorte que apresento aqui diz respeito a transição de comunidade negra para remanescente de quilombo, não exatamente do Pombal. Mas dos remanescentes de quilombo em geral.

Para tanto, o trabalho foi dividido em duas fases, a primeira “Os Libertos na República: A condição social do negro após a abolição”, nessa primeira parte a exposição é a respeito a situação da população negra liberta, após 1.888. Na segunda parte, “A Resposta Tardia: O ADCT 68³ evidenciamos o processo que culminou no reconhecimento das comunidades negras como categoria jurídico política desde a constituição de 1.988 foi um marco para essas comunidades terem um respaldo para sua identificação étnica e principalmente para reforçaram suas lutas no campo político.

Os Libertos na República: A condição social do negro após a abolição

Ter abolido a escravidão não tornou os negros menos vulneráveis numa sociedade que os preteria. O estigma de rejeitados se arrastou República adentro. A negação do direito aos negros, desde que eram considerados coisas, não cessou com o fim da abolição e do Império. O acesso a terra continuou restrito aos agrupamentos negros, conforme Neusa M. M. Gusmão:

O negro escravo como coisa, mercadoria, não era senhor de si; não podia, pois, ter ou possuir bens. Não podia possuir terras, muitas leis da época do Império, e, mesmo da República, foram feitas como forma de impedir, ao

³ Ato das Disposições Constitucionais Transitória Nº 68.

imenso contingente de negros, o acesso a esse bem fundamental. (GUSMÃO, 2001, p. 342)

A negação da liberdade que perdurara durante a escravidão se arrastara após 1888, sob a forma de negação de direito, sobretudo o direito de propriedade, em especial de ter a posse da terra. “A esses grupos, a Lei de Terras de 1850 não contemplou e/ou ratificou as posses antigas, criando um descompasso entre os que puderam tomar a si o direito de possuir terras devolutas e os que ficaram excluídos do processo” (CAMPOS, 2012, p. 22), pois era o que competia ao Estado fazer pelos libertos, uma vez que agora não eram, como dantes, problema dos senhores, e sim um questão política, social, como aborda Sidney Chalhoub (1989) em sua tese de doutoramento, ao se referir a abolição da escravidão no Brasil:

Insinuava-se aqui também a questão social: afinal, eram agora necessárias políticas públicas no sentido de viabilizar ao negro liberto a obtenção de condições de moradia, alimentação, instrução, todos assuntos percebidos anteriormente como parte das atribuições dos senhores. (CHALHOUB, 1989, p. 22)

A abolição aconteceu, porém, o problema dos libertos não era mais problema dos senhores, e também não se tornou um problema que tivesse atraído o Estado no sentido de constituir políticas voltadas a atender a necessidade deles, isto é, o problema dos ex-escravizados tornou-se um problema deles mesmos, assim sendo, sua sobrevivência estava em suas mãos. A conquista da liberdade ainda era uma necessidade, pois ser um liberto sem qualquer política de integração não era exatamente ser livre, e sim um ex-escravizado. O que excedesse a essa condição ficaria a cargo dos negros. Os quilombos, assim como os seus remanescentes, representam essa “liberdade” conquistada.

O exposto nos leva a um problema teórico do processo abolicionista, pois é recorrente relacionar a abolição com as necessidades da nova estrutura econômica que se desenhava a partir da revolução industrial. Mas concordamos com Sidney Chalhoub (1989) quando ele insere os cativos no processo histórico que desembocou na abolição, pois para ele essa:

[...] é problemática porque passa a noção de linearidade e de previsibilidade de sentido no movimento da história. Ou seja, postulando uma teoria de reflexo mais ou menos ornamentado pelo político e pelo ideológico, o que se diz é que a decadência e a extinção da escravidão se explicam, em última análise, a partir da lógica da produção e do mercado. Trata-se, portanto, por mais variadas que sejam as nuances, da vigência da metáfora

base/superestrutura, da ideia, frequentemente geradora de reducionismos grotescos, de ‘determinação em última instância pelo econômico’. Em outras palavras, trata-se da postulação de uma espécie de exterioridade determinante dos rumos da história, demiurga de seu destino – como se houvesse um destino histórico fora das intenções e das lutas dos próprios agentes sociais. (CHALHOUB, 1998, p. 11-12).

Era preciso agora não mais “derrubar as senzalas”, mas encontrar um lugar, um espaço que pudessem “chamar de seu”, pois assim como a senzala os encerrava fora das benesses da casa grande, a segregação, travestida na expectativa do branqueamento⁴, os forçava a viver nos cantões da sociedade, em um processo de guetificação permanente (MUNANGA, 2008).

A Lei áurea ou as formas gradativas de alforria não dera aos libertos as devidas condições de viverem em sociedade, gozando das mesmas oportunidades que outros grupos, ao libertar os cativos: Infelizmente, não em cidadão totalmente livre, como eram os outros, e sim numa pessoa livre, em termos. (CAMPOS, 2012, p. 49).

Como já salientamos, o acesso à terra fora vetado a determinados grupos. A formação de um “campesinato” livre, com direito de propriedade, não foi reconhecida como um direito extensivo aos ex-cativos. Realidade que reforça nosso argumento da continuidade do processo histórico que se iniciara com o tráfico. Em outros termos, os “pretos” e pardos continuavam como antagonistas da nova ordem que se fundava com o advento da República, “Os grupos negros sempre se organizaram para constituir suas comunidades no espaço da sociedade branca, sempre com ela se defrontaram e buscaram garantir por diferentes meios e caminhos, a própria existência”. (GUSMÃO, 2001, p. 347):

Da maneira que o enfrentamento adentrou o século XX, obviamente, as ferramentas de luta tiveram que se adaptar aos novos tempos. Entretanto:

Ao longo do século XX a resistência aconteceu em torno da permanência nos locais ‘escolhidos’ para moradia. Entre resistir e serem cooptados pela ação dos grupos dominantes associados aos interesses do Estado, que no

⁴ Consideramos, apesar de o branqueamento não figurar nos códigos jurídicos da República, que houve essa política entre nós, pois houve o esforço em trazer europeus para ocupar o lugar dos negros, negando a estes últimos as possibilidades mínimas de serem integrados à sociedade como homens livres, podendo viver da sua força de trabalho. Além da importação da mão de obra branca, a ausência de qualquer política voltada a atender às necessidades mais básicas da população negra é entendida por nós como o desejo do branqueamento, pois, em detrimento dos negros, o Estado e a sociedade favorecem os brancos. E, por fim, qualquer exclusão racial fundada no pressuposto da cor constitui para nós uma política de branquear, porque, a partir do momento em que o Estado resolve privilegiar o branco, está necessariamente dizendo que os negros não têm espaço nessa sociedade. E isso não precisa ou não precisou de nenhuma lei específica, pois a própria negação atesta tal política.

passado procuravam *estender a cerca*, seja para ampliar suas propriedades, seja para valorizar terras urbanas, os segmentos de baixa ou nenhuma renda tomam em geral um posicionamento político que venha a priorizar a permanência no espaço apropriado. (CAMPOS, 2012, p. 31).

Esse espaço variou muito conforme as condições enfrentadas por aqueles alforriados, os quais se dirigiam às periferias das unidades urbanas, no caso dos cortiços e favelas no Rio de Janeiro (CAMPOS, 2012), para ficarmos com um exemplo apenas, ou, no caso dos que se dirigiam ou ficaram no campo, restava reconstituir a experiência dos quilombos de outrora, da formação de “comunidades negras rurais”.

Essas terras ou remanescentes de quilombo, como são mais comumente chamadas na literatura especializada, traduzem uma parte da nossa história, entretanto devemos considerar essa parte no tocante as suas peculiaridades, pois não se trata apenas de famílias camponesas. Elas são, igualmente, herdeiras de um processo histórico, como salientamos acima. A singularidade dessas comunidades não está somente em traços culturais herdeiros do tráfico e ressignificados no contexto do escravismo. A singularidade a que nos referimos aqui resulta muito mais do campo de forças políticas opostas.

Disso deduz-se que esses grupos compõem o coletivo daqueles que lutam por direitos, confrontando aqueles que trabalham para mantê-los. Por isso:

A identidade histórica de ‘remanescentes de quilombo’ emerge como resposta atual diante de uma situação de conflito e confronto com grupos sociais, econômicos e agências governamentais que passam a implementar novas formas de controle político e administrativo sobre o território que ocupam, e com os quais estão em franca oposição. (O'DWYER, 2001, p. 301).

Todavia, apesar da luta, da participação ativa dos negros nos rumos da sua história, não podemos, infelizmente, concluir que saíram vencedores. Inferimos apenas que continuam lutando, confrontando. Ao nos referirmos às comunidades de quilombolas, não estamos inserindo-as em uma esfera de heroificação dos negros⁵... Portanto, estar na condição de antagonista é sofrer um processo histórico de corrosão das potencialidades humanas. Essa corrosão não significa, contudo, aniquilação dessas

⁵ Ao contrário, a situação da maioria das comunidades negras rurais ainda é bastante precária. Segundo dados do site Rede Brasil Atual (RBA), em texto publicado em 07/05/2013, por Sarah Fernandes: “Das 80 mil famílias quilombolas do Cadastro Único, a base de dados para programas sociais, 74,73% ainda viviam em situação de extrema pobreza [...]” (Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/05/no-brasil-75-dos-quilombolas-vivem-na-extrema-pobreza>).

potencialidades; essas organizações atestam essa capacidade de lutar para se manter de pé.

Enfim, a condição de preteridos e/ou excluídos dá aos grupos negros rurais uma condição ou um *status* simbólico da resistência. Em razão disso é que entendemos as formações quilombolas como fundamentais para o entendimento da situação dos negros no país, por tudo que elas representam, pelo que elas foram no passado e pelo que são hoje.

As formações quilombolas talvez não tenham sido a solução ideal para quem dependeu e depende delas para continuar produzindo, continuar existindo. Nós as vemos como a solução possível. Trata-se, portanto, de um recurso extremamente relevante, posto que a terra não é, nesse caso, apenas o abrigo, ou um capital que se possui. Ela é um elemento vital, talvez um dos poucos elementos a garantir a sobrevivência material e imaterial das formações quilombolas.

A Resposta Tardia: O ADCT 68

A condição dos libertos e dos que foram alforriados com a Lei LIM n. 3.353/1888 (LEI DO IMPÉRIO), de 13 de maio de 1888 no Brasil, manteve-se precária, do ponto de vista social, em razão da pobreza, do analfabetismo, da preferência do Estado e da sociedade por trabalhadores europeus imigrantes, pela exclusão, enfim. E também permaneceu precária do ponto de vista jurídico, pois, nos primeiros 100 anos depois de promulgada a Lei Áurea, não houve dispositivo legal, no sentido de garantir quaisquer direitos específicos à peculiar condição da população negra, em especial aqueles que permaneceram na zona rural, pois: “Confinados à invisibilidade jurídica, os quilombos alteravam a repressiva legislação colonialista e somente ganharam foros de legalidade um século após a abolição formal da escravidão; na vigente Carta Constitucional promulgada em 1988” (BRASIL).

Com a expectativa do branqueamento, muito em voga àquela altura, houve a omissão do Estado diante da necessidade de realizar políticas de favorecimento que pudessem dar aos negros alguma margem de possibilidade de viverem como “cidadãos”, posto que abolida a escravidão, sustentá-los não era mais obrigação dos senhores. A emancipação era apenas o início de uma longa batalha. Sem serem aceitos como trabalhadores livres, restou a essa população continuar sua luta pela ampliação da liberdade. A necessidade agora era buscar a garantia de que poderiam gozar de alguma

autonomia. Mas demorou um século até que o primeiro passo fosse dado. Antes desse tempo, os quilombolas se tornaram invisíveis do ponto de vista jurídico; a República tornou-se cega para esses grupos:

Na legislação republicana nem aparecem mais, pois com a abolição da escravatura imaginava-se que o quilombo automaticamente desapareceria ou não teria mais razão de existir. Constata-se um silêncio nos textos constitucionais sobre a relação entre os ex-escravos e a terra, principalmente no que tange ao símbolo de autonomia produtiva representado pelos quilombos. E quando é mencionado na Constituição de 1988, 100 anos depois, o quilombo já surge como sobrevivência, como ‘remanescente’. (ALMEIDA, 2002, p. 53).

Todos os dispositivos jurídicos surgiram como possibilidade de superar problemas históricos. A partir deles tem-se a expectativa de romper com a precariedade do direito de propriedade, que até então não era extensivo às posses das famílias que ocupavam terras devolutas há várias gerações. A regularização das terras ocupadas pelas comunidades negras rurais era um desafio para elas. Ao conquistar esse direito, coroou-se uma luta de organizações, sobretudo associações negras de várias partes do país. Foi pela necessidade e pela perspectiva na busca por direito que os direitos foram conquistados, isto é, a movimentação dos próprios interessados provou as mudanças esperadas: “Com isso percebeu-se um movimento intenso nos estados, em nível local, ressoando diretamente no processo de articulação dos afrodescendentes pela regularização fundiária” (LEITE e CARDOSO, 2005, p. 10).

Embora não neguemos o fato de o governo ter encarado o desafio e ampliado o direito dos remanescentes, não podemos perder de vista que tais direitos resultam de um processo histórico, o qual evidencia a mobilidade de parte do segmento negro na busca por justiça e reconhecimento. É certo que:

Regularizar as terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos constituiu-se um dos maiores desafios do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que revogou o anterior, de número 3.012, de 10 de dezembro de 2001, assegurou conquistas importantes para as comunidades quilombolas. Inúmeras inovações legais foram implantadas, de modo a privilegiar a edificação de um novo ramo do direito, o direito étnico, já prevalecente em legislações comparadas como a da Austrália, Nova Zelândia e América do Norte, mas inusitado no Brasil. (ROCHA e ALMEIDA, 2005, p. 98).

Conforme já salientamos anteriormente, a questão agrária no Brasil foi sempre muito complicada. Essa precariedade jurídica prejudicava, especialmente, lavradores de

baixa renda, dentre os quais damos destaque para as comunidades negras rurais, as quais têm uma forma peculiar de posse da terra.

O nosso entendimento é o de que os quilombolas não poderiam ser tratados como o pequeno camponês, quer seja o posseiro, o pequeno agricultor ou o trabalhador rural sem terra. As comunidades negras rurais sofreram um “processo histórico” diferente. Elas são herança do cativo, ou seja, sua condição reflete, de um lado, o regime escravista e, por consequência, as injustiças sofridas ao se proclamar a república. O que encontramos nesse âmbito é um silêncio do Estado, o qual não assumiu qualquer responsabilidade para com os ex-escravos. Se como alforriados já não eram mais responsabilidade dos senhores, tampouco seriam das instituições republicanas:

Talvez por aqui seja possível demonstrar o quanto parecem ser complexas as ações para fazer valer o que nunca valeu – ou passar a considerar um patamar de negociação em torno de uma identidade social e mesmo política que vem sendo secularmente negada. (MOMBELLI; LEITE, 2005, p. 49).

Em outros termos, chegou um ponto em que as vozes tiveram que ser escutadas. As mudanças no âmbito jurídico atestam essa escuta, ou seja, as reivindicações, depois de tantas décadas ignoradas, foram finalmente atendidas em parte. Assim, a identidade social, étnica das comunidades negras rurais passou a figurar no cânon jurídico brasileiro, como um grupo cujas relações os distinguem de outros grupos da sociedade. Os quilombos deixam de ser apenas uma área ocupada por famílias negras; tornam-se, igualmente, categoria política com direitos reconhecidos.

A mudança ou a inovação nos dispositivos legais tem a finalidade de dar proteção aos negros ocupantes de áreas rurais, em geral, ocupantes de terras devolutas.

Todavia, apesar da posse, do uso social da terra, os remanescentes de quilombo não tinham, conforme a legislação, direito de propriedade, em razão da ausência de registro. Por isso consideramos que a Constituição de 1988 emerge para esses grupos como solução de parte dos problemas enfrentados por parte do segmento social negro. Ficou assim definido:

Dispõe a *ratio* inscrita no artigo 68 que se regulamentou, *verbis*:
Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (BRASIL, 2014b).

O Primeiro reconhecimento do direito é o direito a propriedade, porém, a Lei não poderia restringir-se apenas ao direito de propriedade, dado a complexidade desses

grupos. As comunidades negras rurais careciam de maiores garantias legais para sobreviverem como remanescente de quilombos.

A Legislação deve ser encarada não apenas por intentar garantir o direito de propriedade, ela certifica aqueles que reivindicam a identidade quilombola, o direito de resguardar seus traços culturais, suas heranças étnicas, bem como propiciar geração de renda.

Os quilombos ficam, assim, reconhecidos como categoria étnica e suas prerrogativas legais se baseiam nisso. Certamente, o quilombo da nossa época não é aquele do período em que as insurreições de cativos criavam alternativas para gozar de alguma liberdade, embora não seja possível falar destes sem nos lembrarmos daqueles. Todavia, deixemos claro que o *status* jurídico muda, criminalizado no passado, esquecido por décadas e por fim reconhecido como grupos com direitos inerentes às suas experiências históricas. Em outros termos:

O conceito de ‘quilombo’ trouxe, vamos dizer assim, a qualidade da ação de reconhecimento e proteção com um valor agregado, somente justificável em termos jurídicos mediante a recorrência à exclusão social, portanto à nossa falha como seres humanos, e associados a uma falta, que se reproduz ainda e cotidianamente nas ações políticas onde existem os ‘mais e os menos humanos’, como vem nos lembrando em suas últimas palestras, a antropóloga Claudia Fonseca. (MOMBELLI; LEITE, 2005, p. 55).

A partir de então, com a revogação do decreto de 2001, a legislação reconhece o direito étnico, isto é, leva em conta as especificidades dos remanescentes de quilombo, incluída a ampliação do conceito de quilombo. Assim:

[...] o Decreto 4.887 reafirma o princípio de organização étnica como uma forma de reconhecer direitos de coletividades com características culturais próprias, situando em primeiro plano o campo de lutas que as constituíram. O Decreto reconhece a emergência, na cena pública brasileira, sobretudo nas últimas duas décadas, de um conjunto de pleitos apresentados por uma parcela da população que foi, desde a abolição do sistema escravista, invisibilizada e deixada à margem pelas políticas sociais. (MOMBELLI; LEITE, 2005, p. 53).

Os quilombos ficam, assim, reconhecidos como categoria étnica e suas prerrogativas legais se baseiam nisso. Certamente, o quilombo da nossa época não é aquele do período em que as insurreições de cativos criavam alternativas para gozar de alguma liberdade, embora não seja possível falar destes sem nos lembrarmos daqueles. Todavia, deixemos claro que o *status* jurídico muda, criminalizado no passado,

esquecido por décadas e por fim reconhecido como grupos com direitos inerentes às suas experiências históricas. Em outros termos:

O conceito de ‘quilombo’ trouxe, vamos dizer assim, a qualidade da ação de reconhecimento e proteção com um valor agregado, somente justificável em termos jurídicos mediante a recorrência à exclusão social, portanto à nossa falha como seres humanos, e associados a uma falta, que se reproduz ainda e cotidianamente nas ações políticas onde existem os ‘mais e os menos humanos’, como vem nos lembrando em suas últimas palestras, a antropóloga Claudia Fonseca. (MOMBELLI; LEITE, 2005, p. 55).

Se levarmos em conta o fator jurídico, diríamos que parte dos problemas dos remanescentes de quilombos está resolvida. Todavia, trata-se como está exposto do início da solução.

Se garantir direitos é ampliar a liberdade, no caso dos quilombolas, essa liberdade não significa independência, pois o legislador teve a preocupação de designar instituições, as quais deveriam tutelar as garantias, além do reconhecimento identitário, função da FCP; deveriam as instituições asseverar o “etno-desenvolvimento”.

Nossa pesquisa constatou que, de fato, a identidade étnica, quando politicamente bem utilizada, produz os efeitos que as leis preveem⁶. Entretanto, as mudanças dependem em grande medida da consciência despertada nos remanescentes. Queremos dizer com isso que a expectativa do grupo em relação ao futuro é fundamental para assegurar as conquistas previstas em lei, isto é, acima da lei sempre deve estar a consciência. Foi da posse de uma consciência da necessidade da subversão que se recriou aqui a cultura do quilombo... desta feita, as Leis são uma resposta a uma tomada de consciência e de luta efetiva:

O reconhecimento de domínio das terras ocupadas pelas comunidades quilombolas é fruto da mobilização do movimento negro durante o rico debate pré-constituente e dos trabalhos realizados durante todo o processo de elaboração de nossa Carta Magna. (TRECCANI, 2005 p. 111).

Desse modo, podemos dizer que a luta do “movimento negro” quebrou o “silêncio” da República em relação à situação dessas comunidades. Assim, quilombo deixou de ser somente um tema presente na historiografia, conforme Alfredo W. B. de Almeida “Para além de um tema histórico, *quilombo* consiste num instrumento através

⁶ No caso em tela, o aproveitamento se deu em razão de haver uma liderança bem articulada que soube descobrir os atalhos para as conquistas da comunidade, pois a esperar pelo Estado, a ajuda é demorada e minguada.

do qual se organiza a expressão político-representativa necessária à constituição, ao reconhecimento e à fixação de diferenças intrínsecas a uma etnia”. (ALMEIDA, 1998, p. 51).

Ademais, e talvez o mais importante, foi o despertar da consciência de milhares de famílias negras rurais, as quais passaram a engrossar as fileiras “do movimento negro” na luta contra o abandono dessa população. E cremos ainda que os novos tempos despertaram uma consciência étnica... pois acreditamos que, a partir do momento em que os grupos descobrem em suas identidades uma porta para acessar direitos, é que muitas comunidades negras rurais passam a assumir a identidade étnica de remanescente de quilombo.

Em síntese, a partir da consciência “negra”, que promoveu todas as lutas dos africanos e de seus descendentes no Brasil, levando a conquistas pontuais, o “ADCT 68” foi apenas uma janela aberta para se ampliar a emancipação das comunidades remanescentes de quilombos. A partir de então, setores do movimento negro precisaram agir no sentido de despertar uma consciência identitária, pois por meio dessa consciência, que leva autodefinição, é que os grupos acessam o direito outorgado na Constituição Federal.

Considerações Finais

Em uma perspectiva mais ampla da história dos africanos e seus descendentes no Brasil, podemos considerar que, em que pesem às especificidades de cada comunidade, ambas são herdeiras de um mesmo processo histórico, razão pela qual se tornam comunidades étnicas, pois a luta política é a mesma, fazem parte de um mesmo conjunto de esforços para superar limites impostos por uma República que privilegia hegemonia branca em detrimento dos outros segmentos. O certo é que os remanescentes estão presentes na sociedade, tidos pelo Estado e por eles mesmos como grupos diferenciados, os quais compõem uma coletividade étnica. É importante, entretanto, entender como ele veio, o quilombo, a existir e como está presente hoje em dia. Ele surge como legado de comunidades que demandam suas terras e ainda, por se ter durante toda a história do Brasil, se definido o lugar social do negro, conforme salienta Almeida (2001).

Em que pesem as características mencionadas, quilombola é um modo de vida. Um modo forjado na conjuntura que, como mostramos, tem a ver com a exclusão e com traços culturais, herdados do processo de ressignificação, pelos quais os africanos sofreram entre nós e esse modo de vida se reconhece também em razão das relações territoriais específicas desses grupos.

Enfim, essa identidade não é dada. Ela é construída. Construída na media em que os sujeitos elaboram discursos que justificam a afirmação identitária. Consideramos uma estratégia legítima que coaduna com a condição das comunidades negras rurais. O fato de autoatribuição ser critério para o reconhecimento gera questionamentos (O'DWYER, 2002). De qualquer forma, o que alguns chamam de manipulação nós consideramos estratégia, luta por sobrevivência e garantia de direitos. Essa estratégia não deixa os quilombolas como grupos privilegiados. Ao contrário, externa a condição de grupos os quais se esmeram para continuarem tendo a garantia de que poderão reproduzir seu modo de vida, atualizando, ressignificando, mas tendo a condição de viverem de acordo com suas perspectivas, tendo, principalmente, um chão para chamarem de seu.

Ademais, remete também à organização desses grupos do outro lado da “trincheira”, isto é, não são camponeses comuns, não podem ser, a nosso ver, arrolados como tais. Além de possuírem identidade própria, testemunham uma trajetória diferenciada em relação ao restante da sociedade, sobretudo a branca e urbana. Consideramos portanto, a transição de “comunidade negra” para remanescente de quilombo, uma conquista inaugural, ainda assim uma conquista.

Referência Bibliográfica

ALMEIDA, Luiz Sávio de. Quilombo e política. In: MOURA, Clovis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Catarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-82. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B2_ZK-R9WEKYTIyZDdlMTUtdMDliNS00NTJjLTgzM2ItNWY2NDY1MDMzMTZm/edit?hl=pt_BR>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. Quilombos: repertório bibliográfico de uma questão redefinida (1995-1997). **BIB**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 51-70, 1º semestre de 1998.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**: comunidades quilombolas brasileiras: regularização fundiária e políticas públicas. Acesso em: <www.seppir.gov.br/arquivos/pbq.pdf>. Acesso em: 5 de ago. 2014a.

BRASIL. **Artigos, Pareceres, Memoriais e Petições**: O Decreto nº 4.887/2003 e a Regulamentação das Terras dos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_68/Artigos/Art_Maria.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014b.

CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela**: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas de escravidão na corte. 1989. Tese (Doutorado em História) – Unicamp, Campinas, 1989. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000043257&fd=y>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Herança quilombola: negros, terras e direitos. In: MOURA, Clovis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

LEITE, Ilka Boaventura; CARDOSO, Luís Fernando. Registrando a nova etapa de regularização fundiária dos quilombos. **Boletim Informativo NUER/ Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas**, NUER/ UFSC, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2005.

MOMBELI, Raquel; LEITE Ilka Boaventura. As perícias antropológicas realizadas pelo NUER e as lutas por reconhecimento e titulação das terras de quilombos. **Boletim Informativo NUER/ Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas**, NUER/ UFSC, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

O'DWYER, Eliane Catarino. Remanescentes de quilombos na fronteira amazônica: a etnicidade como instrumento de luta pela terra. In: MOURA, Clovis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

_____. **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B2_ZK-qR9WEKYTIyZDdlMTUtMDliNS00NTJjLTgzM2ItNWY2NDY1MDMzMtZm/edit?hl=pt_BR>. Acesso em: 20 maio 2014.

ROCHA, Lurdes Bertol; ALMEIDA, Maria Geralda. Cultura, mundo-vivido e território. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE GEOGRAFIA, PERCEPÇÃO E COGNIÇÃO DO MEIO AMBIENTE, 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2005. Disponível em: <<http://geografiahumanista.files.wordpress.com/2009/11/lurdes.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

TRECCANI, Girolamo Domenico. Os diferentes caminhos para o resgate dos territórios quilombolas. **Boletim Informativo NUER**/Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas, NUER/ UFSC, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2005.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 27

SUJEITO, ESTRUTURAS E (DES)CONTINUIDADES NA HISTÓRIA: POVO(S), INSTITUIÇÕES E NAÇÃO NA LITERATURA E NA(S) HISTORIOGRAFIA(S) DOS SÉCULOS XIX E XX

Coordenadores:

Dra. Ana Beatriz Demarchi Barel (UEG/Jussara)

Me. Eduardo Henrique Barbosa de Vasconcelos (UEG/Quirinópolis)

Povo, instituições de saber e de poder e Nação percorrem os textos elaborados tanto no campo literário - quer sejam eles ficcionais, quer sejam eles historiográficos - quanto no terreno da História. Na Literatura - brasileira e europeia - esses conceitos tomam forma estética nos romances, contos, crônicas e poemas, revelando a reflexão realizada pelo homem de letras sobre assuntos que o inquietam e o mobilizam. Na historiografia literária, sinalizam um movimento de absorção pelo discurso teórico de noções-pilares do Romantismo e do Realismo. Na historiografia da História, permitem visualizar, por um lado, uma nova concepção da organização social e da estruturação política do Estado na forma do Estado-Nação e, por outro, as instituições que se fazem necessárias à organização do pensamento científico e aos desdobramentos da especialização do conhecimento. No entanto, o entendimento dessas ideias se altera, o que traduz a complexidade dessas definições, situadas em zonas de fronteira epistemológicas. Como se apresenta, a noção de povo e como podemos indica rupturas ou alterações em sua compreensão? Que valor atribuímos às instituições de saber e de poder e como ele se altera? A ideia de Nação sofre ajustes em grande medida atrelada às diferentes compreensões do que seja 'o povo', pedra-angular de um dos materiais mais profícuos da Literatura Romântica, a cultura popular. Quem é o povo para o intelectual de Letras e para o escritor? Quem é o povo para o historiador moderno que se descobre leitor e escritor de uma das incontáveis formas da Literatura, o discurso da História?

Palavras-Chave: Nação – Instituições de Saber e de Poder – Povo – Séculos XIX e XX
– Discursos Literário e Histórico – Brasil e Europa

A COR DA MORTE: VIOLÊNCIAS NO CAMPO E NA CIDADE A PARTIR DE ANÁLISES DO CONTO “A ENXADA” DE BERNARDO ÉLIS

Ana Cecília Moreira Elias

Mestranda: Mestrado Profissional em História: História,
Cultura e Formação de Professores da Universidade
Federal de Goiás\ Regional Catalão.

Orientadora: Dra. Luzia Márcia Resende Silva.

Bolsista: Fundação De Amparo à Pesquisa do Estado de
Goiás (FAPEG)

anacecilia3r@gmail.com

Resumo: A presente proposta corresponde por projeto de intervenção voltado para alunos e alunas do terceiro ano do ensino médio; apresentamos - a como perspectiva complementar ao conteúdo trabalhado em referida série, não excluindo a abordagem de conteúdos desenvolvidos em séries anteriores; proposta está de perspectiva transdisciplinar, a qual abarca todo o ano letivo. Partindo de leituras e análises do conto “A Enxada” de Bernardo Élis, nosso foco de discussão corresponde a violência no campo (principalmente no tocante a população negra), a manutenção do latifúndio no Brasil, como efeitos da acentuada desigualdade social existente no país. Ressalvamos que ao abordarmos sobre a questão agrária, não estamos excluindo as violências que atingem a população urbana, tampouco temos a pretensão de estabelecer oposição binária entre campo e cidade, mas, entendemos que entre ambos existe uma complexa relação social de contradições, conflitos e de interações.

Palavras-Chave: Ensino de História – Literatura – Desigualdade Social

Ao propormos nosso projeto de intervenção, “a cor da morte: violências no campo e na cidade a partir de análises do conto ‘A Enxada’ com perspectiva transdisciplinar, levantamos diversas sugestões temáticas para serem desenvolvidas junto as aulas de Português; Geografia; Sociologia; Matemática e Biologia, interligando-as com o nosso tema central, desigualdade social (com o foco na exclusão dos homens e mulheres negros (as), a permanência do latifúndio como elemento basilar de manutenção desse sistema de exclusão e de violência que perpassa o campo e a cidade). (LINHARES; SILVA, 1999: XIII – XIV).

Face a esta realidade, a maioria dos especialistas consideram, hoje, a questão agrária o maior obstáculo econômico, social, político e ético ao desenvolvimento do conjunto do Brasil e, muito especialmente, o principal óbice ao exercício pleno da cidadania no país. Não só pelas condições de exploração, violência e injustiça social prevalentes no campo, como ainda de virtude das consequências que tal situação acarreta para a vida cotidiana nas cidades. O êxodo rural, com seu desfilar de mazelas, agrava e amplia os bolsões de pobreza urbana. Nos dias de hoje, pobreza rural e pobreza urbana se articulam através da desapareição e crise de empregos, alterando profundamente as relações campo/cidade existentes até o início da década de 1980. Até então, bem ou mal, as cidades ofereciam maiores possibilidades de sobrevivência que o meio rural. O poder de atração de tais núcleos urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro, constituía o núcleo utópico *sul maravilha*. Agora, sob o impacto da globalização neoliberal, do *fim da era do emprego garantido* e ainda da incidência sobre o campo da lógica poupadora de trabalho, as condições se nivelam ou mesmo se invertem. Em São Paulo e no Rio de Janeiro desempregados urbanos, sem qualquer passado rural há mais de três gerações, se filiam ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST.

Acrescentamos que não apenas no MST, mas, em diversos outros movimentos organizados de luta pela terra, é crescente o número de pessoas emigrantes dos núcleos urbanos de variadas regiões além de São Paulo e Rio de Janeiro, que passam à integrar tais movimentos.

Desse modo, trazemos de forma breve o conteúdo abordado no conto acima mencionado. O conto desenvolve-se com a busca afadigada de Supriano (Piano), homem negro, simples, do campo, em busca da ferramenta essencial para o desenvolvimento do trabalho de que fora incumbido, plantar roça de arroz. (ÉLIS, 1976: 38):

[...] Piano pegou empreito de quintal de café com o delegado. Tempo ruim, doença da mulher, estatuto do contrato muito destrangolado, vai o camarada não pôde cumprir o escrito e ficou devendo um conto de réis para o delegado. [...] E no fritar dos ovos acabou Supriano entregue a Elpídio, pelo delegado, para pagamento da dívida. [...] Supriano devia trabalhar até o fim da dívida.

Piano ao ser entregue pelo delegado para *Elpídio*, tal como os negros e negras foram tratad@s ao longo dos períodos colonial e imperial no Brasil, foi subjugado à condição de objeto, condicionado à moeda de troca para suprir uma dívida e obrigado a trabalhar na plantação de arroz de seu “novo dono”, *Elpídio*, que além de obriga-lo a trabalhar sem o devido pagamento, submeteu-o em condição de humilhação expressada de diversas formas, inclusive quando lhe negou o instrumento essencial para o trabalho na roça, a enxada.

Não conseguindo o instrumento efetivo de trabalho, *Piano* enlouqueceu, chegando o dia de Santa Luzia, prazo final estabelecido por *Elpídio* para que o arroz tivesse sido todo plantado, *Supriano* colocou-se a plantar a roça com um pedaço de galho verde que pensava ser a enxada. Mesmo louco foi assassinado por tiro de fuzil disparado por um soldado; eram dois os militares encarregados de averiguar o cumprimento da tarefa ordenada, quando chegaram na roça avistaram *Supriano*. (ÉLIS, 1976:54).

- Óia, ô! Pode dizer pra seu Elpídio que tá no finzinho, viu? Ah, que com a ajuda de Santa Luzia... – E com fúria agora tafulhava o toco de mão no chão molhado, desimportando de rasgar as carnes e partir os ossos do punho, o taco de graveto virando bagaço. [...].

O conto supracitado, “A Enxada” encontra-se presente no livro *Veranico de Janeiro*, publicado em 1966, rendendo ao autor os prêmios José Lins do Rego e o Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro. Sendo, Bernardo Élis, notável escritor goiano (primeiro do Estado eleito à Academia Brasileira de Letras, tendo ocupado a Cadeira de Número 1), nasceu em 15 de Novembro de 1915, na atual Corumbá de Goiás, pertenceu à uma família de classe média urbana.

Com maestria o autor anexou em seus escritos de ficção a realidade que viu e que viverá. Em sua escrita há notada influência das relações coronelísticas presentes no Estado (a família do autor era composta por coronéis), do cotidiano, da religiosidade e das festas religiosas que marcavam quase todo o calendário anual, sobretudo das relações de violência que efetivava-se em vários âmbitos; os serviços do Estado, tal como a função da polícia local desviada para atender os interesses particulares daqueles que pertenciam à classe hegemônica, notadamente os donos da terra, a visão de atraso inerente ao mundo rural, contribuindo para o processo que citamos acima como base nos autores Maria Yedda Linhares e Francisco Carlos Teixeira da Silva de êxodo rural em busca do progresso prometido pelas cidades, entretanto, estes sujeitos saídos do mundo rural em suma maioria com pouca ou nenhuma instrução dos estudos formais, tornavam-se mãos de obra desqualificada para serem contratadas por ínfimas remunerações.

Deste modo ao propomos uma pesquisa a partir da História regional, visamos pensar o local, através de suas contradições, integrado e interagindo com o espaço geográfico nacional, internacional e seus componentes (cultura, sociedade, política,

economia) contudo sem enviesarmos pelo ufanismo ainda presente nas escolas ao abordar a História local. De acordo com Miriam Bianca Amaral Ribeiro (2011), mencionada visão que ainda perpassa o ensino de História advém do projeto educacional implantado durante o Estado Novo, o qual perspectiva a construção de determinado ideário de nação, ressaltando o sentimento de patriotismo e heroísmo nacional, sendo “ao longo da ditadura militar implantada em 1964, o ensino da História e da Geografia (ambos fundidos na disciplina de Estudos Sociais) dos estados e municípios não escapou da visão cívico – patriótica” (RIBEIRO, 2011: 03):

Quem estudou em Goiás, nosso campo cotidiano de atuação, neste período, certamente encontrará em suas memórias algumas referências sobre a presença em terras, então goianas, da maior ilha fluvial do mundo – a Ilha do Bananal, acompanhada da exuberância dos rios, da fauna e da flora. Era bem comum se fazer referência, por exemplo, à palmeira do babaçu como sendo uma árvore abençoada, da qual tudo se aproveita. Da mesma forma, as construções de Brasília e de Goiânia foram atribuídas à visão quase premonitória de seus fundadores, que num arroubo de ‘progressismo’, decidiram e construíram, sozinhos, as novas capitais. Goiânia foi a cidade primavera em Goiás, o coração do Brasil. Assim, vultos históricos foram cultuados em caráter obrigatório em datas comemorativas, da mesma forma em que isso ocorria nacionalmente com D. Pedro I ou Princesa Izabel.

No processo de construção da escrita da História de Goiás, ainda persiste a interpretação sobre o contexto histórico de referido Estado a partir da discussão, atraso x modernidade, em que referida região passou por momento de desenvolvimento progressista inicial durante a mineração, declinando-se em atraso com a insuficiência das minas, ocorrido após 1760; alcançando novo processo de desenvolvimento após 1930 com o desdobramento da política empreendida pelo Estado Novo (1937 – 1945), conhecida por *Marcha para o Oeste*.

Nesse sentido a imagem de “dois Brasis” permaneceu ao longo da Primeira República (1889 – 1930), além de que o imaginário nacional comportava a existência do litoral (especialmente o Rio de Janeiro) desenvolvido e o interior do país, quanto mais distante fosse da Capital, era símbolo de atraso, da indolência de seus habitantes. O Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato, sugere como exemplo da concepção que vigorava sobre o homem do interior, principalmente aquele que habitava o campo.

Sendo neste contexto, dos anos iniciais da república, ganharam destaque as ações dos médicos eugenistas e sanitaristas, as políticas públicas de saúde passaram a ser incorporadas nos planejamentos governamentais de desenvolvimento do campo e das cidades, vide o projeto de modernização da Capital Federal Rio de Janeiro, liderado

pelo prefeito vigente Pereira Passos (1902 – 1906) constantemente acompanhado do médico sanitaria Oswaldo Cruz, o qual esteve à frente do decreto de Lei da vacina obrigatória contra a varíola, o que acabou culminando em vários dias de levante em referida cidade, denominado por Revolta da Vacina.

Todavia referidos médicos sanitaristas continuaram sendo conclamados maciçamente pela elite brasileira como os heróis construtores da pátria moderna, eram eles “predestinados” à elevação da república e de seu povo, suas funções não eram apenas de diagnósticos das doenças, estes tinham um compromisso social, político e econômico com a nação, pois, somente depois de limpar todos os males que acometiam o país, seria possível o desenvolvimento deste em todos os âmbitos.

O foco da “missão” de referidos médicos, estava no interior, os sertões brasileiro, locais interpretados como do retrocesso, da indolência, habitados por pessoas submissas ao mando dos coronéis. Portanto para integrar o interior no projeto nacional de desenvolvimento, além de diagnosticar as doenças que acometiam mencionada população, estas deveriam ser instruídas quanto aos hábitos de higiene, moral e ética por referidos profissionais.

Contudo adentrar nos “confins do Brasil” era considerado pelos médicos e sanitaristas como algo que dever-se-ia ter imenso cuidado, pois corria-se o risco de ser corrompido pela selvageria do homem do interior, tornando-se um deles e fracassando no processo de construção da civilidade.

Porquanto com base em André Mota (2003), as cidades brasileira, principalmente o Rio de Janeiro e São Paulo apesar das investidas sanitaristas e projetos de desenvolvimento urbano, no início do século XX apresentavam serias carências de projetos governamentais voltados para a melhoria da população menos favorecida, por exemplo, retomamos as reformas desenvolvidas no Rio de Janeiro durante o mandato político de Pereira Passos, inspirado nas reformas de Haussmann em Paris; ao expulsar a população pobre de suas antigas habitações, os cortiços localizados no centro da cidade, afim de reestruturação do espaço, porém, sem um projeto social voltado àqueles que estavam sendo expulsos, colaborou para o aumento da marginalização destas pessoas.

Desta forma, diversos médicos sanitaristas ao adentrarem nas regiões interioranas (campo) e nas cidades brasileiras, acompanhados de diversas pesquisas

sobre as condições de vida do brasileiro, com foco nos habitantes do interior, puderam constatar a clara diferença entre a teoria e a prática. As principais capitais brasileira também careciam de mediadas públicas que proporcionassem mudanças estruturais de desenvolvimento social e econômico, pois, as medidas até então tomadas basicamente atendiam apenas uma parcela mínima da sociedade, ou seja, a elite e a classe média. Destacando que era no interior, onde mais sofria com as carências de medidas de políticas públicas.

Porém os eugenistas e sanitaristas continuaram com suas propostas conservadoras de reconstrução da pátria, segundo a visão destes, era necessário uma limpeza capaz de abranger não somente as mazelas do campo e das cidades, mas, “purificação da raça” (branqueamento da sociedade). Proposta está, vangloriada por membros da elite brasileira nos anos iniciais da república brasileira, entretanto, duramente criticada e camuflada após 1945 devido o advento da Segunda Guerra Mundial.

Com base em Marilena Chauí (2004), essa persistente tentativa de camuflar o racismo, a diferenciação de pessoas e regiões marcadas pela tutela política, tão somente contribuem para o aumento da violência e discriminação no Brasil, tal como, o persistente discurso de diferenciação entre o sul e o sudeste desenvolvido tendo que carregar o peso do sertão, principalmente os das regiões Norte e Nordeste.

Visto como, o ideal da não existência do racismo em nossa sociedade foi moldado e amplamente divulgado durante o governo de Getúlio Vargas através da política de integração territorial e construção da identidade nacional, projetos esses os quais refletiram na política de *Marcha para o Oeste*.

A *Marcha para o Oeste*, defendida pelo governo Vargas durante o Estado Novo, previa a integração e a modernização do interior do país ao restante do território nacional através da ocupação das regiões de fronteira. Nas palavras de Barsanufio Gomides Borges, (BORGES, 2.000: 73).

[...] Entre 1930 e 1945, Goiás conheceu um ativo expansionismo dirigido pelo Estado que incrementou o avanço da fronteira agrícola e ampliou a inserção da economia no mercado. Entre as ações governamentais mais expressivas, que promoveram o início de uma certa “modernização conversadora” na sociedade agrária regional, destacaram-se a) a construção de Goiânia e a transferência da capital; [...] c) a fundação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás e a criação da Fundação Brasil Central.

O projeto de construção de um “novo Brasil” resgatou a imagem do Bandeirante, todavia não mais como o vilão, referência sobre este até então dominante, mas, como herói, como desbravador da região central do país. Dessa forma, a construção da imagem do bandeirante investido de bravura heroica, era associada ao governo de Vargas, o qual novamente tal como os heróis Bandeirantes, liderava o projeto de “desbravamento do sertão” para integra-lo ao restante do país, que se modernizava conforme o cenário internacional capitalista. Nesse processo de “edificação da nação” o povo brasileiro, composto pelas “três raças”, o branco, o negro e o indígena, caminhariam lado a lado como construtores de um novo Brasil.

O discurso de Vargas era de fortalecimento da pequena propriedade em oposição à estrutura arcaica do latifúndio brasileiro, que, em sua maioria, era mantido pelo poder dos coronéis. A construção das colônias agrícolas representou, entre outros elementos, essa tentativa de desestruturação dos latifúndios, nesse contexto insere a CANG – *Colônia Nacional Agrícola de Goiás*, atraindo diversos imigrantes para a região central do país.

Apesar do considerável aumento demográfico de imigrantes de diversas regiões do país, principalmente Minas Gerais, em busca da “Terra Prometida”, a *Colônia Nacional Agrícola de Goiás*, resultou em fracasso quanto ao desenvolvimento dos pequenos produtores, que por falta de investimentos do Governo, viram-se abandonado à própria sorte e pressionados pela expansão dos latifúndios e pelas ações de grileiros, foram obrigados a negociar ou mesmo abdicar o direito de posse da Terra.

Todavia o projeto de Vargas não foi de todo fracassado, houve significativas mudanças na integração econômica do Estado com o restante do país, na estrutura política, e a construção de Goiânia, “ao significar renovação, inspirou mudança na mentalidade e confiança no futuro, [...] de afirmação de fé nos destinos de Goiás” (BORGES, 2000: 75).

As décadas que se seguiram, os anos de 1950 e 1960, foram de “fusão dos interesses agrícolas com os industriais” (MAIA, 2013: 8). Especialmente durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), com a “*continuidade*” do projeto político de integração do interior do país e o elevado número de construção de estradas, ocorreu aumento do valor imobiliário das terras na região central, dando prosseguimento ao aumento demográfico, mas, sobretudo, houve o fortalecimento do latifúndio e os conflitos pela demanda da terra.

Com referido processo de valorização imobiliária da terra, ou seja, o objetivo de compra da terra pelos latifundiários não mais apenas representa os interesses de produção agrícola e da pecuária, mas também, o interesse de compra e revenda; as terras indígenas e de remanescentes quilombolas são as atuais preferências de mencionado mercado.

Ou seja neste cenário de disputas e opressão continuam sendo a população negra (e também indígenas) os mais violentados, o que obviamente não condiz de uma posição de passividade e ingenuidade destes referentes à própria condição em que são inseridos. A luta por igualdade social, de acesso à terra, por uma construção de uma sociedade que realmente seja democrática sem imposições de poder devido às condições de cor, gênero, etnias, é presente em nossa sociedade e manifesta de diversas maneiras; sendo ao pensar neste de luta por construção de uma sociedade mais justa, propomos este projeto de intervenção transdisciplinar, o qual abaixo detalharemos como objetivamos executá-lo. Primeiramente destacamos nossos objetivos:

Reforçar o entendimento de alunos e alunas do não isolamento entre as diversas disciplinas (ciências). Nesse caso, nos valem especialmente da interação História, Português (Literatura\Conto), Sociologia, Matemática, Geografia e Biologia.

Refletir sobre a existência do pré-conceito em nossa sociedade apesar das tentativas de camuflar a existência do mesmo e como que projetos políticos vencedores que perpassam o campo e a cidade são base de sustentação para a exclusão das ditas minorias.

Pensar em medidas da prática cotidiana as quais contribuam com o combate ao pré-conceito em nossa sociedade, abarcando medidas consideradas “simples”, tais como, o nosso posicionamento, a forma em que tratamos o outro, a eliminação de piadas e “brincadeiras” que ofende e agride a condição e escolhas dos indivíduos.

Refletir sobre a importância do desenvolvimento da pesquisa como um dos elementos de formação de sujeitos críticos os quais agem diretamente na sociedade e na cultura, contribuindo no processo de modificação e /ou permanência da realidade social a qual integramos. Ressaltando que nossas opções diárias sobre a sociedade, como agimos nesta, considerando que não existe neutralidade política, e que as escolhas de cada um, têm impactos na sociedade em que vivem e nas gerações vindouras.

Metodologicamente o idealizamos da seguinte forma, a discussão da temática proposta irá partir da leitura do Conto *A Enxada*, de Bernardo Élis, presente no livro *Veranico de Janeiro*, o qual solicitará que os discentes compre –o em prol de realização previa da leitura antes de iniciar os encontros e debates.

A proposta é de que nos meses de Março e Abril as discussões e atividades serão mediadas pelo professor ou professora de Português, Maio e Junho: História; Agosto: Geografia; Setembro: Sociologia; Outubro: Matemática; em processo de finalização do projeto, no mês de Novembro as discussões serão de Biologia; sendo em Dezembro serão realizadas as atividades finais, não com o objetivo de avaliação, para que seja atribuído a nota X ou Y, mas, com o intuito de reflexão do que foi realizado até o momento presente.

A seguir discorreremos sobre as temáticas sugeridas para cada disciplina seguindo o eixo central que parte do conto supracitado *A Enxada*, e algumas sugestões de abordagens nas oficinas à serem realizadas.

Iniciando pela disciplina de Português, a ser trabalhada nos meses de Março e Abril, primeiramente irá discutir o modernismo no Brasil, o que este representa não apenas na Literatura, sobretudo quais críticas sociais estavam sendo colocadas por referido movimento... Quem foi Bernardo Élis? Discutirá o gênero literário conto, em especial, “*A Enxada*”.

Maio e Junho, as oficinas serão mediadas pela professora\professor de História; o conto em que nos valem foi publicado em 1966, nos anos iniciais da ditadura civil militar no Brasil, dois anos antes da aplicação da medida mais violenta desse regime, o *Ato Institucional Número 5*, nesse sentido, por se tratar de momento que ainda se construía a realidade deste golpe no Brasil, dessa forma deixando o olhar do autor limitado, não iremos focar nosso debate em referido período, mas, a partir das reflexões elencadas por meio da discussão do conto acima referenciado, será abordado o seguinte recorte.

O conto *A Enxada*, traz o drama de *Supriano*, homem negro, condicionado a posição de um objeto, mercadoria de troca e venda, situação essa análoga à que viveram homens e mulheres escravizados. Elpídio, fazendeiro, branco, o qual recebeu *Piano* como forma de pagamento do delegado, demonstrou que além do poder econômico detinha o *poder do mando*, era um legítimo *aristocrata rural*, o qual além de impor todo

o trabalho com a roça de arroz, negou o acesso à ferramenta básica para a execução do trabalho para *Supriano*; referida situação vivida pelos personagens fictícios denunciam uma realidade social construída historicamente. A marginalização, a objetificação de homens e mulheres negros e negras, a manutenção da terra nas mãos de poucos, a posição de poder destes, não apenas o econômico, mas, o prestígio, as regalias sociais, o poder do mando; são elementos presentes no conto e que serão discutido através dos seguintes elementos históricos.

A política modernizante conservadora adotada durante o governo de Getúlio Vargas, especialmente no período do Estado Novo, com destaque para a proposta da integração nacional como elemento fundamental na construção da “nova nação brasileira” à ser edificada com a união das três raças, branco, negro e indígena. Sendo nesse contexto iremos abordar a construção e fracasso da *Colônia Agrícola Nacional de Goiás* (CANG), trazendo para o debate elementos constitutivos da História de Goiás em referido período.

Dentre os recursos didáticos que serão utilizados, os quais não nos cabe neste momento citar todos, destacamos o uso do audiovisual. Ressalvando que, com base em Napolitano (2006), não significa utilizá-lo como mero aporte ilustrativo e/ou autossuficiente, no qual as imagens exibidas encerram em si mesmas. Iremos problematizá-las de acordo com a nossa proposta de estudo. Assim sendo, ao lançarmos mão de uma obra fictícia, não a consideramos como puro objeto de subjetividade, descompromissada com o contexto histórico em que ela se insere, tampouco nos reportamos ao uso do documentário como cópia fiel da realidade.

Nesse sentido nos valeremos da exibição de “Morte e Vida Severina”, na versão filme de animação, apresentado pela TV Cultura e Fundação Joaquim Nabuco, adaptação do livro de João Cabral de Melo Neto (originalmente publicado em 1955). O filme é desenvolvido em torno do retirante nordestino Severino, que migra do sertão para o litoral em busca de uma vida melhor, mas, em seu caminho, depara-se com tanta morte e miséria que chega a cogitar a própria morte.

Por conseguinte o filme não representa, em seu enredo, o contexto histórico referente a Goiás, entretanto, ele nos possibilita problematizações conforme a conjuntura de nossa pesquisa, a demanda pela terra, o processo de migração como alternativa para melhorar a condição de vida, tal como, a utopia de busca da “terra prometida”, em que observamos com o desenvolvimento da CANG, na região da atual

cidade de Ceres – GO, durante o governo de Getúlio Vargas, busca essa que em grande maioria não obteve-se minimamente as “recompensas” esperadas. Ressalvando o alto contingente da população considerada parda e\ou negra nesse processo.

Nos valeremos também do documentário “Cadê Profiro?” Produção: Ministério da Cultura, TV Cultura, etc. Este aborda a trajetória do líder camponês José Porfírio de Sousa, que esteve à frente da luta entre Trombas e Formoso no período de 1950, perseguido e desaparecido durante a Ditadura militar (especificamente em Junho de 1973). Lembrando que, neste projeto, não nos aprofundaremos na discussão sobre referido período, entretanto é importante realizar abordagem sobre o mesmo.

O filme e o documentário exibidos serão analisados e debatidos entre os discentes e o\la professor (a) mediador (a). Portanto, como atividade final da oficina, será discutido entre os, as alunos, alunas e docente a divisão em dois grupos e a organização para apresentarem dois jograis na escola, um com base no filme de animação “Vida e Morte Severina” e o outro baseado no documentário “Cadê Profiro?”.

No mês de Agosto, será trabalhado a oficina de Geografia, com abordagem sobre os impactos ambientais e paisagísticos causados pelo agronegócio, os danos causados ao meio ambiente e a saúde pelo excesso do uso de agrotóxicos e em contraposição se discutirá, o desenvolvimento da agricultura familiar no Brasil, como ela impacta o meio ambiente, a paisagem, a diferença desses impactos se comparando as ações do pequeno proprietário em relação as do latifundiário. Destacando que, os melhores produtos orgânicos cultivados no Brasil, são originários do pequeno produtor, revendidos para exterior, por preços altíssimos devido a sua alta qualidade, todavia, o grande lucro desta produção não é acessível ao pequeno camponês.

Ao longo do mês de Setembro serão trabalhadas as oficinas de Sociologia, para a descrição das mesmas, primeiramente faremos a seguinte reflexão, atualmente o grande interesse do latifúndio e do mercado imobiliário são as terras pertencentes as reservas indígenas e quilombolas, dentre outras questões, devido a preservação do solo, tornando-a excelente para o cultivo consequentemente as mesmas atingem alto valor para revenda. Neste sentido com base em leitura do artigo “O Ensino de História Indígena e Afro-Brasileira: avanços e entraves das políticas públicas nas escolas brasileiras”, escrito por Lilian Marta Grisolio Mendes, o processo de reprodução de um discurso de aculturação nas escolas, em relação as comunidades indígenas e negras, além de reforçar o processo de domínio, discriminação de expressões culturais de

ambos os povos, contribui para a dominação do capital em relação à estes. Por exemplo, se não é entendido que houve transformações nas culturas indígenas, e que estes não são apenas povos os quais vivem totalmente isolados na região do Amazonas, se legitima a expulsão de tribos de suas terras que não estão em áreas isoladas, para atender demandas do latifúndio.

Com base em Lilian Mendes, apesar de importantes vitórias advindas dos movimento sociais, tal como, a implantação da lei 10.645\08, mencionado processo de reforço da concepção de acultramento de ambos os povos acima mencionados, estabelece-se por meio da manutenção do ensino acrítico preso as datas comemorativas. (MENDES, S\D: 06).

Assim, a lei 10.645\08 é também fruto de intenso debate e atuação do movimento indígena em defesa da História, ensino e da cultura indígena. Infelizmente apesar da lei, observa-se que as escolas ainda reproduzem o hábito de discutir a história dos povos indígenas ou dos afrodescendentes somente em datas comemorativas como o dia do índio ou no dia da consciência negra. Isso, inevitavelmente, corrobora para a manutenção da visão preconceituosa e fragmentada da História dos povos repetindo os equívocos e distorções históricas. Precisamos ir além.

Porquanto ao longo das oficinas de sociologia a temática que será desenvolvida tange a diversidade das culturas negras, abordando também a heterogeneidade cultural entre as tribos indígenas. Considerando para o estudo destas, os processos de transformações, rupturas, permanências, embates e resistências.

Ao longo do mês de Outubro serão desenvolvidas as atividades de matemática, conforme os temas em que estão sendo desenvolvidos nas oficinas, é importante também que seja trabalhado os dados, como por exemplo, quantos por cento tem desmatado ao longo do ano no Brasil por causa das atividades agrícolas e agropecuária dos latifúndios? Entre as populações indígenas no Brasil, considerando as taxas de mortalidade e natalidade de índios e índias, estes têm aumentado ou diminuído? E, se comparando o Estado de Goiás com a estimativa Nacional, que resultado obteremos? Considerando estes e\ou outros questionamentos os quais serão mediados pelo professor ou professora de matemática, nas oficinas desta disciplina irá trabalhar com o conteúdo de Estatística e Porcentagem.

Ao pensar as oficinas de Biologia, prevista para ser executada no mês de Novembro, levamos em consideração o debate presente no artigo escrito por Kabengele Munanga, “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”,

em que o autor reflete sobre o como conceitos a princípio da Botânica e da Zoologia, foram “conduzidos” para a legitimação de dominação de classe, pautada em conceitos de raça e cor. (MUNANGA, S/D: 01 – 02).

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI – XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao Gauleses, população local identificada com a Plebe. Não apenas os Francos se considerava como uma raça distinta dos Gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvessem diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.

Todavia, ainda conforme o autor, com melhores desenvolvimentos de pesquisas na área da genética, comprovou-se no século XX que referidos estudos os quais apontavam distinção entre os seres humanos pautando-se em critérios biológicos para justificar processos de dominação, descobriu-se que são todos falhos. (MUNANGA, S/D: 03).

No século XX, descobriu-se graças aos progressos da Genética Humana, que haviam no sangue critérios químicos mais determinantes por consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estancas. Grupos de sangue, certas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina eram encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras, podendo configurar o que os próprios geneticistas chamaram de marcadores genéticos. O cruzamento de todos os critérios possíveis (o critério da cor da pele, os critérios morfológicos e químicos) deu origem a dezenas de raças, sub-sub-raças. As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes à uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes à raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinado todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias cientificamente inoperante para

explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem.

Portanto, pautando nos critérios acima referenciados, as oficinas de biologia irão concentrar nos estudos e debates sobre o conteúdo de genética humana.

No mês de Dezembro iremos finalizar nossas atividades; reuniremos todo o grupo participante do projeto, discentes, professores e professoras para refletirmos sobre as atividades realizadas, tendo como foco, ouvir as considerações dos alunos e alunas, quais concepções eles e elas estabelecem sobre etnias? Como os discentes percebem a realidade vivida pela maioria das pessoas negras no Brasil? Quais considerações as alunas e alunos têm para fazer sobre o projeto, o mesmo contribuiu no processo de aprendizagem das disciplinas estudadas? Indicaríamos a participação no projetos para demais colegas? Enfim quais pensamentos modificaram após o projeto, os quais permanecem acerca da realidade social e cultural que compõe a sociedade brasileira, especialmente a goiana.

Referências Bibliográficas

BORGES, Barsanufu Gomides. *Goiás nos Quadros da Economia Nacional: 1930 – 1960*. Goiânia: Editora da UFG, 2000.

BRITO, Hélio. *Cadê Profiro?* [Documentário]. Produção: Ministério da Cultura\ TV Cultura, direção de Hélio Brito. Brasil, 2004. Audiovisual, color, som.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil Mito Fundador e Sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

ÉLIS, Bernardo. *Veranico de Janeiro: contos*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1976.

FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e História*. São Paulo: Brasiliense, 1970.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto: o município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. Campinas: Papirus, 1986.

LINHARES, Maria Yedda; SILVA Francisco Carlos Teixeira (orgs). *Terra Prometida: uma História da questão agrária no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

MAIA, Cláudio Lopes. *Terra e Capital Financeiro: as novas configurações do capital no século XXI*. Disponível em:

www.uff.br/niepmarxmarxismo/MManteriores/MM2013/.../Amc121.pdf. Acesso em 09 Set. 2015.

MENDES, Lilian Marta Grisolio. *O Ensino de História Indígena e Afro-Brasileira: avanços e entraves das políticas públicas nas escolas brasileiras*.

MOTA, André. *Quem é Bom Já Nasce Feito sanitarismo e eugenia no Brasil*. Rio de Janeiro: DPe A, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em 09 Set. 2015.

PAIM, Elison Antônio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar História Regional e Local no Ensino Médio: experiências e desafios. In: *História e Ensino*, vol 13, p. 107 – 123, Londrina: 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi; NAPOLITANO, Marcos *et al.* *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. *A História Local e Regional na Sala de Aula do Ensino Fundamental*. Disponível em: www.ceped.ueg.br/anais/Iledipe/pdfs/a_historia_local_regional.pdf. Acesso em 09 Set. 2015.

RUSEN, Jörn. *História Viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2010.

SERPA, Afonso. *Vida e Morte Severina*. [Filme de Animação]. Produção: TV Escola / FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco, direção de Afonso Serpa. Brasil, 2009. Audiovisual, preto e branco, som.

Sites acessados:

www.academia.org.br/ Acesso em 10 Set. 2015

www.academiagoianadeletras.org Acesso em 10 Set. 2015.

www.senado.gov.br Acesso em 10 Set. 2015.

MONTEIRO LOBATO EM O PRESIDENTE NEGRO: DEMARCADORES SOCIAIS

Débora Souza do Nascimento
Doutoranda em História PUC – SP

Resumo: O presente texto analisa a obra *O Presidente Negro* de Monteiro Lobato atrelada ao processo de Formação da Identidade Nacional brasileira. Dialoga com obras de cunho historiográfico e literário. Conclui que em momento nenhum da História do Brasil, até a data em que a obra foi escrita houve preocupação com a inserção do negro na sociedade. Analisa o perfil intelectual de Monteiro Lobato como um dos representantes das teorias eugênicas no Brasil. Trata do discurso que sustentou a exclusão de pobres e negros nas primeiras décadas do período republicano. Reflete sobre a relação que há em entre história e literatura.

Palavras-Chave: Literatura – Eugenismo – Identidade Nacional

A sociedade brasileira foi formada a partir de um processo histórico iniciado com a colonização, a convivência de valores medievais e modernos formaram as bases do Novo Mundo. É possível encontrar no processo inicial de formação do Brasil, algumas raízes de problemas estruturais contemporâneos. A escravidão negra, principal alicerce da economia colonial, também provocou reações no meio social e nos quadros mentais do Brasil, o atual preconceito e discriminação racial, por exemplo, são reflexos da condição colonial estabelecida no século XVI.

O Brasil surgiu no cenário global apenas como uma extensão de Portugal, era a América portuguesa. A Identidade Nacional começou a ser forjada somente a partir do século XVIII, havia a necessidade de estabelecer, através da identidade um sentimento de pertencimento na sociedade daquele período. Obras literárias como o *Uruguai* de Basílio da Gama e *Caramuru* de Frei de Santa Rita, trouxeram à tona o padrão de Identidade Social almejado e as *Conjurações Mineira* (1789), *Carioca* (1794) e *Baiana* (1798) expressavam o ideal de Identidade Política esperado para a nação.

Em 1870, após o Brasil vencer a Guerra do Paraguai, os anseios de identidade nacional adquiriram novos significados: aumentaram os investimentos estrangeiros e a imigração, foram criadas pequenas indústrias e a escravidão passou a ser severamente questionada. Entraram no Brasil novas idéias, dentre elas estacam-se o evolucionismo, o positivismo e o realismo literário.

Entre o fim do Império e o início da Primeira República, o povo brasileiro foi formado antropológica e socialmente. Nesse período a origem étnica dos indígenas, africanos e portugueses se tornaram objeto de estudo, o significado político e econômico das bandeiras e do folclore se tornaram expressão da cultura brasileira. O caráter nacional dos brasileiros era valorizado por sua distinção dos demais povos da América.

Embora a República tenha sido proclamada sem a iniciativa popular, segundo José Murilo de Carvalho (1990), havia uma intenção da parte dos idealizadores da República de formar uma identidade nacional popular pautada nos ideais republicanos. Havia pelo menos três ideais: o liberalismo, o jacobinismo e o positivismo. Cada uma destas correntes possuía um modelo de organização para a sociedade, como sabemos, a ideologia prevalecente foi a do positivismo. Para o positivismo a participação popular na política não era de significativa importância, desta forma, o exercício da política permaneceu fechado no círculo das elites educadas. O povo não foi o protagonista da Proclamação da República e nem o seria na elaboração do projeto político popular.

Para o povo das ruas do Rio de Janeiro, então capital da República, e o restante do Brasil, a agitação da Proclamação da República nada mudou em suas vidas. O advento da República cujo governo teoricamente deveria servir a coisa pública foi limitado no sentido de construção da democracia e cidadania.

Na prática foi estabelecida a negação da ideia da participação política: preconceito contra imigrantes e negros, eugenismo e tipologia de criminosos, a questão social era vista como questão de polícia, além do falseamento das eleições e da criminalização da capoeira. Fatores que delimitavam tanto a vida política como cultural do povo.

A implantação da República não foi revolucionária do ponto de vista político, uma vez que o poder continuou sendo representado pelas oligarquias imperiais, nem do ponto de vista social, na legislação percebe-se o desejo de manter a ordem social em padrões que pouco diferem do período colonial e imperial. A principal atividade econômica do país continuou sendo o café (até a grande crise de 1929).

A pesar da Abolição da Escravatura o preconceito e discriminação continuaram presentes na sociedade republicana. Ao invés de os negros serem empregados nas fazendas de café como mão-de-obra assalariada, foram marginalizados, o projeto

abolicionista não apresentou nenhuma preocupação com a inserção dos negros na sociedade.

Graças à política de embranquecimento das raças, o trabalho livre dos imigrantes era considerado mais rentável do que o dos negros. A entrada dos imigrantes brancos no país em alguns momentos foi financiada pelo governo e pelos próprios fazendeiros interessados em mão-de-obra para as fazendas de café.

Segundo Sérgio Buarque de Holanda (1955, p. 78), não se poderia esperar transformações profundas em um país onde eram mantidos os fundamentos tradicionais da situação que se pretendia ultrapassar. Embora se pretendesse colocar o Brasil nos caminhos da modernidade, nos projetos políticos sociais permanecia expressa uma mentalidade colonizada.

Ao mesmo tempo em que ocorria a exclusão dos negros nas atividades econômicas, estava amadurecendo no Brasil, as idéias de exclusão social. Formuladas na Europa, estas idéias tiveram boa aceitação pelos intelectuais brasileiros, que tentaram aplicá-las numa realidade tão distinta da Europa como a brasileira.

A partir de 1897, na França a Higiene passou a ser considerada uma “ciência moderna”, por meio dela acreditava-se que seria possível regenerar uma raça ou fortalecer uma nação. No Brasil, tal idéia chegou no início do século XX, consistiam em um conjunto de idéias e práticas para a obtenção do melhoramento da raça humana e para a evolução e progresso da civilização.

No Rio de Janeiro essa tendência foi percebida no governo de Pereira Passos (1902 -1906), o qual lutou bravamente para higienizar tanto a cidade quanto seus moradores. A luta em prol da higiene também era uma luta contra os desfavorecidos, um meio de acelerar e justificar a exclusão. Os fenômenos políticos e econômicos não podem se materializar desarticulados das relações do meio social e dos quadros mentais de uma nação. A idéia dos demarcadores sociais foram elaboradas a partir de teorias eugenistas.

A questão das raças foi bastante polêmica nos primeiros anos da República. O eugenismo foi legitimado no Brasil nas décadas de 1910 e 1920, e institucionalizado em 1918, através Sociedade Eugênica de São Paulo. Segundo Maria Eunice Maciel (1999, p. 121), o eugenismo fornecia uma explicação para a situação do país, que seria de

atraso, e ainda indicava o caminho para a superação deste atraso. Uma das causas deste atraso, segundo o eugenismo era a miscigenação.

Entre 1920 a 1930, mais uma vez a identidade nacional foi reelaborada: a República Velha estava desgastada, havia profundas críticas ao voto de cabresto onde eram as oligarquias que encomendavam as eleições, houve a crise econômica de 1929, a Revolução de 1930 e a guerra ideológica entre fascistas liberais e socialistas exigiam uma nova reflexão sobre o Brasil e também sobre sua identidade.

Tornou-se necessário eliminar da sociedade, pessoas que apresentassem determinadas enfermidade ou características indesejáveis tais como a tendência a prostituição ou ao crime. A década de 1920 foi marcada por um impulso do papel intervencionista do Estado na política e na economia. Também foi o marco do início da nacionalização das políticas de saúde e saneamento.

A pobreza adquiriu uma conotação de perigo porque ameaçava a ordem nacional e o progresso, como dito anteriormente, os excluídos das atividades econômicas em detrimento dos imigrantes foram os negros, com isso eram a maior parte da população pobre da cidade e conseqüentemente, os mais indesejáveis.

O novo saber introduzido na sociedade através da doutrina eugenista também penetrava nas relações humanas e estabelecia um padrão para as condutas doentes e sadias e para as condutas patológicas e normais. O controle social era uma das maiores preocupações do novo regime, demarcar a sociedade e eliminar os indesejáveis era o caminho para inserção do Brasil nos parâmetros civilizacionais modernos. Sabe-se que o problema do Brasil não era a mestiçagem e sim a ausência de um projeto social que levasse em conta a realidade vivida pela população brasileira de forma geral.

Foi neste cenário que surgiu Monteiro Lobato, um grande escritor brasileiro que, através da literatura foi capaz de revelar a visão de mundo predominante na sociedade de seu período. Adepto das teorias eugenistas, em suas obras Lobato expôs o negro como símbolo de atraso em todos os sentidos, principalmente, econômico e cultural. Hoje um dos autores mais polêmicos da literatura, Monteiro Lobato não expressava um pensamento de si mesmo enquanto indivíduo, e sim da classe de intelectuais do período.

Na realidade o eugenismo enquanto ideologia ou saber científico serviu/serve como justificativa para práticas discriminatórias e racistas brutais, como por exemplo, o

extermínio dos judeus pelos nazistas. Embora os intelectuais a defendam como algo extremamente positivo e necessário para o progresso da humanidade.

Nas obras infantis de Lobato, o eugenismo se materializa através do preconceito e da discriminação ao negro, aparece dissimulado nos xingamentos e diálogos incômodos entre os personagens. Todos os personagens negros são desqualificados para o trabalho e confinados a atividades subalternas que se assemelham as atividades exercidas no período escravocrata. Defende a superioridade da raça branca e desqualifica a cultura dos negros trazida ao Brasil por seus antepassados africanos.

Em *O Presidente Negro*, o único romance de Monteiro Lobato para adultos, escrito em 1926. É narrada uma luta racial entre brancos e negros. O autor prevê a eleição de um presidente negro para os Estados Unidos em 2028, contudo, o presidente não tomaria posse, seria morto covarde e traiçoeiramente pelos brancos. Na obra os brancos são vitoriosos, no entanto para ganhar eles fazem usos das estratégias mais indignas moralmente a um ser humano: eles são competitivos, individualistas, indiferentes, arrogantes, soberbos e acima de tudo, traidores. Os piores sentimentos são atribuídos aos brancos.

Os negros, no romance, estão o tempo todo lutando pela sobrevivência em um país onde prevalece o *apartheid* social e o poder político está nas mãos dos brancos. Eles são um grupo unido entre si, apesar de haver dentre eles um espião dos brancos. Os negros da narrativa sonham em ser como os brancos. A cor da pele dos negros não é mais preta, é despigmentada graças aos avanços tecnológicos e medicinais. Exceto pelo cabelo, fisicamente seriam todos brancos.

A negritude estaria apenas no sangue e no cabelo. A derrota dos negros ocorre quando os brancos apresentam aos negros um cosmético para alisar-lhes os cabelos e eliminar a única característica externa que os diferia dos brancos. Os negros aceitam alegremente o cosmético e fazem uso dele. Acontece que, na fórmula do cosmético há um elemento que deixa todos os negros estéreis. Aos poucos e graças a um enfrentamento covarde e traiçoeiro, cada negro vai sendo eliminado da sociedade dos brancos.

O tom racista e machista permeando toda a obra *O Presidente Negro*. Os textos de Lobato são marcados por uma série de polêmicas e ambiguidades. Que a obra é

eugenista/racista não há dúvida, a grande incógnita diz respeito à ideologia do autor, seria ele racista/machista ou apenas filho do seu tempo?

O eugenismo que o autor defende na obra é o mais agressivo e negativo, tal qual o que prevaleceu na Alemanha e na América do Norte. A obra consiste em um louvor a condição econômica, social e cultural dos EUA, que estão emergindo da Segunda Guerra Mundial como a maior potência do mundo. Para ele o sucesso dos EUA só foi possível pelo fato de o poder está nas mãos dos brancos. Os negros para o autor, além de inferiores, possuem má índole o que atrapalha o progresso da humanidade porque impõe a burocracia. Eis o que diz um trecho da obra:

- Sim, porque se não fosse a desonestidade dos homens tudo se simplificaria grandemente. Esta demora no pagamento do mais simples cheque, donde vem? Da necessidade de controle, em vista dos artifícios da desonestidade. Fosse todos os homens sérios, não houvesse hipóteses de falsificação ou abusos, e o recebimento de um dinheiro far-se-ia instantâneo. Ponho-me às vezes a imaginar como seriam as coisas cá na terra se um sábio eugenismo desse combate a desonestidade por meio da completa eliminação dos desonestos. Que Paraíso! (*O Presidente Negro*, p. 23)

Neste sentido, obras literárias produzidas naquele período também são documentos tal qual qualquer outro documento historiográfico, uma vez que, a ficção não brota do nada, brota da memória e das vivências do autor. Monteiro Lobato, além de literato também pode ser considerado historiado ao expor em suas obras os padrões mentais da intelectualidade daquele período.

Uma das maiores pretensões de Lobato era ver o Brasil no caminho da modernidade e do progresso, pautado na velocidade e na mecanização crescente. Como dito anteriormente, o início do século XX foi um período de redefinição da Identidade Nacional, as políticas eugenistas, por sua vez, revelavam o tipo de sociedade que se pretendia estabelecer no Brasil.

As políticas de pureza e superioridade racial não foram implantadas tão rigorosamente como na Alemanha e como Lobato defende no romance, uma vez que, boa parte dos intelectuais eugênicos brasileiros, inclusive o próprio Lobato eram mestiços, ao defenderem um *apartheid* rigoroso estariam dando um tiro no próprio pé, devido a cor de sua pele. Assim sendo, o eugenismo no Brasil, apesar dos intensos debates, atrelado as políticas sanitaristas não foi tão forte como na maioria dos países da Europa.

Segundo a doutrina eugenista, a hereditariedade determinava o destino dos indivíduos e sua inferioridade ou de superioridade de raça. Os traços externos da intelectualidade brasileira, tais como a cor da pele e dos olhos e o tipo de cabelo, eram características das quais a intelectualidade brasileira não poderia livrar-se facilmente. O que impossibilitou que as políticas eugênicas fossem aplicadas a ferro e fogo.

Para aperfeiçoar as raças, no eugenismo, a sociedade deveria criar mecanismos eficientes para se livrar dos indesejáveis: pobres, doentes mentais e portadores de impulsos criminosos.

A criminalidade e a insanidade eram consideradas hereditárias, por isso o governo e a justiça deveriam criar mecanismos eficientes para se livrar dos indesejáveis: pobres, doentes mentais e portadores de impulsos criminais ou lascivos, uma vez que estes eram considerados o entrave para a modernização e o progresso do país.

Como já foi dito, Brasil as décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por uma série transformações, questionamentos e busca de uma Identidade Nacional unificadora. No plano estético país viveu o modernismo literário, plástico e musical, no campo dos estudos historiográficos a busca da identidade nacional foi alvo de reflexões de grandes intelectuais, dentre eles destacam-se: Gilberto Freire - Casa Grande e Senzala (1933), Caio Parado Junior - A Evolução Histórica do Brasil (1933), Sérgio Buarque de Holanda - Raízes do Brasil (1936).

As obras dos autores acima contribuíram para a formação do Mito da Democracia Racial, onde a miscigenação passou a ser vista como um fator positivo para a cultura brasileira. Tais autores difundiram a idéia de que índios, europeus e africanos conviveram pacificamente e contribuíram cada um a seu modo para o hibridismo cultural do Brasil. Na contramão deste pensamento estava o eugenismo, institucionalizado no Brasil em 1918, com a criação da Sociedade Eugênica de São Paulo.

Monteiro Lobato em *O Presidente Negro* segue na contramão da democracia racial, sua obra é permeada de conflitos étnicos, de classe e de gênero. Para Lobato, o fundamental naquele momento era o Brasil se tornar capitalista e progressista. Mas o progresso naquela situação e com aqueles atores sociais, significava para ele, primeiramente a eliminação dos indesejáveis, a proibição da entrada de imigrantes negros e amarelos no Brasil e a valorização crescente da raça branca.

Embora o romance seja uma narrativa de ficção ocorrida nos EUA em 2028, o autor é brasileiro, sua memória e experiências de vida dizem respeito a realidade do Brasil, uma vez que ele ainda estava se preparando para ir viver alguns anos nos Estados Unidos da América posteriormente a escrita deste romance. Suas idéias permitem uma reflexão sobre o lugar ocupado pelo negro no Brasil no período posterior a abolição da escravidão e sobre a ausência de uma proposta construtiva para solucionar a problemática do preconceito racial dos negros, revela ainda um intenso conformismo sustentado pela discriminação e segregação. Para Lobato, os negros no Brasil são sinônimos de atraso e de inferioridade tal como apregoava o princípio eugenista.

Referências Bibliográficas

- DURÃO, Frei de Santa Rita. **Caramuru**. São Paulo. Reideel, 2008.
- GAMA, Basílio da. **O Uruguai**. Rio de Janeiro. Record, 2006.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras. 1995.
- LOBATO, Monteiro. **Histórias de tia Nastácia**. São Paulo. Brasiliense. 6a. ed. 1957.
- _____. **O Presidente Negro**. São Paulo. Globo, 2008.
- _____. **Reinações de Narizinho**. São Paulo. Brasiliense. 1956.
- MACIEL, Maria Eunice. **A Eugenia no Brasil**. In: Revista Anos 90, nº 11, julho de 1999, p. 121-143.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. São Paulo. Companhia das Letras. 2006.
- VARGAS, Darcy. **O Povo Brasileiro**. Companhia das Letras, São Paulo, 2006.
- WEHLING, Arno & WEHLING, Maria José. **História do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2012.
- YASHI, Elisabete Kobay; FARIA Lina; COSTA Maria da Conceição. **Eugênia e Fundação Rockefeller no Brasil: a Saúde como Proposta de Regeneração Nacional**. In: Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 22, jul./dez. 2009, p. 314-35.

RESISTÊNCIA E PÓS-COLONIALISMO: UMA ANÁLISE DA OBRA “CAPÍTULOS DE HISTÓRIA COLONIAL” DE CAPISTRANO DE ABREU

Joana D arc Ribeiro Leite
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Resumo: Esse trabalho tem por finalidade fazer uma breve análise da obra *Capítulos de História Colonial* de Capistrano de Abreu, a fim de esclarecer a narrativa de resistência à luz do pós-colonialismo, principalmente na visão do autor Edward Said, por suas narrativas e interpretações de cultura, imperialismo e resistências, contidas em sua obra *Cultura e Imperialismo*. Ainda sob essa perspectiva pós-colonial elegemos o autor Thomas Bonnici, sua obra *O Pós-colonialismo e a literatura- estratégias de leituras*, entre outros que será respaldo para nossa análise da obra de Capistrano de Abreu. Analisamos ainda os elementos existentes que compuseram o povo brasileiro quais sejam os índios, e os portugueses. Isso significa dizer que, se trata de uma narrativa de resistência, pois o autor elege o Brasil como lócus de interpretação em detrimento da narrativa homogeneizante da metrópole.

Palavras-chave: Capistrano de Abreu – Resistência – Edward Said – Pós-colonialismo

João Capistrano Honório de Abreu foi um dos mais importantes historiadores brasileiro, nascido em 1853 na cidade de Maranguapé- Ceará, vindo a falecer em 13 de Agosto de 1927 na cidade do Rio de Janeiro.

Por ser um homem sertanejo, que trabalhou no campo junto com sua família e alguns escravos, viu de perto a lógica do sistema escravista. Tal lógica o marcaria para o resto de sua vida, contribuindo para que ele desenvolvesse uma interpretação original do Brasil a partir do Brasil. Foram suas vivências, experiências e conhecimentos que fez com que Capistrano se tornasse um grande historiador.

Apesar de José Carlos Reis, descrever Capistrano como “seboso, mal vestido, sem higiene pessoal, uma figura torta, um olho pendido para o lado, uma cor encardida”, também afirma que sua personalidade era brilhante e envolvente (REIS, 1999: p. 87), e sua formação intelectual por ser de origem modesta foi um milagre. Segundo Reis, Capistrano foi um leitor “apaixonado e desordenado”, mesmo assim considerado um autodidata, pois sua capacidade de aprender era impressionante. Apesar de ter sido alfabetizado no próprio sítio e ter estudado em um colégio da periferia cearense “O Ateneu Cearense” tinha bons conhecimentos intelectuais. Não obteve êxito

em ingressar na universidade em Recife mesmo assim publicou vários artigos em jornais, e foi aprovado em um concurso para trabalhar na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro. Capistrano viveu em um mundo marcado por dois polos opostos “senhor-escravo”, no entanto, não se torna nenhuma coisa nem outra, fazendo questão de romper com seu passado e enfrentar um futuro novo e desconhecido.

Maria da Glória de Oliveira (2013) afirma que, os escritos de Capistrano de Abreu oferecem inúmeras possibilidades de investigação histórica, capaz de produzir vários desdobramentos do conhecimento historiográfico. Sobretudo porque sua obra corresponderia à instauração de um novo pensamento crítico, que se encontra na coerente explicação da história do Brasil que ele mesmo fez questão de elaborar. Nesta perspectiva afirma a autora:

Os seus Capítulos de História Colonial figuram entre os chamados textos de fundação de historiografia brasileira, aqueles que a constituíram como tal e para os quais não cessamos de retornar. Por essas obras e seus autores remeterem a formas possíveis de representação do passado, seu estudo não se justifica apenas pela busca de uma atualidade ou de um suposto caráter precursor de seu conteúdo, mas porque, neles, podemos reconhecer modos de pesquisar e escrever a história, modelo do ofício do historiador, muito tempo depois que suas explicações específicas dos “fatos” perderem a vigência e a relevância. (OLIVEIRA, 2013: p.13).

Vale ressaltar que, diante as novas interpretações, Capistrano no final do século XIX, se configura como um historiador diferenciado, porque através dele que se iniciaria uma nova historiografia nacional com um novo caráter de nação autônoma.

Neste sentido Capistrano com suas leituras e interpretações se torna um grande intelectual e analista de obras de Varnhagen. Tendo sofrido influência do historicismo alemão e da Sociologia nascente, Capistrano faz uma dura crítica às obras de Varnhagen, trazendo uma nova visão do Brasil e de sua constituição, que passa a ser devedor do próprio povo que de forma tão rica e distinta o construiu.

Devemos levar em consideração que ao escrever a obra *Os Capítulos da História Colonial* o autor Capistrano de Abreu diferentemente de Varnhagen¹ aborda a construção da identidade de um povo, a partir dele mesmo. Foi um homem simples, nasceu e vivenciou a lógica escravista como José Carlos Reis observa:

O trabalho era feito por escravos, por agregados e pela própria família. Seu avô e pai eram homens de tipo “amansa negro”: homens de mão pesada e

¹ Ver, Varnhagen, história geral do Brasil: Rio de Janeiro 1857.

alma dura. Capistrano nasceu, portanto, em uma “Casa Grande”, modesta, mas abastecida. A casa expressava o espírito místico-escravista dominante: era cheia de imagens de santos, rosários, relíquias, escapulários, terços e orações, e um dos seus cômodos era usado como sala de disciplina, a sala do tronco, com os instrumentos de suplicio para os escravos rebeldes e que, provavelmente, o rebelde Capistrano também conheceu... (REIS, 1999: p.85).

Por ser mais atento e crítico o autor ganha êxito ao escrever uma nova história do Brasil. Sua inovação não se explica apenas pela sua origem social, mais porque os novos caminhos que apontou, seus ideais e conceitos foram além de uma história política, ele procurou apreender a história de um povo e todos seus aspectos fundamentais. Assim sendo Narrativa de resistência é utilizada aqui no sentido de que, mesmo utilizando dos mecanismos oriundos das novas ciências, dentre elas a sociologia em especial, o olhar com o qual a análise do Brasil e de seu processo histórico é levado a cabo, é o olhar do nativo, daquele que resiste à truculência e à aniquilação.

O momento era propício para novas discussões, novas descobertas, novas interpretações, novas representações, fazendo de Capistrano de Abreu um amante das ciências e um apaixonado pelo Brasil. Após os escritos de Capistrano sobre o Brasil e toda a sua complexidade, o Brasil ganha uma nova representação positiva que valorizava o povo originário no ato da conquista, ou seja, o indígena. Enquanto a história do Brasil era vista e escrita com uma visão eurocêntrica, o autor ganha um enorme destaque, devido suas diferentes concepções e ideias críticas. Sua atenção permitiu que o mesmo aprofundasse seu pensamento ao ponto de influenciar novos pensamentos contemporâneos. Portanto foi com base na obra *Capítulos de Historia colonial* que identificamos a primeira narrativa de resistência. Através de vários relatos, ele observa que o povo brasileiro construiu realmente uma história, e que ela é bem parecida com a dos seus colonizadores, e que os “nativos” também fazem parte da história do Brasil.

O grande diferencial do autor foi valorizar o indígena fazendo com que suas ideias fossem contrárias às ideias de Varnhagen que tinha uma visão igual a dos portugueses, que, ao chegar ao litoral brasileiro avistava o indígena como o bárbaro, o diferente, o alienígena. No entanto Capistrano se põe no lugar do nativo e para eles o homem português seria o estranho. Segundo Reis.

Para Capistrano, alienígenas, exóticos são os europeus e africanos, e não o indígena e a terra do Brasil. Para vê-los assim, ele se coloca no ponto de

vista do indígena e da terra do Brasil, que veem chegar novos e desconhecidos elementos. Ele olha da praia para o oceano cheio de caravelas, enquanto Varnhagen olhava da caravela de Cabral para a praia, e via uma terra exótica povoada por alienígenas. (REIS, 1999: p.98).

Assim sendo, ao analisar os escritos da obra *Capítulos de História Colonial*, percebe-se que o autor ao fazer uma análise social que vai à contramão das interpretações do Brasil, que atribuía o colonizador português à “grandeza”, no decorrer da colonização.

Neste sentido é que os estudos pós-coloniais surgem academicamente com a publicação inaugural de Edward Said “O orientalismo- o Oriente como invenção do Ocidente” (1978). Said inaugura assim uma nova área de saber cujo objetivo é lançar luz sobre a história do sistema colonial a partir do olhar dos colonizados, mostrar sua história, e permitir que falem e que suas vozes sejam ouvidas. Assim os teóricos pós-coloniais objetivam promover discursões através da crítica cultural literária, sobre alteridade e degradação cultural.

Segundo Thomas Bonnici (2000), o termo pós-colonial pode ser entendido como toda a produção literária dos povos colonizados pelas potências europeias entre os séculos XV ao XX e que, apesar de serem diferentes, essas literaturas foram produzidas sob a experiência da colonização, isso significa dizer que há necessidade de serem analisada minuciosamente.

Deste a sua sistematização nos anos 70, a crítica pós-colonial se preocupou com a preservação e documentação da literatura produzida pelos povos degradados como “selvagens”, “primitivos” e “incultos” pelo imperialismo: com a recuperação das fontes alternativas da força cultural de povos colonizados: com o reconhecimento das distorções produzidas pelo o imperialismo e mantidas pelo sistema capitalista atual. (BONNICI, 2000: P.11).

Assim podemos destacar a literatura produzida entre as comunidades antes submetidas ao colonialismo. Por tanto é nesta perspectiva que o presente trabalho aborda como a história do Brasil foi interpretada e representada através dos literatos da época.

Edward Said no livro *Cultura e Imperialismo* (1995) faz uma análise de vários discursos empreendidos pelo colonizador e como tais discursos representam e classificam o colonizado. Segundo ele, o estereótipo levantado pelo homem ocidental faz com que surjam pensamentos negativos para com o homem não ocidental. Nesse

sentido, a ideia que o discurso imperialista quer passar é a de que só existe uma história possível e essa história é a do dominador. Assim sendo o autor observa que a dominação não foi e nunca é absoluta.

Said afirma que “em quase todos os lugares do mundo não europeu a chegada do homem branco gerou algum tipo de resistência” (SAID, 1995: p.12). Para o autor esta resistência não foi somente armada foi também cultural, servindo principalmente para afirmação de identidades que acabou de certa forma predominando.

O autor afirma que se quisermos realmente entender sobre a relação de poder entre “cultura e imperialismo”, teremos que levar em conta a persistência e a desigualdade existente entre o ocidente e as outras culturas, uma de suas preocupações de Said é analisar até que ponto a experiência da parte mais forte sobrepõe-se a mais fraca. Assim afirma:

Nos tempos modernos, porém a reflexão sobre o contato cultural envolve também uma reflexão sobre a dominação e a apropriação pela força: alguém perde, alguém ganha. Hoje, por exemplo, os debates sobre a história americana consistem cada vez mais em interrogá-la sobre o que fez com os povos nativos, com as populações imigrantes, com as minorias oprimidas (SAID, 1995: p.249).

Edward Said afirma que por mais que os colonizadores queiram negar que utilizavam argumentos para tentar justificar a missão civilizacional, ou que a intromissão em assuntos da colônia só traria benefícios aos nativos, sempre houve alguma resistência e oposição aos colonizadores. Um dos vários mitos que caem por terra através da análise de Said é o do “nativo indolente”, ou seja, o nativo outrora silencioso agora através de sua escrita, fala e age em território tomado por colonizador como parte de um movimento geral de resistência.

Assim sendo não posso deixar de ressaltar sobre a resistência dos “nativos”, na análise de Capistrano de Abreu. Segundo ele o “nativo” foi capaz de resistir e lutar contra as opressões de seus colonizadores que agia e ocupava o território. Capistrano de Abreu afirma:

Homens munidos de armas de fogo atacam selvagens que se defendem com arco e flecha; à primeira investida morrem muitos dos assaltos e logo desmaia-lhes a coragem; os restantes, amarrados, são conduzidos ao povoado e distribuídossegundo as condição que se organizou a bandeira (ABREU, 2000: p.129).

Neste sentido o autor afirma que era bastante comum entre os colonizadores brasileiros a captura de índios para vendê-los como escravos, mas com o tempo eles foram produzindo novidades para se defenderem. Assim podemos observar que todos os acontecimentos que envolvem os povos colonizados com o passar do tempo suas histórias passam a ter uma dimensão cada vez maior. Pois, as mudanças ocorridas no período colonial até os dias atuais ocorreram a partir do momento que os povos colonizados tomaram consciência do que era e do que poderia vir a ser.

Outro ponto relevante que Said propõe em suas reflexões é sobre território, possessões, geografia e poder. Para ele toda história humana tem raízes na terra, ou seja, isso significa dizer que, temos que pensar em habitação até mesmo porque o papel do imperialismo foi “pensar, colonizar e controlar terras alheias não habitadas pelo o outro” (SAID, 1995: p.37). Portanto o que mais se vê nos tempos modernos e pós-modernos são reflexões sobre o processo de apropriação e dominação ocorrida na história colonial.

Edward Said faz uma análise de três fases de resistência, sendo elas na seguinte ordem: primeira procura integrar a história das comunidades como um todo e coerente, ou seja, uma forma da cultura nacional de devolver os povos dominados as suas culturas que foram tiradas no passado. Assim refazer a história através de formas, e expressões como memórias. “A cultura nacional repovo a paisagem, modos de vida, heroínas, heróis e façanhas restauradas, formula expressões e emoções de orgulho e de desafio, que por sua vez forma a coluna vertebral dos principais partidos independentistas nacionais” (SAID, 1995: p. 273).

A segunda resistência é demonstrar que os povos colonizados não procuram apenas uma simples reação de forças ideológicas ao imperialismo, mais sim mostrar que o oriente tem razões para conceber a sua própria história, ou seja, que possam ter reconhecimento, reafirmar, estruturar e construir a sua história que antes marginalizadas e esquecidas, passaram agora a serem assuntos discutidos por vários intelectuais e literatos em suas obras. Nesse sentido Said afirma que há um “esforço consciente para ingressar no discurso da Europa e do ocidente, para se misturar a ele, transformá-lo, fazer com que reconheça histórias marginalizadas, suprimidas ou esquecidas” (SAID, 1995: P. 274).

A terceira o autor declara que não há necessidades nos tempos modernos de relembrar o período da descolonização, os protestos, as resistências e os movimentos de

independência que foram alimentadas pelo nacionalismo, só que o próprio nacionalismo suscitou discussões sobre a sua característica ou mesmo viabilidade nas novas nações. Nesse sentido, segundo Said, alguns autores como Elie Kedourie “considera o nacionalismo não ocidental como essencialmente condenável, uma reação negativa a uma demonstrada inferioridade cultural e social, uma imitação do comportamento político ‘Ocidental’ que pouca coisa trouxe de bom” (SAID, 1995: P. 274). Percebemos que para Kedourie o próprio nacionalismo é questionado em sua essência. No entanto, segundo Edward Said, para outros autores (como por exemplo, Eric Hobsbawm) o nacionalismo não é rechaçado, mas ganha novas configurações: “O nacionalismo como uma forma de comportamento político que foi sendo gradualmente superado pelas novas realidades transnacionais das economias modernas, das comunicações eletrônicas e da projeção militar das superpotências” (SAID, 1995: p.274).

Said afirma que, abre-se cada vez mais a resistência dos povos não ocidentais, contra o ocidente, através de lutas que abrange de várias formas, há saber elas: morais e intelectuais que transformaram e elevaram novas experiências ao regime imperial. Apesar de não serem lutas de igual para igual, em todo tempo o homem de cor resistiu, moldando toda a história política, econômica e social, fazendo dos povos instrumentos responsáveis por todas as transformações de lutas nacionais, pois são as ideias e a vontade das pessoas que fazem a história.

Moldaram o meio em que vieram desenvolver as políticas posteriores; [...] a resistência teve profundos efeitos sobre as atitudes e linhas de ações brancas; [...] durante o curso das resistências, ou de algumas delas, surgiram tipo de organização ou inspiração políticas voltadas para o futuro sob vários importantes aspectos, ligados em alguns casos diretamente, ou em outros indiretamente, a manifestações posteriores de oposição africana ao [“imperialismo europeu”] (SAID, 1995: p. 253).

Thomas Bonnici em sua obra *O pós-colonialismo e a Literatura estratégias de leitura*, faz uma análise dos processos de dominação e do revide dos colonizados na literatura a fim de mostrar suas histórias. O autor expõe três etapas da literatura, no entanto vale ressaltar que este trabalho consiste na terceira etapa, onde os autores já tinham consciência e começam mostrar a história com uma nova perspectiva. Neste sentido ele afirma “A terceira etapa envolve uma gama de textos, a partir de certo grau de diferenciação, até uma total ruptura com os padrões emanados da metrópole” (BONNICI, 2000: p. 14).

O autor argumenta que, devido à proibição imposta pelo poder metropolitano ao tratar da literatura anti-colonialista, os saberes ocidentais foram tão imperialmente produzidos, que riscaram da história oficial, a história das pessoas colonizadas. Nesta perspectiva afirma o autor:

No âmbito do colonizador português, nos dois primeiros séculos da colonização, à população “brasileira” (que consistia em algumas tribos indígenas, índios semi-escravizados e alguns mulatos livres) não é dado acesso à voz. O europeu (soldado, religioso, colono português) encara a metrópole e posiciona o “brasileiro” como o Outro, diferente, subalterno e sem voz. (BONNICI, 2000: p. 268)

Segundo Thomas Bonnici a teoria do discurso pós-colonialista é considerada uma ética de leitura que sempre gira em torno da resistência. Ele ainda argumenta que: “Analisando sob esse aspecto a literatura colonial brasileira (notoriamente constituída de textos canônicos secundários), poder-se-ia destacar a tipologia pós-colonial do outro e da resistência”. (BONNICI, 2000: p. 268). Portanto a literatura pós-colonial vem com uma grande influência para provocar e questionar os intelectuais influenciados pelo pensamento colonizador e as suas escritas, apontando para novas descobertas, dando voz os nativos.

Bonnici (2000) ressalta também que a literatura brasileira, sob as luzes de uma leitura pós-colonialista, nos esclarece e nos faz perceber as manifestações de resistência dos povos colonizados. Para reafirmar essa ideia ele cita como exemplo uma peça dramática escrita por Anchieta, onde o indígena não é apresentado apenas como subalterno, mas o mesmo tem voz ativa. Ele reclama, protesta, manifesta seus desejos e suas vontades e reações diante do avanço colonizador.

Ao fazer uma análise sobre Narrativa de resistência, principalmente com respaldo da visão dos estudos pós-coloniais, percebe-se que os nativos apesar das condições de subalterno, sempre reagiram às ações truculentas impostas pelos seus colonizadores a fim de mostrar suas histórias. Neste sentido vale ressaltar o que Capistrano analisa no decorrer de sua obra *Capítulos de História Colonial* em especial no capítulo IX, intitulado *O Sertão* a trajetória do sertanejo e do bandeirante e como suas vivências os levariam a uma concepção de surgimento de um povo o brasileiro.

Dentro desta perspectiva é que o autor analisa a história do Brasil, trazendo à tona todo o seu contexto no qual os principais vilões e heróis (bandeirantes e

sertanejos), são povos marginalizados e oprimidos, que foram afetados pela experiência da colonização em uma tentativa de fazer suas histórias serem reconhecidas.

O autor faz uma análise do homem que outrora considerado selvagem e primitivo foi capaz não só de atrocidades, mas também de valores políticos e culturais. Assim Capistrano demonstra sua visão mais original do país, redescobre o Brasil valorizando “o brasileiro”, através de lutas, costumes, natureza, e clima. Aqui o sertanejo representa os acontecimentos de como ocorreu essa trajetória de vida no sertão e como se constituiu essa história, na qual o autor não deixa de ressaltar que o sertão atravessava a época do couro, pois:

Os primeiros ocupadores do sertão passaram vida bem apertada; não eram os donos das sesmarias, mais escravos ou prepostos. Carne e leite havia em abundância, mas isto apenas. A farinha, único alimento em que o povo tem confiança, faltou-lhes a princípio por julgarem imprópria a terra à plantação da mandioca, não por defeito do solo, pela falta de chuva durante a maior parte de ano. O milho, a não ser verde, afugentava pelo penoso do preparo naqueles distritos estranhos ao uso do monjolo. As frutas, mais silvestres, as qualidades de mel menos saborosas eram devoradas com avidez. Pode-se apanhar muitos fatos da vida daqueles sertanejos dizendo que atravessaram a época do couro. De couro era a porta das cabanas, o rude leito aplicado ao chão duro, e mais tarde a cama para os partos; de couro todas as cordas, a borracha para carregar água, o mocó ou alforje para levar comida, a maca para guardar roupa, a mochila para milhar cavalo, a peia para prendê-lo em viagem, as bainhas de faca, as broacas e surrões, a roupa de entrar no mato, os bangüês para curtume ou para apurar sal; para os açudes, o material de aterro era levado em couro puxado por juntas de bois que calcavam a terra com o seu peso; em couro pisava-se tabaco para o nariz (ABREU, 2000: P. 153).

Ainda dentro da análise de Capistrano de Abreu (2000) observamos os relatos referentes aos bandeirantes. Segundo o autor estes homens tiveram autonomia suficiente, imbuídos de um espírito colonizador para construir uma história que contribuiu grandiosamente para o processo de formação de nação e “povo brasileiro”. Foram através de suas “aventuras” pelo Brasil adentro que se deu início a uma construção, que ia muito além do desbravamento em si, mas no sentido de se organizarem e estabelecerem como sociedade.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que para Capistrano de Abreu (2000) “Os paulistas não se limitaram a passar de Bandeirantes a conquistadores”. O autor valoriza o mestiço e deixa claro em sua obra que de forma tão rica estes homens constituíram uma história política e econômica no Brasil. No entanto, Capistrano de Abreu afirma que os bandeirantes dizimaram boa parte da sociedade indígena, assim ele demonstra

que as ações dos bandeirantes nunca será motivo de orgulho, porque foram capazes de caçar e escravizar sua própria gente. Assim afirma o autor:

“Visto pelo inimigo o valor dos cercados e que os mortos seus eram muitos, determinou queimar a igreja, onde se acolhera agente. Por três vezes tocaram-lhe fogo que foi apagado, mas à quarta começou a palha arder e os refugiados viram-se obrigados a sair. Abriram um postigo e saindo por ele a modo de rebanho de ovelha que saiu do curral para o pasto, com espadas, machetes e alfanjes lhes derribavam cabeças, truncavam braços, desjarretavam pernas, atravessavam corpos. Provavam os aços de seus alfanjes em rachar os meninos em duas partes, abrir-lhes as cabeças e despedaçar – lhes os membros” (ABREU, 2000: P.129).

Assim sendo, para compreender o caráter indentitário dos Bandeirantes e suas representações, utilizaremos a obra *O local da cultura* do teórico pós-colonial, Homi K. Bhabha respaldo teórico para minha análise sobre a obra de Capistrano de Abreu. Neste sentido, utilizarei o conceito de “menor que um e duplo”, é atribuído ao mestiço “Bandeirante”. Este conceito para Bhabha (1998) está relacionado ao sujeito que não se sente pertencente a nenhuma cultura, que possui dupla identidade e que é pertencente a dois elementos diferente, assim também é duplo, porque quando se tratar de cultura, o homem colonizado passa a pertencer à cultura dos seus colonizadores, mais não se desvincula da sua, ou seja, ele é portador de uma identidade dupla, mas ao mesmo tempo ele não pertence a nenhuma. Assim o mestiço é “menor que um e duplo” por que do ponto de vista biológico ele é pertencente a duas raças distintas, europeia e indígena. Além disso, do ponto de vista cultural ele também é portador de uma dupla identidade por causa da cultura colonial e da sua própria cultura.

Portanto trabalhar Capistrano de Abreu e a sua narrativa de resistência à visão colonizadora portuguesa suscita um questionamento: o que levaria um homem a empreender uma análise e valorizar realidades que ao longo da história ocidental foi desvalorizado ou mesmo excluído? É claro que para muitos conhecerem a história do Brasil não teria valor algum, mas para Capistrano de Abreu sim. Porque além de ser “brasileiro” era também um sertanejo e historiador autodidata com teorias e conhecimentos empíricos da história do Brasil. Também conhecia todas as mazelas do sertão que valoriza e apresenta como um lugar privilegiado no qual demonstra as relações existentes entre “sertão e litoral”. Por conseguinte, a todo o momento os nativos foram parte da história do Brasil, no entanto, foram excluídos do rol de importância atribuída aos elementos constituidores da nação, que segundo o discurso hegemônico, foram os, e apenas os portugueses.

Nesta perspectiva tanto Capistrano de Abreu quanto Edward Said evidencia em suas análises a não aceitação por parte dos nativos a todas as imposições culturais, sociais e políticas a que foram submetidos pelo colonizador. Os nativos tentaram resistir de acordo com suas condições físicas e materiais ao processo de colonização em todos os seus graus de dominação. De acordo com as narrativas dos autores citados acima os nativos nunca foram passivos a colonização. E no contexto brasileiro, como bem evidenciou Capistrano os nativos representados pelo homem sertanejo demonstraram uma dupla resistência: contra o sistema colonial português e também contra os bandeirantes. Estes apesar de terem nascido no Brasil agiram de forma truculenta tal qual o colonizador português outrora fez.

Referências Bibliográficas

ABREU, João Capistrano de. *Capítulos de história colonial, 1500 – 1800*. Belo Horizonte: 7ª Ed. Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.

ABREU, João Capistrano de. *O Descobrimento do Brasil*. 2ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: Brasília, INL, 1996.

BHABHA, Homí. K. *O local da cultura*. Trad: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BONNICI, Thomas. *O Pós-Colonialismo e a Literatura*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2000.

BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. Trad. Leila Souza Mendes. – 3 ed.- São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural, entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

DUSSEL, Enrique. *1492 O Encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Trad. Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: ed. UFJF, 2005.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Trad: Marcelo Jaques de Moraes. Rio de Janeiro: Editora: Civilização Brasileira, 2007.

PACHECO, Neto. *O bandeirante como tema da educação brasileira: um estudo dos livros didáticos publicados entre 1894 e 2006*. 2007.487 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba/SP.

REÍS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen*, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1990.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. Trad: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOYINKA, Wole. *O Leão e a Joia* /Wole Soyinka; tradução: William Lagos. São Paulo: Geração Editorial, 2010.

SPIVAK, Chakravorty. Gayatri. *Pode o subalterno falar?* .Trad: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: 2010.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 1.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil: antes de sua separação e independência de Portugal*. 10 ed. São Paulo: Ed. da universidade de São Paulo, 1981.

DIÁLOGOS: LITERATURA, HISTÓRIA E O RISO

Lucas Pires Ribeiro
(Mestrando PPGSS TECCER/UEG – Bolsista FAPEG)

Dr. Robson Mendonça Pereira
(Docente UEG/PPGSS – Orientador)

Resumo: Desde a consolidação da História Cultural, a partir da década de 70 do século anterior, as possibilidades de pesquisas têm aumentado de maneira significativa, possibilitando que abordagens que até então ficavam ‘despercebidas’ dentro do campo historiográfico, assumissem um papel importante, contribuindo para as denominadas compreensões sociais e consequentemente suas representações. Tendo esta perspectiva, o respectivo trabalho procura abordar estas possibilidades abrangentes da história, tecendo diálogos com a literatura, percebendo esta área do conhecimento, através do reflexo próprio da mesma, abrangendo a literatura dentro de uma conjuntura de reflexo próprio, distanciando-se das abordagens que percebem esta área do conhecimento com caráter exclusivo de fonte histórica. Definitivamente este trabalho não se propõe a pensar por este caminho. Através desta conjuntura, o respectivo trabalho aborda as representações contidas no riso, percebendo este como um gênero de estudo que possibilita sustentáculos para compreender as representações sociais contidas dentro do mesmo. A abordagem enfoca principalmente no denominado riso de escárnio, quando trazemos para a discussão, as reflexões literárias sobre o nacional no início do século XX, de forma mais enfática, as representações contidas sobre o Jeca Tatu, personagem criado por Lobato em 1914.

Palavras-Chave: Literatura – Riso – Nacional – História

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 2004, p. 18).

As abordagens que procuram contextualizar as relações que envolvem o estudo historiográfico dentro da contemporaneidade, deparam-se como uma série de complexidades, principalmente pela abrangência que a história adquiriu dentro da conjuntura atual, quando esta área do conhecimento, tece ramificações, diálogos significativos, constantes com inúmeras outras áreas do conhecimento, em um processo de reciprocidade, mais precisamente caracterizado como contribuição mútua.

A aproximação da história com outras áreas do conhecimento, como destacaremos no desenrolar deste, possibilitou perspectivas abrangentes de

compreensão dos fatos históricos, sociológicos, filosóficos, literários, entre outros. Compreensão esta relacionada não necessariamente, ou exclusivamente ao passado, evidentemente que este é de fundamental importância, enveredando no sentido histórico, mas também, se fazendo presente, como um dos desafios da história, oriundo destas aproximações, a procura de compreender os desdobramentos que se colocam em torno da existência cotidiana.

A procura de evidenciar o termo da complexidade que fora referenciado logo acima, vai ao encontro de um direcionamento que se distancia do campo abstrato, relacionando-se mais precisamente, pela evidência da impossibilidade de definição acerca dos objetos de estudo da história, o que é extremamente significativo, pensando dentro de um sentido que possibilite sustentáculo para a consolidação da mesma, distanciando-se de um reducionismo, quando este, evidentemente poderia limitar as abordagens, leituras e atuações historiográficas.

Como assevera Prost:

É possível fazer – e faz-se – história de tudo: clima, vida material, técnicas, economia, classes sociais, rituais, festas, arte, instituições, vida política, partidos políticos, armamento, guerras, religiões, sentimentos (o amor), emoções (o medo), sensibilidade, percepções (os odores), mares, desertos, etc. (2012, p. 75).

Importante observar os conceitos que estão contidos na citação, referindo-se as amplitudes de possibilidades de pesquisa, aspecto este factível dentro da denominada historiografia contemporânea. A contextualização é uma evidência de um processo característico que a história, e evidentemente outras áreas do conhecimento enfrentaram, pensando dentro de um processo de maturação e desenvolvimento destas. Voltando mais uma vez ao conceito de definição, compreendido como uma terminologia que se distancia das abordagens contemporâneas, referente a conjuntura historiográfica. Porém, importante ressaltar que a evidência do contexto que estamos envolvidos, evidentemente não possibilita pensarmos ao longo do processo histórico, em virtude das abordagens historiográficas, terem enfrentado durante o passar dos séculos, inúmeros desdobramentos de continuidades e discontinuidades.

Podemos nos reportar ao mesmo termo de definição, facilmente combatido dentro da acadêmica, para um contexto que a palavra, e mais precisamente o termo encontravam uma aceitabilidade significativa. Guardadas as proporções contextuais, a

definição do objeto de estudo da história, encontrava-se muito presente até o final do século XIX, muito em virtude da corrente filosófica positivista. “No século XIX, com o processo de profissionalização das ciências humanas, a história se academiciza e começa a ser pensada como uma ciência metódica [...]”. (BICALHO; CRUVINEL, 2013, p. 38). A definição do que seriam os objetos de abordagens historiográficas constituíram sem complicações tão abrangentes dentro do referido contexto, quanto a que podemos nos deparar ao abordarmos esta mesma relação dentro do espectro contemporâneo.

A referência ao século oitocentista, perceptível acima, não surge neste debate através de uma pretensão de propiciar julgamento do mesmo. “[...] o historiador não deve julgar e sim compreender, não é seu trabalho julgar o que é certo ou errado [...]”. (BLOCH, 2001, p. 152). Evidentemente que o fazer historiográfico do século XIX, traz consigo suas peculiaridades, oriundas do seu contexto, a alusão ao mesmo, refere-se dentro da abordagem, no sentido de propiciar mecanismos que possibilite compreender a maturação do se fazer história ao longo da sua historicidade, saindo de uma relação mais restrita, como a que percebemos no século oitocentista, desembocando na contemporaneidade através de um campo de atuação muito mais amplo para o historiador.

A abrangência de estudo, que denominamos de possibilidades amplas de se fazer história, relacionado a pesquisas, fontes, objetos de análises, produções, está indubitavelmente no fato da história estabelecer relações extremamente estreitas com outras áreas do conhecimento, tais como; filosofia, sociologia, antropologia, literatura, entre outras. Aspecto este denominado dentro da conjuntura contemporânea de estudos interdisciplinares, que encontrou entre os seus precursores, Bloch e Febvre, como afirma (Burke, 1992), nos primeiros decênios do século XX.

Dentro deste processo interdisciplinar, abordaremos de maneira mais consistente a relação contemporânea entre a história e a literatura, compreendendo este relacionamento como um processo de maturação, principalmente da primeira. A confluência destas áreas, pode ser compreendida como um reflexo desta relação que procuramos ressaltar ao longo do processo histórico, permeando por modificações contextuais no sentido de percepção da história. Destarte, a literatura está cada vez mais presente dentro dos estudos historiográficos, sendo percebida como uma área significativa do conhecimento. “Tornou-se hoje em dia quase que um truísmo a

afirmação da interdependência estreita existente entre os estudos literários e as ciências sociais”. (SEVCENKO, 1999, p. 20).

Embora o autor chame de truísmo a evidência da reciprocidade de contribuição da literatura com a história, e desta última com a primeira, principalmente pela relação de consolidação de ambas. Esta relação parece permear no meio acadêmico sem questionamento. A evidenciação, ou a constatação do que fora elencado, não desmerece o debate, devido ao fato de a literatura continuar deparando-se com alguns desafios, talvez o mais presente dentro das denominadas ciências sociais, não no sentido reducionista, ou generalizante de abordagem, mas através de pequenas facetas destas, seja a de continuar perdurando a análise relacionado a literatura como se a mesma fosse meramente uma fonte histórica, negando desta forma sua capacidade de representação. “A exigência metodológica que se faz, contudo, para que não regreda a posições reducionistas anteriores, é de que se preserve toda a riqueza estética e comunicativa do texto literário [...]”. (SEVCENKO, 1999, p. 05).

A abordagem que caminha na perspectiva reducionista de perceber a literatura como exclusivamente uma fonte histórica, demonstra que alguns percalços ainda se encontram dentro da atual conjuntura, necessitando de maturação para serem superados. Ter a literatura no sentido restrito de fonte, como se sua relevância se resumisse somente a um sustentáculo para a história, evidentemente constitui-se no aspecto que enclausura a mesma, não conseguindo perceber um dos principais objetivos da literatura, que está relacionado na procura que esta área do conhecimento tem, que é de compreender o real, ou o que denominamos acima, dentro da perspectiva de representação social.

“Eu dizia há pouco, a respeito do saber, que a literatura é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo; e direi agora, sem me contradizer, porque emprego a palavra em sua acepção familiar, que ela é também obstinadamente; irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível”. (BARTHES, 2004, p. 23).

Desejo do impossível, último trecho da citação, embora o autor esteja referindo-se a literatura, quando a mesma, como percebemos, almeja alcançar este objetivo, podemos transcende-lo para a historiografia, evidentemente não a contemporânea, no entanto a referente a alguns séculos atrás, quando a história também almejou, e chegou a acreditar que as representações elencadas pelos historiadores

corresponderiam a veracidade dos fatos, aspecto este que elencamos anteriormente quando nos referimos a escola metódica positivista.

Destarte, a compreensão do real social, concomitantemente com o aspecto contextual que está inserida a produção, advém da impossibilidade que a literatura se depara na procura de representar este real, impossibilidade esta que não se restringe a mesma, direcionando-se para outras áreas do conhecimento, que assim como a literatura, poderiam evidentemente almejar este objetivo. “[...] o historiador jamais deve perder de vista, a de que a sua visão do real é sempre entrecortada, limitada pelo tempo e pelas fontes; que nenhuma prática social pode ser retratada em sua inteireza [...]”. (BICALHO; CRUVINEL, 2013, p. 40).

A impossibilidade que as áreas do conhecimento se deparam ao procurarem representar a realidade social, possibilitou mecanismos necessários para a compreensão deste mesmo real. A afirmação parece ser contraditória, porém este real não necessariamente restrito ao mecanismo social, também, este aspecto estará presente, no entanto, mais necessariamente na perspectiva do real do literato, do sujeito social que estará produzindo o texto. “Tem o seu núcleo e o seu órgão, através do qual tudo o que passa se transforma, porque ele combina e cria ao devolver à realidade”. (CANDIDO, 2000, p. 18).

A afirmação inserida pode ser identificada de maneira mais contundente no momento da produção, quando fatores sociais, culturais, econômicos, políticos, religiosos, entre outros, influenciam de maneira determinante nos procedimentos que envolvem a gestação e conseqüentemente a produção do texto. Influência esta perceptível no sentido de agregar estes valores sociais ao texto em si, ou manifestando-se de maneira inversa, atuando dentro de uma conjuntura de negação dos mesmos. “Dizer que ela exprime a sociedade constitui hoje verdadeiro truísmo; mas houve tempo em que foi novidade e representou algo historicamente considerável”. (CANDIDO, 2000, p. 18).

Dentro desta conjuntura, partiremos do pressuposto de que a literatura está inserida no que compreendemos como produto social. Faz-se necessário ressaltar, que a concepção elencada não deve ser compreendida no sentido restrito, ou único de abordagem, em virtude de elencarmos posteriormente a inversão da afirmação, quando pensaremos na produção atuando sobre o seu meio. Esta relação de procura da representação do real por parte da literatura, não se constitui como um aspecto

característico da contemporaneidade, pelo contrário, faz parte da historicidade da mesma.

Literatura e o riso: impressões sobre o nacional

Tendo como referência a pretensão literária de representação social, pensando a mesma concomitantemente com sua trajetória histórica, utilizaremos como recorte contextual para relacionar estas determinantes, o início do século XX no Brasil. A referência a este contexto se constitui justamente para elucidarmos o engajamento da literatura na procura de representar as transformações sociais que o país vivenciava dentro do referido recorte espacial temporal. Como o termo de representação, utilizando os dizeres de Barthes (2004), parece ser impossível, teremos condições de compreender os desdobramentos sociais presentes dentro da conjuntura abordada. Como assevera Sevcenko:

As décadas situadas em torno da transição dos séculos XIX e XX assinalaram mudanças drásticas em todos os setores da vida brasileira. Mudanças que foram registradas pela literatura, mas sobretudo mudanças que se transformaram em literatura. Os fenômenos históricos se reproduziram no campo das letras, insinuando modos originais de observar, sentir, compreender, nomear e exprimir. (1999, p. 237).

A análise estabelecida pelo autor acima, evidencia a importância da literatura, sendo uma das primeiras áreas do conhecimento a compreender, e conseqüentemente procurar representar estas transformações dentro do âmbito social. “[...] literatura que como bem salientou Antonio Candido (1973), foi a atividade que mais cedo contribuiu para o conhecimento do seu povo [...]”. (NAXARA, 1998, p. 38). Transformações que dentro do contexto do início do século anterior, desembocavam-se de maneira efêmera no Brasil, sucedendo em formas de sínteses, dentro de um processo de curta duração das modificações, a rapidez é um demonstrativo que estas modificações aconteceram com a ausência de planejamento para implementá-las, fatores estes que fornecem subsídios para se compreender uma das variantes do contexto da Belle Époque no Brasil. “Século da luz e da velocidade, século da síntese e da rapidez, mas também século da anedota, como definiu um dos humoristas brasileiros, em 1923”. (SALIBA, 2002, p. 17).

Constitui-se como um fator fundamental para o desenrolar da abordagem, compreender os desdobramentos referente a representação do ideal de Belle Époque, que se fizeram presente no Brasil, quando através desta concepção, a denominada elite

intelectual e econômica do referido contexto, idealizavam um Brasil que se aproximasse das principais referências industriais europeias, tendo grande destaque no país, o conceito de modernização idealizado nos moldes franceses. Importante ressaltar que dentro desta conjuntura de ideias elitistas, de implementar o que estes idealizavam por progresso, civilização, urbanização, permeavam relações sociais que difundir-se-iam de forma consistente no Brasil até meados do século XX, ideias como o branqueamento da nação, darwinismo social, e também o racismo científico.

A receptividade que as elites brasileiras tiveram com as ideias elencadas acima, possibilitaram mecanismos para que estas se voltassem para o nacional com um olhar que o distanciava do mundo idealizado pelas mesmas. O nacional, mais precisamente, pobre, mestiço, egresso da escravidão, analfabeto, fora considerado pelas camadas elitistas, como sujeitos incapazes de se adaptar ao ideário da civilização. Desta forma, dentro de um processo que procurou constituir a identidade nacional, embasada na relação de homogeneidade dos sujeitos, a elite nacional percebia-se sem povo, pelo menos o que a mesma compreendia como o nacional, com as características descritas, distanciava-se sobremaneira das idealizações que esta camada estabelecia do que poderia ser o povo brasileiro. “O povo brasileiro, visto por suas elites, aproximava-se do atraso e da barbárie, enquanto que o que se tinha em vista era alcançar o progresso e a civilização”. (NAXARA, 1998, p. 18).

O distanciamento, ou a não identificação da elite nacional com o que fora compreendido como povo, contribuiu para ocasionar uma série de dificuldades para estes sujeitos, principalmente quando a elite percebeu com um olhar extremamente complacente a chegada dos imigrantes. Estes foram compreendidos como sujeitos preparados para o trabalho, oriundos dos ideais que a elite compreendia por civilização, em detrimento do nacional, sintetizado na figura de um ser bárbaro, ridículo, e que conseqüentemente foi preterido pela valorização constante da imigração, quando esta se fizera de forma consistente na transição do século XIX para o XX.

Percebemos no desenrolar do trabalho, o quanto que a literatura se constituiu como de fundamental importância, na procura da compreensão dos desdobramentos que descortinava o país. Um dos aspectos que merecerem uma análise mais contundente, está na afirmação de Saliba (2002), quando o mesmo enfatiza que as modificações sociais vieram no sentido de síntese, como destacamos, porém, além da efemeridade, o autor afirma que o século XX pode ser compreendido no Brasil, como o período da

anedota, da zombaria, mais precisamente do riso. “O século XX o provou: é possível rir de tudo, e de certa forma, isso é bom”. (MINOIS, 2003, p. 554).

Demonstramos no início da pesquisa, o quanto a história como ciência do conhecimento, tem ampliado seus horizontes de pesquisa, aproximando-se de outras ciências, dialogando com inúmeras fontes, e consequentemente propiciando análises históricas de praticamente tudo, utilizando-se do conceito de Prost (2013). Dentro desta amplitude de abordagens, o riso constitui-se de maneira consistente dentro das ciências humanas. “Para nos atermos a História, não se passa uma semana sem que um livro, um artigo, um programa de rádio, ou uma conferência trate do riso nessa ou naquela época, nesse ou naquele meio”. (MINOIS, 2003, p. 554).

Assim como a literatura desempenha um papel fundamental de descortinadora dos acontecimentos, possibilitando uma compreensão dos mesmos através das representações literárias, o riso e consequentemente suas aproximações com as ciências humanas, contribui sobremaneira para o descortinar representativo de determinadas sociedades. Diante desta afirmação, acreditamos que é possível compreendermos os desdobramentos sociais de determinado contexto através do riso social. “O riso é um fenômeno global, cuja história pode contribuir para esclarecer a evolução humana”. (MINOIS, 2003, p. 20).

Desta forma, é importante a reflexão feita por Alberti (1999), que caminha neste sentido de compreensão do riso abordado no parágrafo anterior. “O riso e o cômico são literalmente indispensáveis para o conhecimento do mundo e para a apreensão da realidade plena”. (ALBERTI, 1999, p. 11). O riso como gênero de estudo, faz-se necessário mencionar, pode manifestar-se de variadas formas, tais como, a derrisão, jocosidade, zombaria, ironia, comicidade, confraternização, burlesco. Porém, o que mais nos interessa dentro desta abordagem, é o que denominamos de riso de escárnio, quando este é evidentemente uma faceta do riso.

A definição do que seria o riso de escárnio, traz consigo uma série de complicadores, em virtude desta definição ter uma grande probabilidade de se constituir pelo viés reducionista, assim como a grande maioria das definições. Pensar o riso de escárnio é compreendê-lo através de uma série de variantes, como por exemplo, quem está sorrindo, sobre o que está sorrindo e que contexto o riso de escárnio é elencado. “[...] o riso não tem essência e sim uma história, tornando todas as definições tão triviais quanto as que encontramos nos dicionários e enciclopédias”. (SALIBA, 2002, p. 20).

Assumindo o risco do reducionismo, em virtude das problemáticas que ressaltamos anteriormente, compreendemos por riso de escárnio, a categoria que afasta os sujeitos sociais envolvidos dentro da conjuntura presente no ato de sorrir, mais precisamente relaciona-se com o riso de exclusão, quando quem propicia o riso sobre determinado objeto, coloca-se dentro de um patamar de superioridade com relação ao que te faz rir. Desta forma, o objeto alvo do riso, sente-se inferior, sofrendo indubitavelmente a exclusão social, mais precisamente o escárnio.

Escárnio do nacional: Jeca Tatu e a síntese da brasilidade

O trabalho procurou situar até o determinado momento, a relação intrínseca da literatura com a história, e a contribuição recíproca destas áreas do conhecimento, no sentido de representação e consequentemente possibilidades de compreensão social, tendo o riso como sustentáculo essencial. Através destas relações estabelecidas, nos reportamos para o início do século XX, concomitantemente com a tessitura desenvolvida pela literatura, quando esta procurou compreender os desdobramentos que o Brasil enfrentava. Através desta procura, um número significativo de intelectuais, conseguiram estabelecer através dos seus escritos as suas impressões sobre o país, e consequentemente sobre a sociedade que habitava este.

As produções do referido contexto, traziam consigo leituras diferenciadas sobre os desdobramentos que o país estava envolto. Podemos destacar alguns intelectuais que traziam consigo o ideário de militância, entre estes temos; Sílvia Romero, Manoel Bonfim, Lima Barreto, Cornélio Pires, Valdomiro Silveira, e um dos nossos objetos de pesquisa, Monteiro Lobato. “Era em grande parte uma literatura encapada por homens de ação, com predisposição para a liderança e a gerência político social: engenheiros, militares, médicos, políticos, diplomatas, publicistas”. (SEVCENKO, 1999, p. 237).

Indubitavelmente, Lobato se enquadra na designação de homens de ação, com uma escrita engajada, o referido autor, possibilitou, principalmente para a elite intelectual do início do século XX, leituras sobre os desdobramentos, acontecimentos que se passavam no interior do país. Lobato adquiriu notoriedade de amplitude nacional e internacional com os personagens do sítio do Pica-pau amarelo, porém, é importante ressaltar que antes de adentrar nos lares dos brasileiros de maneira intensa em meados do século anterior com a Narizinho, Pedrinho, Emília e o Visconde de Sabugosa, Monteiro já era um autor conhecido da elite letrada.

O conhecimento social que recebia Lobato, se constituía muito em virtude de um outro personagem, que se distanciava dos aspectos idílicos presentes nos personagens do Sítio, seu nome era Jeca Tatu. “Se por um lado, Monteiro Lobato, acabou imortalizando o caipira no personagem Jeca Tatu, por outro lado – no terreno da história – foi Jeca Tatu (mito social) quem imortalizou o autor. (NAXARA, 1998, p. 139). Este sujeito social, que adentrou no terreno historiográfico como personagem, possui a data do seu nascimento mais especificamente no ano de 1914, quando o referido autor publicou no jornal *O Estado de São Paulo*, suas impressões sobre o nacional pertencente ao campo, quando estas impressões foram sintetizadas na figura do Jeca.

A aceitabilidade do público letrado, mais precisamente citadino com relação ao personagem criado por Lobato é impressionante, uma das explicações para esta aceitação pode estar no distanciamento que os sujeitos que liam as histórias referentes ao Jeca Tatu sentiam do mesmo, o que vai ao encontro do escárnio. Importante mencionar, embora frisamos este aspecto anteriormente, que a grande maioria da elite letrada deste contexto era oriunda dos centros urbanos. Lobato conseguiu reunir em um personagem específico, todos os traços de negatividade que os citadinos tinham com relação aos habitantes do campo, trazendo a perspectiva de um conceito extremamente difundido no início do século XX, relacionado a ideia de litoral/sertão, urbano/rural, progresso/atraso, elite/povo.

O caboclo é uma quantidade negativa. Tala cincoenta alqueires de terra para extrair deles com que passar fome e frio durante o ano. Calcula as sementeiras pelo máximo da sua resistencia às privações. Nem mais, nem menos. ‘Dando para passar fome’, sem virem a morrer disso, ele, a mulher e o cachorro - está tudo muito bem; assim fez o pai, o avô; assim fará a prole empanzinada que naquele momento brinca nua no terreiro. Quando se exhaure a terra, o agregado muda de sitio. No lugar fica a tapéra e o sapezeiro. ... A terra reabsorve os frageis materiais da choça e, como nem sequer uma laranjeira ele plantou, nada mais lembra a passagem por ali do Manoel Peroba, do Chico Marimbondo, do Jéca Tatú ou outros sons ignaros, de dolorosa memoria para a natureza circunvizinha. (LOBATO, apud, NAXARA, 1998, p. 26).

Torna-se perceptível que os traços, características delineadas por Lobato acerca do nacional, colocava este, como se o mesmo fosse inadaptável diante do iminente progresso, propiciando um sentimento de complacência com relação ao homem do campo, porém, a complacência trazia consigo a evidência do ridículo, da humilhação, caminhando em direção da zombaria, do escárnio, seja através das suas vestimentas, da

sua habitação, da sua relação com a terra, casa, e suas perspectivas, ou melhor, suas ausências de perspectivas para o futuro.

Para Lobato, o caipira não era um forte, muito pelo contrário, o que caracterizava o nacional para o literato paulista, era sua incapacidade, preguiça, indolência e conseqüentemente despreparo do nacional, para o que o autor compreendia por civilização. “O Jeca Tatu é uma caricatura muito bem urdida do caipira, que atendendo de modo eficaz aos propósitos de seu criador, cumpre uma função satírico-depreciativa, provocadora do riso de exclusão. (LEITE, 1996, p. 79).

Compreender o sucesso editorial alcançado por Lobato, demanda uma reflexão mais abrangente do que apenas a receptividade do público citadino como percebemos, que se deliciava com as histórias do homem do campo. Torna-se evidente que esta recepção detém uma relevância significativa, porém, o sucesso do autor não se resume a este aspecto. Monteiro possui o seu reflexo próprio. “O poeta não é uma resultante, nem mesmo um simples foco refletor; possui o seu próprio espelho, a sua mônada individual e única”. (CANDIDO, 2000, p. 18). Através desta afirmação, constitui-se como um desafio, perceber as evidências que caracterizam este reflexo que diferencia Lobato nos primórdios do século XX, e que possibilita uma compreensão plausível acerca da receptividade do público com relação ao Jeca Tatu.

Uma das características de Lobato, está nos traços bem delineados do seu personagem, o que ocasiona uma fixação destes na mente do leitor, fazendo com que os textos, as ideias, e o nome de Monteiro circulasse de maneira satisfatória entre a elite letrada paulista nas primeiras décadas do século anterior. Vejamos a descrição de Lobato sobre o Jeca Tatu, que confirma o que fora elencado acerca das características de fácil compreensão por parte do receptor, este evidentemente sendo os seus leitores.

Chegam silenciosamente, ele e a “sarcopta” femea, esta com um filhote no útero, outro ao peito, outro de sete anos á ourela da saia – este já de pitinho na boca e faca á cinta. Completam o rancho um cachorro sarnento – brinquinho, a foice, a enxada, a picapau, o pilãozinho de sal, a panela de barro, um santo encardido, tres galinhas pevas e um galo índio. Com estes simples ingredientes, o fazedor de sapezeiros perpetua a espécie e a obra de esterilização iniciada com os remotíssimos avós. Acampam. Em três dias uma choça, que por eufemismo chamam casa, brota da terra como um urupê. Tiram tudo do lugar, os esteios, os caibros, as ripas, os barrotes, o cipó que os liga, o barro das paredes e a palha do teto. Tão íntima é a comunhão dessas palhoças com a terra local, que dariam ideia de coisa nascida do chão por obra espontanea da natureza – se a natureza fosse capaz de criar coisas tão feias. (LOBATO, apud, NAXARA, 1998, p. 25).

Torna-se perceptível através da citação, a minúcia dos detalhes, muito bem descritos, construindo uma verdadeira narrativa dos desdobramentos que circundavam seu personagem, quando o autor visava atingir o maior número de pessoas possíveis. Lobato tinha esta preocupação, que se fazia tão presente em sua mente, pelo qual o mesmo anunciava as suas produções no jornal *O Estado de São Paulo*, os anúncios de Lobato eram geralmente criticados pela elite intelectual produtora de conhecimento, em virtude de ter se na época, uma concepção de que a produção se caracterizava como uma obra de arte, não necessariamente algo comercializável.

A preocupação de Lobato com a receptividade, divulgação e conseqüentemente comercialização de suas obras, fica bastante perceptível nas correspondências que este desenvolve com o seu amigo Godofredo Rangel. “[...] é o mais irrefutável testemunho dessa quase que obsessiva preocupação com uma maior e melhor divulgação e distribuição da produção literária, reivindicando sempre a necessária popularização do texto, como produto a ser vendido [...]”. (LEITE, 1996, p. 91-92).

As características peculiares do autor, no sentido da produção, comercialização, concomitantemente com a receptividade do público leitor contribuíram para a notoriedade do mesmo, o que demonstra a relação recíproca existente entre autor e leitor, quando ambos são protagonistas dentro do processo histórico de produção e recepção. Lobato, indubitavelmente é um homem que traz os ideais que pertencem ao seu tempo, contexto este de negação e depreciação do nacional, fatores muito presentes nos traços delineados com relação ao Jeca Tatu, porém, o autor não necessariamente apenas recebe do meio social, o mesmo também reflete, interfere dentro da conjuntura que está a sua volta.

A interferência de Lobato é extremamente significativa dentro do contexto de atuação do autor, não somente pela aceitabilidade dos seus textos, o que é significativo, mas também, devido as interpretações, ou representações que permearam o imaginário social, principalmente do cidadão, quando este se propôs a pensar acerca do nacional, representando este na maioria das vezes através dos traços caricaturescos, dos desdobramentos ridículos, do riso de escárnio, zombaria e derrisão.

“E o riso, provocado por meio da rápida estocada irônica, do sarcasmo corrosivo, ou da tirada chistosa, de humor, é um elemento de comunhão e cumplicidade, que certamente desempenhou papel considerável para a boa aceitação da literatura de Lobato. (LEITE, 1996, p. 112).

Percebemos ao longo do trabalho, que um dos conceitos utilizados para se pensar o nacional relacionou este sujeito social, com características ridículas, evidenciado a zombaria nas caricaturas. A citação demonstra os aspectos elencados, quando é possível afirmar que o Jeca Tatu, possibilitou sem dúvida alguma, a reflexão sobre os *modus vivendi* do homem pertencente ao meio rural, o que na época era compreendido como sertão, porém, a representação propiciada pelo autor não se restringiu somente a reflexão.

O Jeca Tatu propiciou também o riso, não necessariamente o riso de acolhida, complacência do citadino com relação ao sujeito social que o personagem representava, o riso do público leitor, como percebemos, era um riso de escárnio, colocando-se em um patamar de superioridade com relação ao compatriota do campo, negando enfaticamente este sujeito social, percebendo o mesmo como inadaptável ao Brasil que estava por vir, que seria o país da Belle Époque, e não mais o país representado, ou habitado pelo Jeca Tatu.

Considerações Finais

Pensar a relação da história com a literatura dentro do processo contemporâneo de produção historiográfica, principalmente a partir de meados do século XX, de forma mais específica com a consolidação da História Cultural, é um fator preponderante, que perpassa dentro do meio acadêmico praticamente sem questionamentos, fator este que evidencia a amplitude de pesquisas dentro da história. Porém, a importância da literatura para a história, não se restringe necessariamente apenas dentro do contexto contemporâneo, a reciprocidade perpassa ao longo do processo histórico.

O desenrolar pode ser percebido pelo engajamento dos literatos nos primórdios do século anterior, quando estes procuraram compreender sobremaneira os desdobramentos de transformação que se encontrava o Brasil, possibilitando uma leitura de representação e compreensão do país, quando o nacional, ou mais precisamente o sujeito caipira recebeu uma atenção especial destes literatos, principalmente de Monteiro Lobato, que procurou no primeiro momento sintetizar as suas impressões sobre o nacional através do seu personagem Jeca Tatu.

A aceitabilidade dos textos do autor, e a representação abrangente do Jeca, é um fator que evidencia, como procuramos demonstrar no trabalho, a dicotomia existente

entre o espaço urbano, e o denominado espaço rural, quando a elite letrada recepcionava satisfatoriamente as produções do autor, pela capacidade intelectual do mesmo, mas também, muito em virtude da caricatura jocosa presente no Jeca, possibilitando a esta elite um sentimento de superioridade, provocando um quase que incontrolável riso, não de acolhida, mas um riso mais profundo, corrosivo, de negação deste sujeito do sertão, o denominado riso de escárnio.

A presença do riso na abordagem, demonstra a representação social contida no mesmo, quando é possível procurar compreender os desdobramentos sociais pelas variadas formas do riso, demonstrando que este gênero de estudo, não pode ser compreendido como algo abstrato. Sobre o aspecto da abstração, procuramos ao longo do trabalho, pensar a referida palavra no sentido de negação. Acreditamos ser importante mencionar, os direcionamentos da produção literária, aspecto este que permeou pelo texto, demonstrando que a narrativa literária, não se desenvolve no aspecto abstrato, pelo contrário, faz-se presente dentro do contexto social, quando este contexto interfere na produção do autor, porém, o autor, indubitavelmente, interfere de maneira decisiva sobre o seu meio, interferência perceptível através da sua produção.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. *O riso e o risível: na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: FGV, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. Trad. Yara Frateschi Vieira. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.

BLOCH, Marc Leopold Benjami. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BREMMER, Jan; ROODENBURG, Herman. (Orgs.). *Uma história cultura do humor*. Trad. Cíntia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. Trad. Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 2001.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 8ª ed. São Paulo: Quatro, 2000.

CASTRO, Carolina do Carmo. *Práticas e representações da cultura popular sertaneja: Um contador de “causos”, Geraldinho Nogueira*. Dissertação de Mestrado apresentada e

defendida no programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. Nasr Nagib Fayad Chaul. Goiânia, 2010.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural Entre Práticas e Representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

LEITE, Sylvia Helena Telarolli de Almeida. *Chapéus de Palha, Panamás, Plumas, Cartolas: A Caricatura na Literatura Paulista 1900 – 1920*. São Paulo: UNESP, 1996.

MINOIS, George. *História do Riso e do Escárnio*. Trad. Maria Helena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: UNESP, 2003.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. *Estrangeiro em Sua Própria Terra: Representações do Brasileiro 1870/1920*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. (Orgs.). *Leituras Cruzadas: Diálogos da História com a Literatura*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SALIBA, Elias Thomé. *Raízes do riso: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTINI, Juliana. *Um mundo dilacerado entre o riso e a ruína: o humor na literatura regionalista brasileira*. Tese apresentada e defendida a Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação da Profª. Dra. Sylvia Telarolli. Araraquara, 2007.

SEIXAS, Jacy Alves de. *Tênuas Fronteiras de Memórias e Esquecimentos: A imagem do brasileiro jecamacunaímico*. In: GUTIÉRREZ, Horácio; NAXARA, Márcia Regina Capelari; LOPES, Maria Aparecida de Sousa. (Orgs.). *Fronteiras: paisagens, personagens, identidades*. Franca: UNESP; São Paulo: Olho D’ Água, 2003.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

ENTRE A HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA: UM BALANÇO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE OS INDÍGENAS E OS FLAMENGOS NOS TEMPOS DO BRASIL HOLANDÊS (1624- 1654)

Regina de Carvalho Ribeiro da Costa
Doutoranda do PPGH da UFF e
bolsista de doutorado da CAPES.

Resumo: O objetivo do presente artigo é discutir as relações estabelecidas entre os indígenas e os flamengos nos tempos no Nordeste açucareiro durante o período de dominação flamenga segundo os historiadores especialistas. Através da revisão historiográfica da temática, a proposta visa atingir a perspectiva da interação entre os sujeitos históricos, analisada pelas dinâmicas religiosas, políticas e militares da sociedade colonial. Por fim, a análise historiográfica deve conduzir a uma abordagem etno-histórica do Brasil Holandês que permita entender a reinvenção da identidade dos potiguares através da concepção do grupo étnico dos brasileiros entre os anos de 1624 e 1654.

Palavras-Chave: Brasil Holandês – Brasileiros – Identidade Potiguar

Os contatos iniciais entre os potiguares e os neerlandeses

A história da presença holandesa no litoral da América Portuguesa tem suas origens nas mudanças provocadas pela abdicação de Carlos V e a subida ao trono de Filipe II. A contenda religiosa transformou-se em desordem e iniciou o conflito conhecido como Guerra dos Oitenta Anos em 1568, financiada graças aos recursos econômicos e militares da Holanda e da Zelândia. A luta terminou por originar a República das Províncias Unidas do Norte em 1588, formada a partir da reunião das sete províncias calvinistas em 1579 na União de Utrecht², cuja independência foi finalmente reconhecida pelo Tratado de Westfália de 1648 (MÉCHOULAN, 1992: 15-35).

Neste tempo, a Coroa portuguesa passou às mãos de Filipe II, em regime de agregação conforme o Estatuto de Tomar de 1581, unindo Portugal à “Monarquia plural

² Pertenceram às Províncias Unidas do Norte: Holanda, Zelândia, Frísia, Utrecht, Gueldre, Groninga e Over-Yssel.

dos Habsburgos hispânicos” (ÁLVAREZ, 2000: 214-5)³, iniciando o período conhecido como União Ibérica⁴. Enquanto isso, as hostilidades entre as Províncias Unidas e Filipe II culminaram nas tentativas holandesas de conquista dos domínios coloniais espanhóis no Oriente e no Atlântico, entre eles os territórios da América Portuguesa.

Em primeiro lugar, foi fundada a *Vereenigde Oost-Indische Compagnie* (VOC) ou Companhia das Índias Orientais em 1602, direcionando a expansão para o Índico (VAINFAS, 2010: 85-140). Graças a essa empresa, os holandeses conseguiram conquistar as ilhas Molucas em 1605, o que rompeu com o monopólio ibérico comercial ao fornecer acesso às especiarias.

Em 1621, o avanço dos holandeses apontou para o Atlântico, quando foi criada a *West-Indische Compagnie* (WIC) ou Companhia das Índias Ocidentais, uma empresa com cinco câmaras regionais na qual predominavam os capitais holandeses e flamengos e cujo órgão diretor era composto pelo Conselho dos Dezenove Senhores (os *Heeren XIX*). Nas palavras de Ronaldo Vainfas, tratava-se de “uma empresa tipicamente moderna para os padrões da expansão mercantil do século XVII” (VAINFAS, 2008: 35).

O interesse holandês almejava, sobretudo, a prática do comércio com os naturais com especial atenção para a posse das capitanias produtoras de açúcar. Assim, as guerras pernambucas do século XVII, travadas entre os luso-brasileiros e os neerlandeses a partir das investidas da WIC no nordeste da América Portuguesa são chamadas de “guerras do açúcar” segundo Evaldo Cabral de Mello (MELLO, 1998: 14).

Os holandeses dirigiram os primeiros olhares para a sede do Governo Geral da América Portuguesa: a Bahia, uma das mais importantes regiões açucareiras, para onde os holandeses enviaram uma expedição em dezembro de 1623. Apesar de terem perdido Salvador, os holandeses conseguiram estabelecer uma boa relação com os índios locais da tribo Potiguar. De acordo com José Antônio Gonsalves de Mello, a atitude holandesa para com os índios do Brasil colonial embasou-se numa política de alianças com as

³ A Monarquia plural dos Habsburgos hispânicos foi um conjunto politerritorial de domínios distintos e descontinuos cujo vínculo se fazia na presença de um mesmo príncipe, como considera o historiador Fernando Bouza Álvarez.

⁴ Durante os sessenta anos de União Ibérica, três Filipes passaram pelo poder: Filipe II de Espanha que reinou de 1580 a 1598, Filipe III que assumiu de 1598 a 1621 e Filipe IV que governou de 1621 a 1640.

tribos, através da qual os invasores conseguiam informações sobre os caminhos e as riquezas minerais daquelas terras (MELLO, 2007: 207-36).

O contato inicial entre os potiguaras e os holandeses em Salvador foi de tal modo profícuo que a esquadra neerlandesa do burgomestre de Edam, Boudewijn Hendrickzoon regressou em 1625 levando seis índios à bordo, a saber: Gaspar Paraopaba, André Francisco, Pedro Poti, Antônio Guiravassauai, Antônio Francisco e Luís Gaspar (LAET, 1640 apud MELLO, 2007: 207). Segundo Frans Leonard Schalkwijk, foram mesmo estes brasileiros⁵ que escolheram o lado holandês como libertadores da submissão portuguesa. (SCHALKWIJK, 2004).

Em represália ao acolhimento indígena aos holandeses em Acajutibiró ou Tibiracaiatuba, também conhecida como Baía da Traição, um grande número de potiguaras foi massacrado pelos portugueses (VAINFAS, 2009). Quanto aos refugiados transportados da Paraíba para Amsterdã em 1625, estes índios passaram cinco anos na Holanda, período no qual aprenderam a língua holandesa e se converteram ao calvinismo.

O fato é que tais indígenas desempenharam um papel muito mais importante, tanto em terras flamengas, onde receberam educação e instrução religiosa, chegando a transitarem nos meios universitários em Leiden e no mundo dos negócios, como nos conta José Antônio Gonsalves de Mello; quanto em território colonial, onde prestaram serviços a WIC de tradutores e de poderosas lideranças locais (MELLO, 2007: 208-9)⁶.

De acordo com Schalkwijk, ao viverem entre os holandeses, os indígenas podiam gozar de todos os direitos humanos conhecidos à época, apesar da elevada taxa mortalidade que pode ser explicada pelas doenças e conflitos com os portugueses, que dizimavam os nativos (SCHALKWIJK, 2004).

⁵ O termo “brasilianos” designa-se a denominação dada pelos holandeses às tribos aculturadas. Em contrapartida, o designativo “Tapuias” refere-se aos moradores autóctones do Brasil resistentes ao jugo colonial. (SCHALKWIJK, 2004). Para uma análise da distinção entre tapuias e tupis, bem como de suas representações enquanto selvagens e domesticados, respectivamente, pelos registros iconográficos batavos contemporâneos ver Yobenj Aucardo Chincangana-Bayona (CHINCANGANA-BAYONA, 2008: 519-612.)

⁶ Carta do Conselho dos XIX ao Conselho Político de Pernambuco, datada de Amsterdã, 30 de outubro de 1631, na qual os Diretores consideravam que os índios “receberam de nós muitas finezas e ficaram conhecendo o nosso governo, a vida civil e a nação”, assim sendo “devem ser empregados a serviço da Companhia.” (MELLO, 2007: 209.)

Antes mesmo da entrada em Pernambuco, os holandeses já haviam proclamado o direito dos índios à liberdade, fossem aculturados ou não, deixando-os livre de qualquer sujeição. Tal princípio encontra-se na constituição do Brasil Holandês, reafirmado nos seus regulamentos de 1629, 1636 e 1645⁷. A recomendação geral do Conselho dos XIX em todas as missivas enviadas era bastante clara nesse sentido:

Resolvemos e temos por decidido que brasiliano algum que anteriormente tenha sido escravizado pelos portugueses (por ódio pela guerra que lhes movemos ou porque tenham os brasileiros nos favorecido) deverá permanecer em escravidão, mas onde um for encontrado em tal situação deverá ser posto em liberdade.⁸

A segunda investida holandesa direcionou-se para Pernambuco, a mais produtiva das capitanias, com as melhores receitas oriundas da cana-de-açúcar, base para uma futura expansão rumo ao interior e ótimo apoio para o domínio do Atlântico Sul e a navegação das Índias Orientais. A esquadra contra Pernambuco foi reunida em dezembro de 1629 e comandada pelo almirante Hendrik Corneliszoon Loncq e pelo coronel Jonckheer Dierick van Waerdenburgh, atacou imediatamente Olinda assim que a avistou em 15 de fevereiro de 1630 (VAINFAS, 2008: 38).

Logo que o comandante geral da resistência Matias de Albuquerque percebeu que não havia mais como salvar o Recife, abandonou a cidade e concentrou as forças portuguesas na várzea do rio Capibaribe, ponto estratégico para observação das operações flamengas, além de ter sido o distrito açucareiro mais próspero. Ao acampamento, Albuquerque denominou Real ou Arraial do Bom Jesus, de onde começou uma declarada guerra de emboscadas contra os holandeses, chamada pelo cronista Francisco de Brito Freyre de “Guerra Brasília” por contar com grande contingente de nativos lutando entre portugueses e holandeses nas guerrilhas ocorridas entre 1630 e 1636⁹.

⁷ Ver “Regimento do governo das praças conquistadas ou que foram conquistadas nas Índias Ocidentais”, tradução de José Higinio, in *RIAP*, Recife, n. 31, 1886, p. 292, item 10. (MELLO, 2007.)

⁸ Carta do Conselho dos XIX ao conde e Supremo Conselho datada de 18 de abril de 1642. (MELLO, 2007: 216.)

⁹ O português de família abastada do Alentejo e proprietário de terras e engenhos na Bahia, Francisco de Brito Freyre, autor da obra “Nova Lusitânia, História da Guerra Brasília”, denominou as guerras pernambucanas do século XVII com o termo “guerra brasileira” referindo-se especialmente a peculiaridade das guerrilhas ocorridas entre 1630 e 1636 marcadas pela conquista holandesa, as quais contaram com grande contingente nativo que lutou enquanto soldados do conflito. Apesar da resistência luso-brasileira, o embate terminou com a vitória neerlandesa a partir do estabelecimento do domínio flamengo com a vinda do governador Conde João Maurício de Nassau-Siegen em 1637. (FREYRE, 2001.)

Segundo as pesquisas do historiador Mark Meuwese, as relações entre os neerlandeses e os ameríndios se caracterizaram por um amplo processo de trocas. (MEUWESE, 2003) Assim, em outubro de 1631, um tapuia do Rio Grande apresentou-se ao governo de Recife oferecendo a colaboração de dois chefes da sua tribo, Nhanduí e Oquenou. Segundo a crônica do humanista holandês Gaspar Barleus, os tapuias tornaram-se valiosos aliados dos holandeses e tradicionais inimigos dos portugueses: “É célebre no Brasil Holandês o nome dos tapuias, por causa do seu ódio aos portugueses, das guerras com os seus vizinhos e dos auxílios mais de uma vez prestados a nós. Habitam o sertão brasileiro, bastante longe do litoral.” (BARLEUS, 1974: 206)

Nessa comunicação, serviram como línguas, isto é, intérpretes, aqueles brasileiros educados na Holanda, os quais regressaram ao Brasil Colônia em 1631. Entre tais índios, destacam-se Pedro Poti, primo de Felipe Camarão, e Antônio Paraopaba, ao desempenharem relevante papel como lideranças indígenas dos holandeses, sobretudo após 1645.

Potiguares súditos dos Estados Gerais e fiéis à Igreja Reformada

Uma das preocupações constantes da WIC era a atração e a conservação da amizade com os brasileiros e com os tapuias. O próprio governador¹⁰ Maurício de Nassau reconheceu em um de seus relatórios:

[...] da amizade dos índios depende em parte o sossego e a conservação da colônia do Brasil e que se tendo isto em vista deve-se-lhes permitir conservar a sua natural liberdade, mesmo aos que no tempo do rei da Espanha caíram ou por qualquer meio foram constrangidos à escravidão, como eu próprio fiz, libertando alguns. [...] Se agirmos de modo contrário, mantendo-os como escravos, é de esperar que seguirão o exemplo dos do Ceará e das Salinas; atacam os moradores do interior, tornarão os caminhos inseguros, sem que se possa impedi-los nisso.¹¹

Portanto, foi uma política muito bem realizada pela Companhia das Índias Ocidentais a aliança com as tribos nativas. Nestes termos, era fundamental atrair os indígenas para a conquista e manutenção do território pelos neerlandeses, cujo valor militar fora percebido por Waerdenburgh desde o início: “os brasileiros não são

¹⁰ O cargo de governador foi ocupado primeiramente por Waerdenburgh, substituído pelo coronel Sigismund Von Schkoppe em 1633 e em seguida por Maurício de Nassau em 1637. (VAINFAS, 2008: 39.)

¹¹ Relatório do Conde de Nassau aos Estados Gerais, sem lugar nem data, apresentando em sessão de 27 de setembro de 1644. (MELLO, 2007: 210.)

cordeirinhos como os pintam certas histórias das Índias Ocidentais que li; são antes soldados valentes, prontos e audaciosos, como têm mostrado”.¹²

Para o exercício desta política de aproximação, especialmente das lideranças indígenas, a WIC procurou levar homens de várias partes da Europa para se embrenharem nas matas e se misturarem aos índios, alguns dos quais José Antônio Gonsalves de Mello denomina: Jacob Rabe, Roelof Baro, Pieter Persijn, Jacob de Groot e Johan Listry (MELLO, 2007: 211). Ao compartilharem suas vidas com os nativos, alguns europeus chegaram a se casar com índias, casos de Jacob Rabe e Doncker (SOUTO MAIOR, 1913: 399); embora esta forma de união não tenha sido muito bem aceita por alguns predicantes calvinistas que desenvolveram trabalho missionário junto aos indígenas do Brasil Holandês.

Conforme Schalkwijk, a empatia dos holandeses pelos indígenas não pode ser avaliada apenas pela necessidade de apoio militar nas guerras, mas por partilharem de um sentimento de opressão em relação aos ibéricos (SCHALKWIJK, 2004). De qualquer forma, percebe-se o forte caráter religioso presente nas alianças estabelecidas, sobretudo porque a religião serviu como meio pelo qual os holandeses consolidaram seu domínio e união com os indígenas.

Neste terreno, pode-se afirmar que os protestantes voltaram-se para os indígenas, principalmente para os brasileiros, com duplo objetivo: de combater a cultura tradicional e de reorientar a cristianização dos índios. Mediante tais propósitos, a Igreja Reformada acabou por utilizar um sistema de aldeamento muito próximo ao católico, sendo paradoxo observar que a catequese dos brasileiros visava desconstruir a missionação jesuítica enquanto operava sobre bases inacianas (RIBAS, 2007). Segundo Ronaldo Vainfas, a evangelização calvinista funcionou como um instrumento de aliança política com fins militares (VAINFAS, 2009: 151-2).

No trabalho missionário, destacaram-se os predicantes reformados Joahanes Eduardous, Thomas Kemp, Dionisio Biscareto, Gilbertus de Vau e Vicente Soler. Tratavam-se de ministros do calvinismo que se ocupavam da pregação diária aos soldados da WIC. Portanto, pode-se perceber que a Companhia das Índias estimulou e

¹² Carta de Waerdenburgh ao Conselho dos XIX, datada de 23 de julho de 1630. (MELLO, 2007: 209-10.)

financiou a política de catequese dos índios, compartilhando certos interesses com as autoridades eclesiais da Igreja Reformada.

Assim, o projeto de missionação calvinista, trabalhando particularmente com tabajaras e potiguaras, empenhava-se, primeiramente, na preparação de tradutores, tarefa iniciada já na Holanda em 1625, com a conversão do grupo de potiguares. Ao perceberem a necessidade de um catecismo, os predicantes do Brasil concluíram as “Instrução Simples e breve da palavra de Deus nas línguas brasiliana, holandesa e portuguesa, confeccionada e editada por ordem e em nome da Convenção Eclesial e Presbiterial no Brasil” em 1640.

O documento, uma espécie de “catecismo tupi”, segundo Ronaldo Vainfas, tratava-se de uma adaptação simplificada do Catecismo de Heidelberg na sua versão castelhana de 1628 (VAINFAS, 2009:151-2.). Apesar das divergências entre a aprovação da WIC e a reprovação pelo Presbitério de Amsterdã, o texto foi impresso em 1641 e enviado ao Brasil para ser utilizado na catequese de brasileiros¹³.

A partir da queda do Arraial do Bom Jesus, em junho de 1635, o exército luso-hispano-brasileiro não conseguiu manter por muito tempo a resistência aos holandeses, deixando nas mãos da WIC o domínio sobre o centro de produção açucareira. Assim, terminava a “guerra de resistência” (MELLO, 1998: 13), primeira fase da dominação holandesa, marcada pelo avanço da conquista flamenga e pela fragilidade da defesa portuguesa entre 1630 e 1636. Em 1637, foi enviado o Conde João Maurício de Nassau-Siegen para governar as terras conquistadas pela WIC.

Durante a época nassoviana (1637-1644), um período de aparente trégua nas incursões militares e relativa paz, os calvinistas Vicente Soler, chefe dos predicantes franceses do Recife, e David à Doreslaer, jovem pastor na Paraíba, desenvolveram atividades ligadas ao presbitério, reunindo-se para a purificação do corpo e para a convenção missionária. Na reunião de 1638, os índios da Paraíba pleitearam seu próprio predicante, pedido atendido pelo presbitério que indicou Doreslaer, que decidiu ainda inserir professores falantes da língua espanhola para ensinar velhos e jovens a ler e a escrever e para dar instrução sobre a religião cristã (SCHALKWIJK, 2004).

¹³ Infelizmente não restou sequer um exemplar do documento nos arquivos de Amsterdã, Haia, Leiden e do Recife para que possa ser examinado.

De acordo com Gonsalves de Mello, o governador Nassau procurou seguir as recomendações da WIC quanto a manutenção da amizade com índios, atraindo os “quereris” que habitavam próximo ao rio São Francisco e seduzindo os cariris e os goianases para a defesa da fronteira Sul, além de conservar o apoio dos tapuias de Nhanduí no Rio Grande. Ademais, o conde entregou a missão de aproximar-se das tribos situadas a oeste da colônia a um holandês de Amsterdã chamado Roelof Baro. Desta maneira, Baro seguiu em direção ao sertão em 1643 incumbido de descobrir e envolver-se com os waipibas e caripatous, nações das quais recrutou alguns índios para levá-los ao Recife (MELLO, 2007: 212-3).

A respeito dos casamentos entre os holandeses e os indígenas, há alguns casos como os de Gerard Barbier, Rabe, Doncker e Jacob Kint, dos quais originaram “a mestiçagem brasilo-galicana” apontada por Capistrano de Abreu (MELLO 2007, 220). Entretanto, Gonsalves de Mello adverte que tais uniões, mormente conduzidas por commandeurs, chefes de aldeias, mestres-escolas e aventureiros, foram causa de deportação, como no exemplo de Gaspar Beem. Portanto, pode-se pensar que o enlaçamento de tais povos nunca foi completamente tolerado tanto pelo Supremo Conselho quanto pelo Conselho Eclesiástico, restringindo as relações apenas no nível da aliança militar, ao menos em termos de autorização formal.

A política da WIC incluiu o envio de professores evangélicos acompanhados de suas famílias para misturarem-se aos brasileiros no cotidiano das aldeias e ensiná-los, assim, a língua holandesa e os “costumes civis” (MELLO, 2007: 224)¹⁴. Contudo, o historiador Schalkwijk observou que provavelmente os holandeses aprenderam o tupi antes dos brasileiros aprenderem o flamengo (SCHALKWIJK, 2004).

Durante o ano de 1640, realizou-se a primeira Ceia do Senhor na Paraíba, momento no qual se iniciou o trabalho que Schalkwijk chama de “brasilianização” (SCHALKWIJK, 2004), idealizado pelo predicante Vicente Soler, e que concerne na nomeação de alguns brasileiros capazes de instruir os índios como professores da aldeia, mediante o pagamento de um soldo equivalente a um cabo do exército. Desta forma, no início de 1641, dois professores indígenas já estavam trabalhando na igreja evangélica da América do Sul: José Gonsalves e Melchior Francisco. A partir de então,

¹⁴ Em alguns casos, procedeu-se o ensino de trabalhos manuais e de artes úteis, o que, segundo Gonsalves de Mello, teria sido a melhor política educacional adotada pelos holandeses e oferecida aos indígenas.

muitas aldeias pediram a Igreja Reformada os seus próprios obreiros, mas a dificuldade para achar pessoas instruídas levava a permanecer nas mãos dos predicantes o monopólio sobre a evangelização.

Em 1645, ocorreu a primeira grande assembleia indígena em Itapecerica, na capitania de Itamaracá. As atas da reunião, registradas nas *Notulen van Brasilië*, demonstram a confirmação de importantes privilégios ou direitos dos índios do partido holandês, sancionados pelos Dezenove Senhores, entre eles: a liberdade dos índios; a manutenção de mestres-escolas e pastores para a doutrina da religião reformada; a organização de três câmaras nas aldeias de Itapecerica e o provimento de lideranças indígenas no seu respectivo governo (VAINFAS, 2009: 160).

Por ocasião da assembleia indígena, três índios foram designados para a função de regedor¹⁵, a saber: Pedro Poti para a câmara da Paraíba, Antônio Paraopaba para a câmara do Rio Grande e Domingos Carapeba para a câmara de Itamaracá (SCHALKWIJK, 2004). Ao servirem a WIC, os índios potiguares tornaram-se, então, legítimos funcionários do Estado Holandês.

No plano político, a sucessão de Nassau em 1644 por uma junta composta por três membros do Alto Conselho Holandês, Hendrik Hamel, Adriaan van Bullestrate e Dirck Codde van der Burgh, levou a conspiração luso-brasileira a tomar vulto, sobretudo pela cobrança das numerosas dívidas por parte da WIC. Com a eclosão do levante, começou a terceira fase da dominação neerlandesa que durou até 1654 com a expulsão da presença flamenga no Nordeste.

A Restauração Pernambucana ficou marcada pelo uso crescente de recursos da terra, como uma empresa predominantemente local, incluindo o efetivo militar com a experiência colonial dos chefes, cujas tropas luso-brasileiras contavam majoritariamente de homens livres, índios e africanos do Nordeste colonial. (MELLO, 1998: 13-4.) Deste modo, pode-se considerar que a restauração serviu mesmo como teste final à política governamental e à missão reformada do Nordeste, bem como à fidelidade dos indígenas do partido holandês. (SCHALKWIJK, 2004.)

¹⁵ O cargo de regedor tratava-se de um capitão-mor ou governador dos índios, com honras de general, cujas forças ao seu comando corresponderiam a um regimento, denominado “terço” entre os portugueses. (SOUTO MAIOR, 1913: 402).

Durante o embate, percebe-se que os potiguares não se reconheciam dentro do espaço caracterizado, segundo Francisca Viração, como “região étnica portuguesa”¹⁶ e, por se considerarem súditos das Províncias Unidas e da Igreja Reformada, procuraram amparo na República Holandesa. (VIRAÇÃO, 2010.)

Neste momento, o historiador Schalkwijk considerou que a missão da Igreja Reformada passou por um período de paciência perseverante para colher os frutos que plantou. De fato, a lealdade dos tabajaras aos holandeses foi atestada até mesmo pelo padre Antônio Vieira, ao defrontar-se com tais indígenas que se encontravam refugiados na serra de Ibiapaba, no Ceará.

Segundo Vieira, mesmo depois da expulsão dos neerlandeses, os brasileiros conservavam os preceitos calvinistas apreendidos com a Igreja Reformada e consideravam a igreja romana falsa. (VAINFAS, 2009: 160) Por isso, o padre denominou o local de “Genebra dos Sertões”, comparando a forte adesão religiosa destes indígenas aos próprios calvinistas e luteranos nascidos na Inglaterra ou na Alemanha.

No relato de Vieira, é possível perceber claramente a convivência de dois tipos de índios que vieram de Pernambuco, a saber, os potiguares, identificados pela sua conversão ao calvinismo, e os tapuias, cujo relevo dado direciona-se as alianças militares, como no trecho:

Com a chegada destes novos hospedes ficou Ibiapaba verdadeiramente a Genebra de todos os sertões do Brazil, por que muitos dos Índios de Pernambuco forão nascidos e creados entre os Hollandezes, sem outro exemplo nem conhecimento da verdadeira religião. Os outros militavão debaixo de suas bandeiras com disciplina de seus regimentos que pela maior parte são formados da gente mais corrupta de todas as nações da Europa. (VIEIRA, 1904: 93)

De acordo com Schalkwijk, a guerra de restauração parece ter aproximado ainda mais os indígenas dos holandeses, aliança a qual explicaria a resistência neerlandesa por nove anos mesmo tendo estado encurralados em muitas posições. Quando findou o domínio flamengo no Nordeste Colonial, findou forçosamente a missão cristã reformada (SCHALKWIJK, 2004).

¹⁶ A autora Francisca Jaqueline de Souza Viração entende que o Nordeste do século XVII estava dividido em duas regiões étnicas: o Nordeste Holandês e o Nordeste Português, compreendendo o espaço segundo Michel de Certeau, numa acepção mais ampla que considera as práticas e as posturas corporais, políticas e estéticas.

Desta forma, os índios fieis a Igreja Reformada e súditos das Províncias Unidas, especialmente os tapuias, foram incluídos no perdão geral da capitulação de Taborda de 1654, mas a maioria, rebelde à coroa de Portugal, fugiu pelo interior do sertão da Serra de Ibiapaba, onde uniu-se aos índios tabajaras.

De qualquer forma, o momento da insurreição pernambucana parece ter sido bastante profícuo quanto a produção de documentação pelos indígenas, como o conjunto de cartas trocadas entre 1645 e 1646 por Pedro Poti e Felipe Camarão, conhecido como “Cartas Tupi”; e as duas representações enviadas por Antônio Paraopaba entre 1654 e 1656 ao Conselho dos XIX solicitando auxílio aos índios protestantes que permaneceram no Brasil Colonial.

Refletindo sobre o grupo étnico brasileiro

Assim, entre os índios do partido holandês, Poti e Paraopaba atuaram como uma espécie de porta-vozes potiguares. O historiador Meuwese acredita que tais sujeitos transformaram-se em líderes pan-indígenas ao protegerem os brasileiros da exploração colonial do portugueses e de seus próprios aliados holandeses. Embora não tenham conseguido unir toda a nação brasileira sob sua liderança, é paradoxo observar que propagaram a autonomia a partir da dependência holandesa, segundo as regras coloniais (MEUWESE, 2003: 466).

Desta maneira, apesar dos negociadores indígenas e holandeses terem efetivamente atravessado barreiras culturais para manter alianças e evitar o derramamento de sangue, os mediadores não chegaram a criar um meio termo no compartilhamento de símbolos e práticas, como observou Meuwese (MEUWESE, 2003: 470). Com base em tais argumentos, não se pode afirmar, mesmo tendo sido acordos bilaterais, que as relações estabelecidas entre brasileiros e holandeses tenham sido desenvolvida de forma simétrica entre si.

De acordo com José Antônio Gonsalves de Mello, apesar das estreitas relações estabelecidas entre os neerlandeses e os indígenas do nordeste colonial, os principais aliados dos flamengos parecem ter sido mesmo os tapuias, embora sua ferocidade assustasse até mesmo os amigos. Os tapuias nunca foram submetidos por não aceitarem nem a disciplina nem a rotina de uma aldeia, do contrário, aparecem enviando sugestões e planos para os holandeses vencerem os portugueses.

Por outro lado, o procedimento para com os tupis se diferenciava por terem sido aldeados e submetidos ao governo do Conselho Supremo, e é devido à missionação calvinista e ao aproveitamento de seus serviços militares, que se deve a convivência mais estreita. A fidelidade dos potiguares do partido pró-holandês aos flamengos atesta mesmo a ocorrência de uma interação entre estes sujeitos históricos. A colaboração de tais índios parece ter sido fundamental para a resistência holandesa durante o período da insurreição pernambucana. Tal adesão desenvolveu-se tanto no terreno militar, quanto no político, como no religioso, de tal forma que os próprios cronistas da época registraram tal fato.

Do lado holandês, Joannes de Laet, um dos diretores da WIC, testemunha os serviços brasileiros a WIC, como no episódio da acolhida, na qual travou-se os primeiros contatos entre os potiguares e os neerlandeses na baía da Traição: “Os Brasileiros que moravam nas terras adjacentes, vieram ter com os nossos, e lhes ofereceram seus serviços contra os Portugueses” (LAET, 1916-25: 95-8).

De acordo com Frei Manoel Calado, que escreveu em 1648 pela perspectiva portuguesa: “os índios foram traidores, à lei de Deus e à Pátria amada” (CALADO, 2004: 230). Segundo o religioso, a colaboração destes índios protestantes os transformava em duplamente criminosos, pois tanto configuravam-se como traidores, por serem inimigos do Estado Português; quanto em verdadeiros hereges, por serem contrários à Igreja Católica. De acordo com Francisca Viração, foi mesmo a religião protestante que selou a aliança entre os índios e os holandeses (VIRAÇÃO, 2010: 19-20).

Portanto, se é certo considerar que a aliança com os brasileiros fez parte das estratégias militares holandesas de conquista do território, convém-se destacar a bilateralidade desta relação, isto é, a indubitável participação destes indígenas em tais uniões, avaliando sua colaboração ativa, sobretudo, à governabilidade holandesa. Assim, ao ponderar o grau de relação entre os potiguares e os holandeses, pode-se constatar, como o fez Meuwese, que tais índios foram inseridos nos espaços militar, político, social e religioso do nordeste colonial. (MEUWESE, 2003: 461-70) Ademais, estes ameríndios interagiram em tais espaços, atuando e se relacionando com os holandeses.

No Brasil holandês, a WIC vinculou-se aos potiguares e aos tapuias como aliados militares. Segundo Meuwese, o programa holandês proveu a educação de

brasilianos ativos com o objetivo de constituí-los como intérpretes, o que ocorreu com a partida de seis indígenas da Paraíba em 1625. (MEUWESE, 2003: 465.) Quando estes brasileiros, segundo o autor, espécie de “potiguares diplomatas” retornaram, tornaram-se proeminentes mediadores entre os holandeses e os indígenas, como Pedro Poti e Antônio Paraopaba, que foram recompensados com prestígio material e posições políticas pelo governo holandês.

Entretanto, deve-se destacar que Poti e Paraopaba nunca recusaram suas identidades potiguares, do contrário, utilizavam suas influências entre as autoridades neerlandesas para conseguirem mais autonomia para sua nação. Deste modo, os intermediários acabaram desenvolvendo novas identidades. A “etnificação”¹⁷ do grupo brasileiro, portanto, ocorreu através do contato com os holandeses, a partir do momento em que os colonizadores realizaram uma operação colonial de classificar os subordinados.

De fato, a categoria “brasiliano”, conhecida na Holanda após a publicação do panfleto de Paraopaba em 1657, surgiu como parte de uma etnogênese, a partir das relações estabelecidas entre os potiguares e os holandeses, desde o encontro de 1624 que levou seis índios a Amsterdã, originando uma divisão na nação e fazendo nascer um tipo novo de potiguar (HULSMAN, 2006: 67.). De acordo com John Monteiro, o conceito de etnogênese segundo Jonathan Hill refere-se a uma origem histórica de um povo que se constituiu segundo estratégias culturais e políticas de seus atores nativos em conflitos internos e externos e se autodefine a partir de seu patrimônio sociocultural e linguístico (HILL, 1996 apud MONTEIRO, 2001: 56).

Desta maneira, percebe-se que a identidade étnica dos brasileiros foi forjada através da ação consciente e criativa dos nativos, que incorporaram elementos de outras etnias, reinventaram práticas e tecnologias dos europeus em interação com os holandeses, sobretudo em termos políticos e militares, e reorientaram suas próprias hierarquias sociais na consolidação de poder (HILL, 1996 apud MONTEIRO, 2001: 57), especialmente num mundo colonial, onde a aliança, a vassalagem e o privilégio foram considerados na projeção de lideranças indígenas.

¹⁷ O exame da etnificação e da etnogênese para o caso dos brasileiros baseia-se nas definições do historiador John Monteiro. (MONTEIRO, 2001: 53-78).

Por fim, é preciso sublinhar a complexidade da identidade potiguar analisada, os quais envolveram-se numa guerra luso-holandesa e colaboraram com os atores europeus negociando na tessitura de alianças numa estratégia para resguardar sua autonomia enquanto grupo étnico, emergindo os brasileiros como uma unidade sociopolítica distinta no Brasil Holandês.

Referências Bibliográficas

BARLEUS, Gaspar. *História dos Feitos Recentemente Praticados durante oito anos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1974.

BOUZA ÁLVAREZ, Fernando. *Portugal no Tempo dos Filipes. Política, cultura e representações (1580 – 1668)*. Lisboa: Cosmos, 2000.

CALADO, Manoel. *O Valeroso Lucideno e Triunfo da Liberdade* (manuscrito de 1648). 5ª ed. 1º v. Recife: CEPE, 2004.

CHINCANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. “Os tupis e os tapuias de Eckhout: o declínio da imagem renascentista do índio.” *Revista Varia História*, Belo Horizonte, vol. 24, n. 40, jul.-dez. 2008, p. 591-612.

FREYRE, Francisco de Brito. *Nova Lusitânia, História da Guerra Brasília* (manuscrito de 1675). São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

HILL, Jonathan (org). *History, Power and Identity: Ethnogenesis in the Americas, 1492-1992*. Iowa City: University of Iowa Press, 1996.

HULSMAN, Lodewijk. Índios do Brasil na República dos Países Baixos: As representações de Antônio Paraupaba para os Estados Gerais em 1654 e 1656. *Revista de História*, USP, n. 154, 1º - 2006, p. 37-69.

LAET, Joannes de. *História ou Anais dos Feitos da Companhia das Índias Ocidentais, desde o começo até o fim do ano de 1636* (original de 1644). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1916-25.

LAET, Joannes de. *L'Histoire du Nouveau Monde ou Description des Indes Occidentales*. Leiden, 1640. Apud. MELLO, José Antônio Gonsalves de. *Tempo dos Flamengos: Influência da ocupação holandesa na vida e na cultura do norte do Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

MÉCHOULAN, Henry. *Dinheiro e Liberdade. Amsterdã no Tempo de Spinoza*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

MELLO, Evaldo Cabral de. *Olinda Restaurada: guerra e açúcar no Nordeste, 1630-1654*. 2ª ed., revista e aumentada. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

MELLO, José Antônio Gonsalves de. *Tempo dos Flamengos: Influência da ocupação holandesa na vida e na cultura do norte do Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

MEUWESE, Mark. *For the Peace and Well Being of the Country: intercultural mediators and Dutch-Indian relations in New Netherlands and Dutch Brazil, 1600-1664*. Tese PhD., University of Notre Dame, EUA, 2003.

MONTEIRO, John. *Tupis, tapuias e historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo*. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia. IFCH-UNICAMP, 2001.

RIBAS, Maria Aparecida Barreto. *O leme espiritual do navio mercante: a missão calvinista no Brasil Holandês*. Tese de doutorado em História defendida pela Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

SCHALKWIJK, Frans Leonard. Índios protestantes no Brasil Holandês, *História Viva* nº 4. São Paulo: Ed. Duetto, 2004.

SOUTO MAIOR, Pedro. “Fastos Pernambucanos”. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, tomo LXXV, Parte I, 1913.

VAINFAS, Ronaldo. *Jerusalém Colonial: judeus portugueses no Brasil holandês*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. “O Plano para Bom Governo dos Índios: um jesuíta a serviço da evangelização calvinista no Brasil Holandês.” *Clio – Série Revista de Pesquisa Histórica*, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, n. 27-2, 2009.

VAINFAS, Ronaldo. *Traição: um jesuíta a serviço do Brasil holandês processado pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VIEIRA, Padre Antônio. “Relação da missão da Serra da Ibiapaba”. *Revista do Instituto do Ceará*, Fortaleza, 1904, p. 86-138.

VIRAÇÃO, Francisca Jaqueline de Souza. “A Igreja Potiguara: a saga dos índios protestantes no Brasil Holandês”. *Revista Historiar*, ano II, n. 1, 2010.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 28

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E ANTIRRACISMO NA ESCOLA

Coordenadores:

Me. Josilene Silva Campos (Professora UEG / Doutoranda USP)

Me. Euzebio Fernandes de Carvalho (UEG/Goiás)

O presente simpósio pretende reunir tanto pesquisas quanto relatos de experiências docentes que estão sendo desenvolvidas em diálogo com as seguintes áreas: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Diáspora Africana nas Américas e Educação das Relações Étnico-Raciais. Ao congregar pesquisadores, professores, estudantes e comunidade interessada, o objetivo do simpósio é promover a troca de informações e experiências para enriquecer as condições de pesquisa, ensino e aprendizagem desses assuntos. Essas discussões são fundamentais para aprofundar os diálogos entre a pesquisa histórica, a formação inicial e a prática de ensino/aprendizagem dos docentes. Serão desejados trabalhos que dialoguem com os temas supracitados a partir de uma abordagem política, social e econômica; valorizando os movimentos de libertação; os processos de escravização, de resistências, de libertação e emancipação; as experiências diaspóricas, as religiosidades, as expressões artísticas, literárias dentre outros. Todas essas expressões serão pontuadas também à luz da Educação das Relações Étnico-Raciais, do Antirracismo na Escola e demais questões concernentes à lei 10.639/03 e à sua implementação em sala de aula.

Palavras-Chave: História Africana – História Afro-Brasileira – Educação das Relações Étnico-Raciais – Educação Antirracista – Diáspora Africana nas Américas

CABELO AFRO: VALORIZAR O VOLUME

Elivan Andrade da Silva
UEG, graduando em História, PIBID

Euzebio Fernandes de carvalho
UEG, Coordenador do subprojeto PIBID

Resumo: Historicamente as pessoas negras foram postas em situação de inferioridade diante das pessoas brancas com a escravização. E a herança de séculos de escravização contribuiu para que elementos identificadores do fenótipo afro, e entre eles o cabelo, se tornassem grandes alvos de práticas racistas sobre o corpo negro. Segundo Nilma Lino (2002), a escola é um espaço onde se aprendemos e compartilhamos não apenas conteúdos e informações, mas também valores e entre estes, o racismo. Assim, percebe-se a necessidade de construir juntos aos alunos não só práticas de enfrentamento diante de situações racistas, mas também de valorização do corpo negro e da elevação da autoestima dos alunos negros, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência histórica (RÜSEN, 2007) mais crítica. Com o presente trabalho, pretende-se apresentar relato de experiência a partir de uma oficina realizada na escola campo do subprojeto PIBID de História da UEG campus Goiás, sobre práticas educativas que valorizem o cabelo afro e que combatam os valores negativos que o signifiquem.

Palavras-Chave: Racismo – cabelo afro – consciência histórica

1. Introdução

A herança nefasta de mais de três séculos de escravização de negros africanos no Brasil contribuiu para que os elementos identificadores do fenótipo afro, como a cor da pele, o formato do nariz e da boca e os tipos de cabelo se tornassem grandes alvos de atitudes racistas sobre o corpo negro. Diante dessa realidade, o cabelo afro pode ser instrumentalizado pelo professor como um importante alvo de práticas escolares educativas para a construção de uma educação antirracista, pois é um dos elementos fundamentais para a construção da identidade afro-centrada e para o aumento da autoestima das crianças negras.

De acordo com o padrão de beleza hegemônico - historicamente construído a partir de relações de poder e submissão-, bonito são os cabelos lisos e loiros, características que remetem ao colonizador europeu. Essa padronização da beleza a partir de fenótipos estrangeiros é responsável pela significação negativa do cabelo afro e não representatividade e/ou da representação negativa dos negros, o que, por sua vez, oprime as pessoas negras, fazendo-as enfrentar uma longa trajetória de dor e de transformações corporais na tentativa de se enquadrarem nesse padrão de beleza através de um processo racista de controle do corpo com intervenções químicas para alterar a estrutura do cabelo e também com práticas de “controle” trazendo o cabelo afro sempre curto, fortemente preso e/ou escondido.

Com o presente trabalho pretendemos apresentar um relato de experiência sobre práticas educativas que valorizem o cabelo afro e que combatam valores que o signifiquem de forma negativa, a partir de uma oficina (que será relatada adiante) realizada na escola-campo Escola de Tempo Integral Dr. Albion de Castro Curado, localizado em Davidópolis na Cidade de Goiás, dentro das atividades do subprojeto PIBID “Educação das Relações Étnico-Raciais: as africanidades brasileiras na sala de aula”, vinculado à Licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás, campus de Cidade de Goiás.

Para a construção dessa proposta, partimos da investigação de referenciais teóricos que pudessem auxiliar para a construção de uma educação afro-affirmada. Utilizamos então aqui, o trabalho da professora Nilma Lino Gomes (2002) sobre a reprodução de estereótipos relacionados ao corpo negro e ao cabelo crespo nos espaços escolares, também o texto do professor Kabengele Munanga (2005) sobre a superação do racismo na escola e também Jörn Rüsen (2007), levando em consideração a formação histórica e a consciência histórica como importantes elementos para o desenvolvimento deste trabalho.

2. Justificativa: cabelo afro e racismo e o lugar de fala

Durante toda a história do Brasil os negros foram colocados em situação de inferioridade diante dos brancos, pelos brancos. No período da Colônia e do Império, os negros africanos foram traficados forçadamente até o Brasil (e não apenas aqui) na condição de escravizados. Já nos fins do Império, em 1888 a escravidão no Brasil é abolida através da chamada Lei Áurea, assinada pela então princesa Isabel. Contudo,

apesar do fim da escravização, os negros ainda estavam em situação de marginalização nas primeiras décadas do século XX como nos mostra a historiografia. E hoje, 127 anos após o fim da escravidão as pessoas negras ainda sofrem com os resquícios dessa herança que trazem dor, sofrimento, desvalorização, baixa-estima e até mesmo morte.

Assim então, podemos afirmar que as práticas racistas estão arraigadas à cultura brasileira. Aqui entendemos cultura a partir do antropólogo Clifford Geertz, para o qual a cultura é uma teia de significados que orienta a existência humana tecida pelo homem e à qual ele está inserido. Partindo então dessa definição, podemos afirmar também que é possível desvencilhar o racismo da cultura brasileira, pois já que foi possível tecer elementos que possibilitaram a permanência do racismo, pode-se também tecer novos elementos valorativos que coloquem em pé de igualdade social os brasileiros, independentemente de cor ou etnia. Uma das ferramentas para essa operação são as políticas de ação afirmativa (como a lei de cotas raciais do governo federal) e outra, sem dúvida, é a formação histórica.

Com os novos meios de comunicação (TV, internet, revistas, jornais, redes sociais) o racismo tem encontrado novas formas de se disseminar. Nas novelas os negros estão sempre representando os empregados, não raras vezes em trabalhos associados à força física e com menor prestígio social; muitas vezes, os negros são representados de forma estereotipada, associados à imagem da malandragem, envolvidos com drogas e bebidas; outras vezes, como também nas propagandas, os negros aparecem com seus corpos hipersexualizados; aparecem também com os traços identificadores do fenótipo afro transformados, como o cabelo alisado, narizes e bocas em formatos diferentes e até mesmo com a cor da pele manipulada para parecer mais clara. Estes são alguns exemplos fáceis de serem identificados que demonstram que, quando as pessoas negras são midiaticamente representadas, elas o são de forma majoritariamente negativa.

Talvez ainda mais preocupante do que essa falta de representatividade e/ou representatividade negativa das pessoas negras na mídia, seja a forma como as pessoas negras aparecem nos livros didáticos, o que está ligado diretamente com a forma como os alunos vão ter contato com a cultura africana e afro-brasileira. Como aponta o trabalho que vem sendo desenvolvido pela bolsista do subprojeto PIBID de História, da UEG campus Goiás, os negros ainda estão sendo representados com a imagem relacionada à escravidão, dá-se pouca atenção à resistência e à cultura. Ao analisar um

livro didático específico e relacioná-lo com a LDB, Jaqueline Moraes observa que ainda persiste a ideia de ter uma parte específica dentro do livro para se falar dos negros. E numa análise sobre o que os alunos puderam absorver após estudarem com esse livro, ela chega à conclusão de que os alunos possuem mais informações sobre a escravidão do que sobre a resistência. E ainda, como aponta Nilma Lino, em *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?*, no espaço escolar são reproduzidos (e conseqüente aprendidos e compartilhados) não só os conteúdos e saberes escolares, mas também valores crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, Nilma Lino; 2002, p. 40).

Essa falta de representação e/ou representação negativa das pessoas negras, pode gerar o que Jörn Rüsen (2007) chamou de carências de orientação. Nesse processo as crianças negras passam a negar a própria identidade, elas buscam meios para alterar a aparência e um dos primeiros passos dessa fase de negação identitária está relacionado com o cabelo afro: o cabelo é mantido sempre fortemente preso e logo em seguida ele é alisado quimicamente para se chegar o mais próximo possível daquele padrão hegemônico de beleza. Na esfera do conhecimento histórico, as crianças negras não conseguem se localizar historicamente ou, não raras vezes, suas referências estão sempre relacionadas à escravidão, pois como apontou o trabalho de Jaqueline Moraes, persistem mais informações sobre a escravidão do que sobre resistência e cultura. Diante dessa realidade, de racismo sobre o próprio corpo e sobre a negação de sua história, como as crianças negras vão querer se identificar como negras?

Então a fim de criar ações de enfrentamento com essas atitudes racistas de controle do corpo, de negação da história e de representatividades negativas, buscamos trazer elementos para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite um posicionamento crítico diante dessas situações. Aqui entendemos por consciência histórica a interpretação das experiências do tempo a fim de entender a atualidade, nas palavras de Rüsen, consciência história é descrita como

a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. (RÜSEN, 1997, p. 81-82 apud GEVAERD, 2015, p.386)

E o desenvolvimento dessa consciência histórica (talvez uma consciência histórica crítica, que é quando o tempo ganha senso de julgamento, dando ao sujeito a

habilidade de negar tradições, regras e abrir espaço para novos padrões (RÜSEN, 1993)) pode ser capaz de reverter essa situação e criar condições para um auto-reconhecimento identitário para a formação de uma identidade afro-afirmada.

A necessidade para o desenvolvimento desse trabalho surgiu a partir de uma situação de uma operação racista na escola-campo e que gerou uma oficina, que serão descritas mais a diante.

2.1 O lugar de fala

A primeira proposta para este trabalho foi a de se criar um relato de experiências educativas que valorizassem o cabelo afro, tanto de meninos como de meninas, e que combatessem os valores negativos que o significam. No entanto, como é comum aos trabalhos científicos, durante o seu desenvolvimento delimitamos para apenas o cabelo afro das meninas, por conta da oficina desenvolvida que relataremos a diante. Por conta disso, fui questionado por estar tomando o lugar de fala das pessoas negras, então é preciso explicar e justificar o lugar de fala que é de um homem branco e de cabelo liso.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), projeto ao qual esse trabalho é vinculado e do qual sou bolsista, é um programa do governo federal de incentivo à carreira docente que possibilita uma formação mais completa aos futuros professores, no meu caso História. Assim sendo, este é um momento de formação e de preparo para que possa ter condições de ser um professor melhor e que possa enfrentar situações diversas, neste caso o racismo.

Como futuro professo de História da rede básica de educação, as chances de presenciar atitudes racistas em sala são muito grandes e para isso é preciso estar muito bem preparado. Então, a partida aqui é de um homem branco e de cabelo liso que está em processo de formação na docência e buscando condições para possa enfrentar operações racistas e mais que isso, que possa também empoderar os alunos negros para que eles também possam enfrentar essas situações.

3. O problema gerador e a oficina

As atividades dos bolsistas do subprojeto PIBID História estão concentradas em três (3) momentos: os encontros na escola campo de Tempo Integral Dr. Albion de

Castro Curado; as reuniões de formação no campus UEG da Cidade de Goiás; e os eventos apresentando participando e apresentando trabalhos. Em uma dessas reuniões de formação, chegou até nós por meio da professora Maria Cristina, que é a supervisora do PIBID na escola-campo a seguinte situação: em uma reunião com os pais na escola, uma professora aconselhou a mãe de uma aluna negra que talvez fosse melhor alisar o cabelo da filha, pois assim ela seria menos tímida e se enturmaria mais. Chateada com a situação, a aluna procurou a diretora da escola, que à época era a própria Maria Cristina, reclamando do ocorrido. Esse ocorrido deixava nítido que era preciso uma intervenção nossa o mais rápido possível.

Então a intervenção foi pensada para acontecer em dois momentos: no primeiro dia seria trabalhada a música *Respeitem meus cabelos, brancos!*, de Chico César e também a confecção de cartazes com imagens e frases afirmativas e de enfrentamento à prática racista da professora; e no segundo momento uma oficina com práticas para a valorização do cabelo afro.

No primeiro dia os bolsistas se dividiram em grupos menores e trabalharam a música em sala de aula. A metodologia que utilizamos para trabalhar música nas aulas de História consiste em analisar separadamente a linguagem musical e a linguagem textual. Primeiro estimulando os alunos a identificarem os instrumentos presentes na música, e também o gênero e as sensações que música transmite. Depois, na parte textual, buscamos juntamente com os alunos a identificar as palavras desconhecidas e intervimos com os seus significados, em seguida entendemos o enredo da música tentando entender o que se passa na música e por fim, chegar a uma possível conclusão sobre quais as análises e interpretações que aparecerem sobre a música.

Enquanto alguns bolsistas estavam em salas com o trabalho da música, outros confeccionavam com os alunos, os cartazes que seriam expostos. Nesse mesmo dia, foram selecionadas as alunas que participariam da oficina. Partimos da ideia da discriminação positiva, permitindo apenas a participação de alunas negras, já que a ideia da oficina era a de empoderar essas pessoas para se sentirem valorizadas, bonitas e elevar a auto-estima delas.



Imagem 1: Mural com cartazes de imagens e frases afirmativas de combate ao racismo. Cidade de Goiás, 10/06/2014. Acervo do subprojeto PIBID História, UEG Goiás.

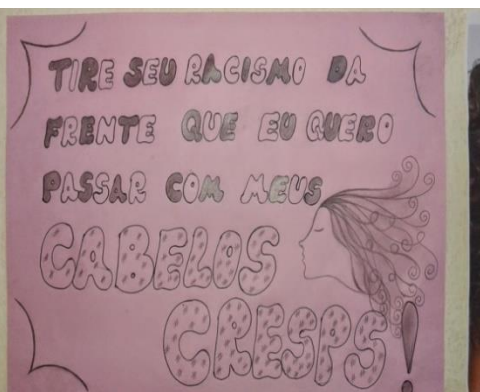


Imagem 2: Detalhe cartaz com frase afirmativa sobre o cabelo afro. Cidade de Goiás, 10/06/2014. Acervo do subprojeto PIBID História, UEG Goiás.

No dia da oficina levamos os materiais necessários para a realização da oficina, como xampu, creme, e acessórios para os penteados. Dividimos-nos em dois grupos para realizar a primeira atividade da oficina, que era de cuidado com os cabelos. Um grupo ficou responsável por lavar e hidratar o cabelo e o outro grupo responsável por fazer os penteados nas alunas. Foram feitas tranças de várias formas, alguns penteados com fitas e flores e também alguns com o cabelo simplesmente solto. Percebemos que algumas alunas estavam receosas com a oficina e inclusive haviam duas (2) alunas com o cabelo alisado.



Imagem 3: bolsistas lavando e hidratando o cabelo das alunas.



Imagem 4: bolsistas fazendo os penteados.



Imagem 4: detalhe do penteado em aluna.



Imagem 5: detalhe do penteado em aluna.

Após esse momento, tivemos a participação da Professora Lídia Ribeiro (UEG, Goiás) com uma fala muito importante para aquele momento. Ela falou sua vida e suas experiências a respeito do cabelo. A Prof^a Lídia é uma mulher negra que como muitas outras mulheres, passou também pelo processo de negação da identidade em busca de se enquadrar nesses padrões impostos pela sociedade. Ela relatou o seu sofrimento com as intervenções que fazia para prender e alisar o seu cabelo e também sobre o preconceito que sofreu quando passou a aceitar seu cabelo de forma natural, crespo e empoderado. Encerramos esse dia de oficina com um desfile das alunas que fizeram os penteados.



Imagem 6: momento da fala da Prof^a Lídia Ribeiro.

Durante a oficina percebemos que algumas alunas estavam se sentindo bem, estavam alegres com aquele momento. No entanto, algumas alunas desfizeram os penteados antes mesmo do final do desfile. Outra atitude que nos chamou a atenção foi a atitude de alguns alunos homens que, durante o desfile assoviavam para as alunas e também muitos comentários a respeito das alunas, sobre estarem “bonitas” ou “diferentes”.

4. Conclusões

Diante de uma sociedade racista, criar e executar situações de enfrentamento é sempre muito importante. Talvez seja ainda mais importante se esse enfrentamento está aliado a práticas educativas e empodera pessoas negras. A oficina de cabelo afro nos mostrou isso.

Alguns problemas da execução da oficina devem ser apontados: 1) faltou pensarmos em possibilidades baratas e mais acessíveis, para os cuidados com o cabelo crespo. A escola-campo é localizada no subúrbio da Cidade de Goiás, é um bairro carente, então pensar em produtos mais baratos e até mesmo caseiros e apresentássemos esses às alunas, teríamos mais chances de alcançar os objetivos esperados; 2) durante toda a oficina nenhuma aluna lavou, hidratou ou fez o seu próprio penteado, tudo foi feito pelos bolsistas. Se um dos objetivos era empoderar essas alunas e ensinar alternativas para cuidar o cabelo, deveríamos ter deixado elas mesmas fazer seus penteados, não separando o saber do fazer. Essas são algumas observações que devem ser atentadas e questionadas para uma nova realização da oficina.

Pudemos observar que após as intervenções realizadas nesse dia, houve o desenvolvimento de um posicionamento mais crítico em relação a esse padrão hegemônico de beleza e também à possibilidade de criar novos sentidos e práticas diante da ideia de beleza. Outras observações merecem ser nomeadas: observamos, mesmo que ainda em lentamente, o respeito à diversificação do padrão de beleza e a valorização do cabelo afro; e uma das mais importantes, foi a elevação da auto-estima das alunas negras. E por fim, e também de grande importância, foi o enfrentamento de situações de piadas e brincadeiras de fundo racistas dentro da escola por parte das alunas, enfrentando a atitude racista da professora de História.

A LEI 10.639/2003 E O LIVRO DIDÁTICO “HISTÓRIA: SOCIEDADE E CIDADANIA” E OS ESTUDOS AMEFRICANOS SOB O OLHAR DOS ALUNOS DO 9º ANO

Jaqueline Pereira de Moraes
Graduanda do 4º ano da Licenciatura em História
(UEG/Goiás).

Bolsista do Subprojeto de História
PIBID/CAPES/UEG/Goiás

Maria Elisa Magalhães dos Santos
Graduanda do 4º ano da Licenciatura em História
(UEG/Goiás).

Bolsista do Subprojeto de História
PIBID/CAPES/UEG/Goiás

Euzebio Fernandes de Carvalho
Professor de didática, Práticas e Estágio em
História, Coordenador do Subprojeto de História
UEG/Goiás. Mestre em História (UFG/2008).
euzebiocarvalho@gmail.com

Resumo: Por um longo período a população amefricana¹ foi representada nos materiais didáticos de forma pejorativa. Isso resulta da história provocada sistema escravista brasileiro. Ao longo do século XX, os movimentos sociais organizados contra o racismo permitiram a promulgação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inserção da História da África e Afro-brasileira nos currículos escolares da Educação Básica e, consequentemente, nos livros didáticos, o qual é um dos materiais pedagógicos mais utilizados por professores e alunos (SILVA, 2005, p.22). Na presente investigação, ainda em andamento, abordamos os manuais didáticos enquanto ferramentas pedagógicas que constroem críticas e conceitos significativos no ambiente escolar. Por seu poder, eles precisam portar conteúdos e informações voltadas também para questões étnico-raciais brasileiras. Contudo, os materiais didáticos ainda estão carregados de conteúdos que contribuem para depreciação, discriminação e disseminação do racismo, produzindo um aprendizado deficitário e contribuindo para o elevado índice de evasão escolar e repetência do estudante negro (MUNANGA, 2005, p.16). A partir dessas perspectivas, tomando por base o referencial teórico-metodológico de análise do discurso, analisamos o livro didático da 8ª série do Ensino Fundamental, da coleção *História: Sociedade e Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, em 2012 (2ª edição). Identificaremos e

¹ O termo amefricano foi cunhado pela intelectual negra brasileira Lélia Gonzalez na década de 1980. Este conceito é elaborado a partir dos pressupostos dados pela diáspora negra, abarcando todo o continente americano no conjunto de sua reelaboração cultural sob as características de matriz africana. Ao formar esta categoria analítica, Lélia defende que os nascidos nas Américas com descendência africana, não se constitui com um africano, como é especificado no termo “afro-brasileiro”, eles são americanos-africanos, ou seja, nacionalidade do continente americano mas com ascendência africana, pois quando se diz afro-brasileiro ou afro-americano, especifica-se um olhar de que existe uma África mítica dentro do Brasil ou nos EUA.

analisaremos, no livro, as formas de abordagens discursivas da cultura negra sob as determinações da Lei 10.639/2003. Problematizaremos os sentidos e representações de afrodescendentes presentes nesse material pedagógico. Para verificar a contribuição dessa obra para a formação da consciência histórica (BARCA, SCHIMIDT, 2009), investigaremos os estudantes que cursam o 9º ano em 2014, pois utilizaram o livro didático na série anterior. O referencial teórico metodológico mais amplo desse trabalho, está localizado entre as discussões e debates da Didática da História, na meta-reflexão alemã (RÜSEN, 2006).

Palavras-Chave: Livro didático de História – Lei 10.639/2003 – Educação das Relações Étnico-raciais – “História: sociedade e cidadania”

Introdução

Durante muito tempo a população negra foi representada historicamente nos materiais didáticos de forma pejorativa. Isso resulta da história provocada pelo sistema escravista brasileiro. Ao longo do século XX, os movimentos sociais organizados contra o racismo permitiram a promulgação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inserção da História da África e Afro-brasileira nos currículos escolares da Educação Básica e, conseqüentemente, nos livros didáticos, o qual é um dos materiais pedagógicos mais utilizados por professores e alunos (SILVA, 2005, p.22). Neste sentido, Santos (2005 p.22) nos afirma que os negros acreditavam que conquistariam a igualdade por meio da educação. “A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status. [...] A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social” [...] (SANTOS, 2005, p.21 e 22).

Contudo, a educação formal era eurocentrada e, os livros didáticos representavam a África apenas como fornecedora de escravos. Assim, associando a história do negro no Brasil ao período de escravidão, construiu-se uma imagem estereotipada, inferiorizando-os racialmente, atribuindo-lhes características negativas, de passividade e de aceitação da escravização, desqualificando o continente africano e disseminando práticas de racismo e discriminação (FORUM, 2013). Em decorrência da luta dos movimentos sociais negros, alguns municípios e estados brasileiros reformularam o sistema de ensino, bem como também os materiais didáticos (SANTOS 2005).

De acordo com Santos (2005), a Lei 10.639/2003, é fruto de lutas antirracistas constituídas pelo Movimento Negro no Brasil, a qual enfatizava a obrigatoriedade da

inserção de temáticas nos currículos escolares relacionadas a História Afro-brasileira e africana nas instituições públicas e particulares, de ensino fundamental e médio. Como está previsto na lei 10.639/2003, artigo 26-A:

§1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (Lei nº 10.639/2003).

É importante ressaltar que a aprovação desta lei representa a grande conquista da luta social do Movimento Negro, lembrando que os negros têm uma grande e formidável participação na formação da identidade nacional. Assim:

É importante destacar que não se trata de uma mera formalização legal, tampouco de imposição. A legislação aprovada em 2003 e 2008 consistiu em uma tentativa de corrigir a lacuna curricular que apenas considerou índios e negros em temas folclóricos, minimizando o seu papel enquanto elementos formadores da nação brasileira (FORUM, 2013, p.18.).

Contudo, os materiais didáticos ainda estão carregados de conteúdos que contribuem para depreciação, discriminação e disseminação do racismo, produzindo um aprendizado deficitário e contribuindo para o elevado índice de evasão escolar e repetência do aluno amefricano (MUNANGA, 2005, p.16).Anderson Ribeiro Oliva, no artigo *A história da África nos bancos escolares: Representações e Imprecisões na literatura didática* aponta para a relevância de uma educação étnico- racial. Afirma que muitos de nós quando passamos pela escola, estudamos apenas conteúdos como o tráfico negreiro, processos históricos do imperialismo e coronelismo. Conclui que se estuda muito pouco, ou quase nada sobre o continente africano. Nesse sentido, aponta para a importância da análise e crítica das matérias didáticas existentes.

O livro didático está presente no cotidiano escolar há cerca de dois séculos. “Os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos [...] (BITTENCOURT, 2004)”. Sendo assim estes ocupam papel fundamental na sala de aula, tanto para alunos, quanto professores. Embora este não seja o único recurso que os mesmos tenham como fonte de ensino e aprendizagem, torna-se uma indispensável ferramenta de trabalho para o professor, sendo um dos responsáveis pela construção de conhecimentos, entre eles o conhecimento histórico (ABUD, 1986 *apud* SCHIMIDT E CAINELLI).

Neste âmbito Silva (2005, p.22), aponta que o livro didático ainda é muito presente nos dias atuais, e é um dos materiais pedagógicos mais utilizados por professores e alunos de escola pública. Porém, apesar de terem transcurado alguns anos da implementação da Lei 10.639/2003 nos currículos de base da educação, a imagem negativa construída ao longo dos anos sobre a África, ainda precisa ser superada. Principalmente nos livros didáticos (ALVES E BARBOSA, 2012).

Desenvolvimento

Sobre essas perspectivas, o propósito deste trabalho é tentar identificar e analisar no livro didático as formas de abordagem em relação à cultura africana e afro-brasileira sob as determinações da lei. No primeiro momento comparamos a matriz curricular da rede estadual (caderno 5) do 8º ano do ensino fundamental, promovido pela Secretaria do Estado da Educação (SEE) em relação aos conteúdos programáticos da Lei 10.639/2003. O currículo abrange todas as disciplinas do 1ª ao 9º ano do ensino fundamental, onde entre elas está a disciplina de História. As matrizes de Habilidades para o ensino fundamental são apresentadas neste documento por área específica do conhecimento. Cada área apresentada no currículo é acrescida de um texto com considerações relativas as áreas do conhecimento e ao processo de construção e implementação das matrizes. Assim organiza em: Eixo Temático, Conceitos/Conteúdos e Expectativas de Aprendizagem norteadora dos conteúdos propostos. O Eixo Temático refere-se á: *“Diversidade Cultural; encontros e desafios; Terra propriedade: poder e resistência; Mundo dos cidadãos: lutas sociais e conquistas”*. Em relação aos conteúdos programáticos da lei 10.639/2003, no que refere-se a matriz curricular do 8ª serie do ensino fundamental, foi identificado apenas *“As representações sociais dos sujeitos coloniais (brancos, negros, índios e mulheres) na literatura brasileira em sua fase Romântica”*.

Quanto aos demais conteúdos relativos a História da África e dos Africanos, a cultura negra no Brasil, o negro na formação de uma sociedade nacional não há nenhuma representação na matriz curricular. No mais, nas entrelinhas das expectativas de ensino e aprendizagem, deixa a participação do negro no sistema colonial, o que caracteriza a participação do negro apenas no regime escravista. Trata-se de conteúdos como *“Sistema Colonial, Sujeitos Coloniais, Expansão da Colonização etc”*. Contudo na Expectativa de Ensino e Aprendizagem a uma particularidade para o trabalho de

identificar o “*Patrimônio Cultural das comunidades indígenas e negras no Estado de Goiás com vistas a sua valorização.*”

Partindo dessas informações, confirma o que Anderson Ribeiro Oliva já discutia em seu artigo *A história da África nos bancos escolares: Representações e Imprecisões na literatura didática*, O que se tem aprendido sobre cultura africana e afro-brasileira quando passamos pelos bancos escolares? E a resposta seria quase nada.

Outro ponto essencial está na apresentação deste documento, em que afirma ser estruturado com o propósito de uma “Inclusão Social” e garantir a permanência com sucesso na aprendizagem dos educandos na escola. Porém é oposto ao que se propõem nos conteúdos e expectativas de ensino e aprendizagem apresentado no currículo do 8º ano. Quando refere-se ao fator inclusão social, não dever-se-ia inserir conteúdos que contemple a história dos afrodescendentes? Dos africanos? Uma vez que eles constituem papel significativo na formação de nossa identidade nacional.

No texto informativo da matriz curricular de História é iniciado com a citação do texto *O ofício do Historiador* do autor Marc Bloch em que apresenta uma criança que interroga o pai: “Para que serve a História?” Apresenta que a história deve ser investigada, problematizada e não pode ser reduzida a meras datas ou presas a leis. Trata-se de uma história que precisa ser pensada como ensinar, o que ensinar e que tipo de “homem” deseja “formar”. Neste sentido podemos lembrar Rüsen (2007) a história precisa estar relacionada com a práxis da vida, ou seja, precisa fazer sentido na vida das pessoas. Diante disso, que sentido a história pode fazer na vida de um estudante negro, se a educação que se tem dentro da sala de aula é eurocentrada, e não tem uma educação étnico- racial? Uma educação que não contempla os valores das diferenças étnicas e sociais poderá ser um dos fatores que contribuem para o elevado índice de evasão escolar e repetência escolar do aluno negro com relação ao aluno branco (MUNANGA, 2005, P. 16).

Em sequência comparamos o livro didático da 8ª série do Ensino Fundamental, da coleção *História: Sociedade e Cidadania*, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD, em 2012 (2ª edição) com os conteúdos abordados na matriz curricular de História. Para realização de tal atividade fizemos o mapeamento do sumário do livro *História: Sociedade e Cidadania* a partir dos elementos apontados no texto da lei 10.639/2003, a saber: 1) história da África e dos Africanos; 2) a luta dos negros no Brasil; 3) a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade

nacional; 4) a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente a história do Brasil.

A partir da análise do sumário, identificamos que o livro está dividido em três unidades, 16 capítulos, e 53 subtítulos. Dentro dos capítulos estão divididos uniformemente as atividades. Na Unidade 1, “Cultura e trabalho” (p. 10), encontramos na imagem sete, a presença de negros no carnaval. Há também um enunciado referindo as diversidades étnicas. O capítulo 1 “Dominação e Resistência” se propõem em falar um pouco sobre a cultura africana e suas influências no Brasil. Este aborda sobre suas origens, características culturais dos povos africanos, as resistências.

No capítulo 2, no subtítulo “Bandeirantes” (p.31) há a representação do negro na condição de “Escravidado”. No capítulo 3 “A sociedade mineradora”, notamos que há uma influência dos negros, com relação a economia. Na Unidade II, apenas o capítulo 6 apresenta uma imagem dos africanos que foram levados para trabalhar na América do Norte (p.103). O capítulo 7 traz no enunciado a imagem de uma cantora negra lírica norte-americana (p.113).

Na Unidade 3 “Emancipação, terra e liberdade” (p.148 e 149) resume em três imagens a temática abordada, a primeira faz referência a um julgamento sobre a demarcação da Raposa Serra do Sol- DF, com uma imagem de um índio no tribunal. A outra mostra integrantes de movimentos sociais na participação da 10ª edição do Grito do Excluídos, e a última imagem retrata grupos da cultura afro celebrando o Dia Nacional da Consciência Negra. No capítulo 09, no quadro da página 154 “Para saber mais”, aborda a questão do levante efetuado pelos escravos em 1791 no que hoje é o Haiti (antes ilha Hispaniola), foi através deste levante que deu início à luta pela independência da ilha por parte dos escravos.

No capítulo 13 “O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração”, na página 226 há um mapa e uma fotografia em que representa a liderança econômica do café. Observamos que ele trata do avanço da cultura cafeeira ao longo dos anos 1870, e na fotografia a uma distinção muito forte na questão do preto versus o branco. Enquanto as crianças negras estão ajudando no trabalho (plantio do café), as crianças brancas tinham uma vida normal brincando frente às crianças negras.

Já no capítulo 14 “Abolição e República”, (p.245), mostra uma estátua representando a líder quilombola Teresa de Benguela. Muitas foram as formas de

resistência dos escravos, uma delas foi a fuga, e com isto a formação de grupos quilombolas. Outra forma de resistência que até hoje existe é a capoeira, na página 246 no quadro “Passado e presente”, ressalta que a capoeira era uma das formas de resistência cultural, com isto há duas imagens, uma mostrando a roda de capoeira no início do século XX, e a outra em Salvador- BH nos dias atuais.

Desta feita, o passo posterior foi a elaboração e aplicação de um questionário para os alunos do 9º ano, cujo objetivo foi produzir dados que fundamentem a pesquisa sobre o aprendizado histórico dos alunos em relação aos conteúdos amefricanos e, diagnosticar as contribuições deste material didático para aulas de História. O questionário foi estruturado em 5 questões a partir dos conteúdos presentes no livro didático. Destas procuramos saber como a África está sendo representada no livro didático, como é a representação sobre a população amefricana nesse livro didático, se o livro didático abordava conteúdos sobre a cultura destes povos, e se estes conteúdos poderiam contribuir para a diminuição do racismo e se apresentava as lutas antirracistas, movimentos sociais de origem afrodescendente.

Quanto aos resultados do questionário, este foi analisado num todo, levando em consideração a memória que os alunos guardavam sobre os conteúdos que estudaram no livro. Um dado bastante evidente e entristecedor é quantidade maior de respostas em *branco*, ou que *não se lembraram* de responder são as que estão ligadas aos conteúdos de resistências, cultura etc. A exemplo na questão nº 5- *Vocês estudaram algum conteúdo sobre as lutas, movimentos sociais de origem afrodescendente? Qual ou quais?* O aluno C e disse não se lembrar e os alunos D, F e H não responderam à questão. Esses mesmos alunos que afirmam não se lembrar ou deixa a questão em branco, respondem à questão 1, dizendo que a “África é um continente que transportava negros para trabalharem como escravos e, que lá tem vários países pobres. “

Sobre as respostas que fluentemente apareceram a escravidão e a pobreza, poucos não a responderam, ou disseram não se lembrar. Isso nos remete a considerar que os conteúdos relacionado a escravidão ainda presentes nos livros, fortemente se manifestam nas memórias dos alunos. Porém uma possível consideração, seria qual foi a forma com que foram estudados esses conteúdos com os alunos, será que foi problematizado, ou repassado como a única verdade da história? Pois como afirma a autora Tardif (2002) citado por Bolfer (2008) a prática docente pode ser caracterizada na ação intencional do professor que medeia o ensino e aprendizagem do aluno. Essa

ação é intermeada de um conjunto de saberes que envolvem saberes pessoais, saberes constituídos em sua formação para o magistério, dos recursos pedagógicos e saberes extraídos da própria atividade docente. Então nesse processo deve-se considerar a importante participação da professora que conduziu a turma do 9º ano.

Considerações Parciais

De acordo com os conteúdos acima citados, podemos assim dizer que em relação a matriz curricular, o livro didático está mais atualizado e voltado para uma educação menos eurocentrada e voltada para a valorização e aceitação das diferenças. O que percebemos é que a matriz curricular apresenta não estar abordando os conteúdos sobre a cultura africana e amefricana assim como está previsto na lei 10.639/2003. Embora este seja um documento norteador da aula de um professor, em que o mesmo precisa sempre, ou pelo menos quase sempre o cumprir de uma maneira rigorosa, o mesmo estando em uma sala de aula pode ir para além destes conteúdos apresentados na matriz curricular. Pois:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias (SEPPIR, 2004 p.7).

Neste sentido mesmo que a matriz de habilidade do conhecimento do 8º ano não esteja cumprindo com as obrigatoriedades da lei 10.639/2003, o professor juntamente com o grupo gestor da escola pode assumir uma postura que seja voltada para a inclusão social e valorização e respeito das diferenças com o intuito de promover a igualdade. Uma medida legal está na aceitação e inserção de projetos de ações afirmativas no corpo escolar, visando a integração dos alunos e preparando-os para uma educação, cujo ensino contribui para a diminuição do preconceito, da discriminação e do racismo.

Referências Bibliográficas

ALVES, Márcia de Albuquerque; BARBOSA, Vilma de Lurdes. **A África na Literatura Didática de História a partir da Lei 10.639/2003**. IX Seminário de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”; Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARCA, Isabel; SCHIMIDT, M^a Auxiliadora (Org.). **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2009.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente: Estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. São Paulo: 2008

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

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-asiático. Rio de Janeiro, vol. 25, n. 3, 2003.

RESENDE, Viviane de Melo. RAMALHO, Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. V.1, N.2, p.07-16, jul.-dez. 2006. O texto foi publicado originalmente em 1987, na revista *History and Theory* (Inglaterra). SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Tradução de Marcos Kusnick

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação Anti- racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHIMIT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **ENSINAR HISTÓRIA: o livro didático e o ensino da História**. São Paulo, ed. Editora Scipione.

RELIGIOSIDADES AMEFRICANA NA SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIENCIA

Jessica Regina Soares²
Agência de Fomento: CAPES/PIBID

Mauro Moreira Mota Junior³
Agência de Fomento: CAPES/PIBID

Euzebio Fernandes de Carvalho⁴
Agência de Fomento: CAPES/PIBID

Resumo: Para que se garanta o respeito à diversidade religiosa de matriz amefricana, é preciso assegurar, no processo formativo institucional da escola, o (re) conhecimento e respeito à herança cultural africana para a formação do povo brasileiro. Para abordar tais assuntos no interior da escola, precisamos enfrentar uma série de questões: quais documentos legais, institucionais e educacionais legitimam o estudo da diversidade religiosa de matriz amefricana na sala de aula? Como transformar essa temática em conteúdos curriculares e quais metodologias podem nos auxiliar nesse trabalho? Quais fontes e linguagens podem ser utilizadas como material didático para essas ações? Quais momentos do currículo instituído favorecem esse diálogo? No presente trabalho, a partir do relato de experiência de uma oficina, realizada no Colégio Albion, apontamos algumas possibilidades para a abordagem da religiosidade afro-brasileira num contexto de ensino/aprendizagem. A partir do planejamento adotado, a discussão dos conteúdos religiosos foram bem aceitos pelos estudantes. No presente trabalho, caracterizamos todo o processo de planejamento e execução da oficina.

Palavras-Chave: Religiosidades Amefricanas – Oficina – Relato de experiência

Introdução

Primeiramente gostaria de apresentar uma introdução pessoal, ao buscar desenvolver esse trabalho, me coloquei em uma posição de pesquisadora que buscou o máximo se aproximar dessas culturas para que além de estudar pudesse vive-las, lembrando que não pertencem a religiosidades de matriz amefricana.

² Acadêmica do 3º ano de História e Bolsista do subprojeto de História PIDB/CAPES/UEG-GO - As africanidades Brasileiras na sala de aula. <regina.jessica12@gmail.com> Lattes <<http://lattes.cnpq.br/4665075373470933>>

³ Acadêmico do 3º ano de História e Bolsista do subprojeto de História PIDB/CAPES/UEG-GO AS africanidades Brasileiras na sala de aula. <Maurojr.celta@gmail.com> Lattes <<http://lattes.cnpq.br/1975199565771936>>

⁴ Prof. de Didática, Práticas e Estágio em História, Licenciatura em História UEG/Goiás. Mestre em História (UFG/2008) <euzebiocarvalho@gmail.com> Lattes <<http://lattes.cnpq.br/7307117258225181>>

Diante de um mundo novo, me debrucei e tive a todo tempo a ajuda do Mauro e do Euzébio para conseguir compreender o máximo possível às formas de ensinar essas culturas, sem interferir ou infringir o direito de ninguém.

O primeiro ponto que me fez escolher, trabalhar com religiosidade de matriz amefricana, para tentar aplica-las no ambiente escolar, é que durante toda a minha vida escolar anterior à universidade, sempre ouvi falar coisas ruins sobre elas e a escola com o seu papel de trazer informações e problematizar, nunca havia realizado essa ação.

Então tendo conhecimento do preconceito que sofrem e tendo em vista que a educação em relação à amefricanidade dentro da escola ainda se encontra muito rasa mesmo depois da 10.639/2003. Pensei no quanto é importante o conhecimento dessas culturas para vermos a nossa história e a história desses povos que foram trazidos da África, e foi assim que construí o objetivo desse trabalho.

Tendo assim, como objetivo apresentar todo o processo antes, durante e após a execução da Oficina de Religiosidade no Colégio de Tempo Integral Dr. Albion de Castro Curado. E mais do que isso, tornar essas religiosidades conteúdos de informação e deixar de lado o proselitismo que muitas vezes é feito sobre algumas religiões. Assim a proposta era problematizar com os alunos a importância de aprender sobre esses assuntos, visto o quanto à religiosidade de matriz amefricana foi responsável pela preservação da cultura pertencente aos povos que foram escravizados no Brasil, e que se constitui como nossos ancestrais.

Essa cultura é hoje parte da identidade nacional, junto com as dos indígenas e das culturas que vieram das varias partes da Europa para o Brasil. O primeiro passo estudado foi às questões legais, para que se tivesse conhecimento do que era possível e aparado por elas de se realizar dentro da escola. Em seguida foi estudado vários conteúdos sobre Brasil, África, e a herança cultural africana que constitui a identidade nacional brasileira. Após isso planejamos a oficina em grupo de acordo com os dados pesquisados, e por fim executamos a mesma no Colégio Estadual de Tempo Integral Dr. Albion de Castro Curado.

Discussão e resultados: Herança Cultural Africana

Quando se busca garantir, o respeito à diversidade religiosa de matriz amefricana principalmente dentro da escola é preciso assegurar, no processo formativo

institucional da escola, o (re) conhecimento e respeito à herança cultural africana para a formação do povo brasileiro. O que se pode perceber é que durante muito tempo, e em alguns lugares ainda permanece a ideia de negação da história dos africanos no Brasil e a contribuição que eles tiveram dentro da formação da Cultura brasileira, além disso do “desejo de branqueamento dessa cultura.

Esse desejo de branqueamento esteve presente tanto na religiosidade, como na música e em outros aspectos culturais que pertencia ao povo negro. Esse branqueamento consistia em “apagar ou disfarçar exatamente a origem e a marca negra” (PRANDI, 2000, p.59).

A herança africana então, esta presente na língua, nas tradições religiosas, na musica, na culinária e em vários aspectos aos quais podem ser verificados nas nossas ações do cotidiano. Reginaldo Prandi aponta o seguinte:

A cultura africana que assim vai se diluindo na formação da cultura nacional corresponde a um vastíssimo elenco de itens que abrangem a língua, a culinária, a música e artes diversas, além de valores sociais, representações míticas e concepções religiosas. (PRANDI, 2000, p.58)

Esses aspectos culturais vieram da multiplicidade de etnias, nações, línguas e culturas de vários lugares do continente africano e participaram da construção da Cultura Brasileira. O processo de preservação e valorização dessas culturas negras ocorreu principalmente devido a oralidade, um dos pontos que caracterizam essa cultura na África através do Griô, e que também está presente na tradição do candomblé e das outras religiosidades de matriz amefricana.

Reginaldo Prandi define a valorização da cultura negra do Brasil, a partir do seguinte ponto:

A valorização da cultura negra no Brasil ocorreu justamente com a formação dos movimentos de minorias, entre os quais o movimento negro, nas suas mais diferentes manifestações, avivando-se para os afro-descendentes a questão da origem e da identidade. (PRANDI, 2000, p.64)

Dentro das concepções religiosas amefricanas, está presente o candomblé, que preservou alguns aspectos que o povo negro trouxe da África e que devido às mudanças, as resistências, as separações de algumas etnias estes acabaram se adaptando e constituído novos aspectos, mas que não deixaram de lado os antigos. Além dos cultos dos orixás vários outros aspectos foram preservados, como: “comer com a mão,

prostrar-se para cumprimentar os mais velhos, manter-se de cabeça baixa na frente de autoridades, dançar descalço e outros” (PRANDI, 2000, p.62).

Essas preservações culturais não permaneceram apenas dentro das concepções religiosas, apesar de elas terem sido fundamentais e com o tempo se espalhado. E que mesmo diante da dificuldade que enfrentam até hoje devido às associações negativas, essas religiosidades não ficaram apenas reservada ao povo negro, e expandiu-se para toda a população nacional.

O candomblé se esparramou muito rapidamente por todo o país, deixando de ser uma religião exclusiva dos negros, a música baiana de inspiração negra fez-se consumo nacional, a comida baiana, nada mais que comida votiva dos terreiros, foi para todas as mesas, e assim por diante. (PRANDI, 2000, p.63)

Desta forma, estudar e ensinar cultura amefricana, e além estabelecer uma relação entre a história do Brasil e da África, é buscar apresentar a identidade negra, que faz parte da cultura nacional brasileira, e que necessita de uma abordagem principalmente na escola, pois esta se constitui como um espaço de formação que possibilita o acesso à informação.

Formas de abordagem do conteúdo na sala de aula

Primeiramente ao abordar esses assuntos dentro da sala de aula, os professores, pais, alunos, enfim, a comunidade escolar precisa estar ciente de que isso se constitui como algo amparado por leis, que justificam a abordagem desses assuntos e que desta forma possibilita que os mesmos sejam trabalhados como qualquer outro assunto.

Dentro da legislação encontram-se as seguintes: 10.639 (BRASIL, 2003); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/PC nº 3; Resolução nº 1, BRASIL, 2004), lei 11.645 (BRASIL, 2008), o Estatuto da Igualdade Racial (lei 12.288/2010) etc. A legislação possibilita a visão de que além de um trabalho que abrange o âmbito educacional e científico é um trabalho, de âmbito legal, e também de cidadão.

Além das leis, há também uma serie de questões que se deve buscar analisarem ao desenvolver o material didático para a aplicação de tais assuntos, dentre essas questões, encontra-se as seguintes: quais documentos legais, institucionais e educacionais legitimam o estudo da diversidade religiosa de matriz amefricana na sala

de aula? Como transformar essa temática em conteúdos curriculares e quais metodologias podem nos auxiliar nesse trabalho? Quais fontes e linguagens podem ser utilizadas como material didático para essas ações? Quais momentos do currículo instituído favorecem esse diálogo?

Nesse ponto, a legitimidade já é garantida pela legislação, sendo o segundo ponto responder e problematizar as outras questões. Todos esses assuntos foram trabalhados ao planejar a oficina.

Planejamento da Oficina

Ao desenvolver o planejamento da oficina, buscaram-se metodologias e recursos que fossem plausíveis de se trabalhar. O primeiro ponto, é que decidimos por trabalhar com a linguagem cinematográfica. Foi escolhido o episódio “Tempestade africana” do X-mem.

Ao trabalhar com a linguagem cinematográfica, buscou problematizar, a influência do cinema na formação dos indivíduos e como ele é utilizado pelos grupos de poder. Um dos pontos, é que ao trabalharmos o episódio, é possível perceber que na maioria das vezes as crianças e adolescentes estão acostumados a assisti-los de forma passiva.

Barca e Pereira (2015) expõem que é na escola o local onde deve ocorrer a alfabetização das crianças e adolescentes, diante da linguagem cinematográfica. E ainda, que o cinema pode constituir-se como um papel de motivação e aprendizagem, buscando fazer sentido à vivência humana dos jovens, de acordo com as tarefas que lhes são propostas.

Outro fator primordial ao trabalhar o cinema é buscar um objetivo, ao ministrar uma aula, ou oficina e preciso ter um objetivo, e é diante dele que se utilizara o cinema. Além do objetivo, Claro (2012) também apresenta que se podem elaborar roteiros que orientem os alunos para tal abordagem.

Além desses aspectos, o principal que tanto Claro (2012), como Barca e Pereira (2015) apresentam, é em relação à consciência histórica. Onde o cinema pode auxiliar para avivar a consciência histórica dos alunos, fazendo assim com que a história comece a fazer sentido e tenha um significado útil. E é claro, estimular a competência de

comparação, críticas, análise e outras construtivas de um posicionamento consciente diante da sociedade.

Após problematizar a história do Brasil e da África e esclarecer pontos breves sobre diferença, preconceito, intolerância e direitos, a ideia é retomar ao questionário, para que assim pudesse compreender como os alunos teriam compreendido o conteúdo ministrado.

Execução da Oficina

Durante o processo de execução da oficina, estiveram presentes e atuantes todos os bolsistas do subprojeto de história, além é claro do coordenador e da supervisora. A oficina ocorreu no período vespertino no Colégio Estadual de Tempo Integral Dr. Albion de Castro Curado, com os alunos do 6º e 7º ano.

O primeiro passo foi informar os alunos sobre o que iríamos fazer naquela tarde, e explicar breve mente sobre a oficina. A partir desse momento, distribuímos o questionário, onde eles responderiam as três questões seguintes: As religiosidades de matriz africana, como o próprio nome diz, tem uma ligação com os povos africanos. Para você, por que essas religiosidades são cultuadas no Brasil? Quando se fala em religiões de matriz africanas e afro-brasileiras, por exemplo, o candomblé e a umbanda, o que você e sua família entendem sobre isso? O que você entende por orixá, por exemplo, Iemanjá, Oxalá e Iansã?

Após o questionário o próximo passo foi explicar brevemente a história dos X-mem, para que assim os alunos tivesse uma breve ideia de qual o objetivo de quem i construiu. Desta forma, foi assistido o episodio “tempestade africana”, com o intuito de relacionar a personagem Ororo com o orixá Oiá (Iansã).

Para fazer a relação, foi problematizado varias questões como, por exemplo: Como o continente africano é representado no desenho? Quais são os poderes da tempestade/Ororo? Qual a importância da tempestade para o seu povo? De que forma a religião é representada no desenho?

O próximo passo da oficina foi tematizar sobre religião, mito e cultura. Apresentando a relação e a diferenças existentes entre eles. Além disso, foi explicado brevemente sobre a cultura e o povo Yorubá, onde foi explicado sobre os valores

tradicionais preservados por esses povos. E por fim, falou-se um pouco sobre a diversidade étnica da África, apresentado o mapa das regiões africanas.

Após isso foi cantada juntamente com os alunos a Música “Oiá” da Palavra Cantada que compõem o álbum Pé com Pé. A música foi uma forma de fazer com que os alunos compreendem um pouco mais sobre as características de Iansã e também para chamar para a contação de estória.

A contação de estória foi um mix dos mitos de Iansã que compõem o livro “Mitologia dos Orixás” do Reginaldo Prandi. O mix foi produzido por mim e pelo professor e coordenador do subprojeto Euzébio, sendo nomeado como “Oiá: a mulher dos raios e trovoes”, que se encontra anexada no fim deste trabalho. Ela foi apresentação também por mim, caracterizada representando Oiá.

A última fala foi em relação a direitos, tolerância, intolerância, diferenças, que finalizou buscando demonstrar a importância de estudar história africana e amefricana, e problematizando, questões de preconceito e intolerância que acontecem todos os dias, e que ferem os direitos de grupos e indivíduos.

Para finalizar, retomamos o questionário, com as mesmas questões, que foi respondido novamente pelos alunos, para que assim fosse possível fazer a investigação sobre quais os objetivos que foram alcançados a realizar a oficina no Colégio Albion.

Análise dos questionários e apontamentos sobre abordagem da religiosidade Amefricana na sala de aula

Para apontar o alcance que a oficina teve sobre os alunos, e a forma como a mesma contribuiu para a formação deles, foram analisados os questionários utilizados antes e após a oficina na escola. Foram respondidos 22 questionários nas duas fases e 3 questionários foram respondidos apenas na primeira fase.

Para ter uma melhor percepção sobre o que os alunos responderam, as respostas foram organizadas por categorias, aquelas em que mais se aproximavam cada resposta dada pelos alunos. Na primeira pergunta as categorias organizadas de acordo com as respostas foram as seguintes:

Questões	Não entendem ou não conhecem	Trazidas da África	Cada um tem sua religião	Violentos/ Interessante	Ligação com a África e importante	Outras
01	04	07	05	01	06	02

Questões	Apresenta a relação com a África	Diferentes religiões	Sem importância	Acompanharam suas religiões	Outras
01	13	03	01	02	03

Nessa questão se percebe que um aluno aponta que esse tipo de religiosidade apresenta características violentas, e que após a oficina, um aluno também aponta que esse tipo de religiosidade é sem importância.

Na segunda questão onde perguntava sobre o que os alunos e suas famílias conheciam sobre elas temos as seguintes categorias:

Questões	Não ouviu ou não conhece	Ligada a coisas ruins	Entendem (resposta senso comum)	Tipos de cultura	Outras (elaboradas)	Incompreensível
02	11	02	04	05	02	01

Questões	Não sabe ou não conhece	São de outra região	Diferentes religiões	São culturas	Religiões de origem africana	Entende	Relação o episódio	Instrumento dos orixás	Outras
02	5	2	3	5	3	1	1	1	2

Nessa questão, grande parte deles não ouviu ou não conhece. O interessante observar nessa questão é que os alunos ligam as religiões com culturas. As duas respostas que estabelecem coisas ruins sobre as religiosidades, responderam que as

peças jogam praça nas outras. Em relação às outras (elaboradas) estas fazem ligação com os orixás, ou com eles definem “Um grande Deus”. Nas respostas após a oficina, é possível perceber que os alunos aumentaram suas percepções sobre a pergunta e as relacionaram tanto com o episódio com sendo um instrumento dos orixás.

A terceira questão pergunta sobre os orixás e coloca como exemplo o nome de Iemanjá, oxalá e Iansã, onde os alunos relacionaram principalmente com Iemanjá, já após a oficina, eles o relacionaram tanto com iemanjá como com a apresentação, e também com deuses. O que vale questionar é porque mesmo após a oficina ainda houve 05 alunos que responderam que não sabe/não ouviu ou não entendem.

Questões	Não sabe ou não ouviu falar	Conhece ou já ouviu falar de Iemanjá	Orixá: “Grande Deus”	Citou todos os orixás	Outras
03	13	05	03	02	02

Questões	Não sabem/ não ouviu ou não entendem	São ou tem relação com Deus/Deuses	Conhecem Iemanjá	Relacionaram com a apresentação	Forma de se comunicar com seres maiores	Regiões (cidades) africanas
03	05	07	04	03	01	02

Conclusão

Primeiramente, mesmo diante das dificuldades da oficina, os alunos receberam bem o conteúdo, e isso contribuiu para o início de uma abordagem dessas temáticas, mesmo que de forma breve. Porém é o início de um trabalho que propõe levar esses temas ainda mais adiante.

Depois, que a oficina permitiu observar ainda a defasagem da abordagem desses assuntos, principalmente no material didático. Isso nos leva a pensar em qual educação ainda é ministrada no Brasil? Como está sendo construída essa educação que vise à cidadania, o respeito e a tolerância, enfim, valores que busque uma relação de equidade?

Diante disso, precisamos lutar por uma educação que enfatize tanto a nossa pluralidade cultural, quanto a importância dos povos negros trazidos da África para essa riqueza cultural que caracteriza a Identidade Nacional.

Referências Bibliográficas

BARCA, Isabel. PEREIRA, Pedro. O cinema na aula de História: uma exploração com alunos do 8º ano. Diálogos (Maringá. Online), v.19, n.1, p.73-86, jan.-abr./2015.

CLARO, Silene Ferreira. Cinema e História: uma reflexão sobre as possibilidades do cinema como fonte e como recurso didático. Augusto Guzzo Revista Acadêmica – Nº 10 – dezembro de 2012 – São Paulo: FICS.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a África na escola brasileira? Conferência proferida no teatro da casa do Saber em Camaçari, na ocasião da comemoração do dia da África, em 30 de maio de 2008.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. Revista USP, São Paulo, n.46, p. 52-65, junho/agosto 2000.

ARTE AFRICANA: AS MÁSCARAS E SUAS CARACTERÍSTICAS DENTRO DA RELIGIÃO AFRICANA⁵

Rosangela Silva Barros dos Santos⁶

Resumo: Através do programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), desenvolveu – se um projeto na escola Estadual Xavier de Almeida em que se teve a oportunidade e o incentivo de trabalhar este projeto com alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, dando-lhes base e conhecimento no que diz respeito à arte e origem do povo africano. Sabe-se que é papel da escola, programar em seus currículos a discussão acerca da temática do negro. Assim, apresentar aos alunos os conflitos, a caracterização e conscientização da sociedade sobre a Cultura Africana, visando um pensamento analítico e crítico sobre a cultura negra em seus diversos aspectos. Porém, para que isso ocorra, é necessário antes de tudo, adequar os métodos pedagógicos as praticas escolares tencionando a desconstrução das visões pré-estabelecidas pela sociedade sobre etnia, valores e crenças dos afrodescendentes.

Palavras-Chaves: Educação – Cultura e arte – Afrodescendentes

Introdução

A realização do projeto “arte africana:as máscaras e suas características dentro da religião africana” teve ampla receptividade entre os alunos do ensino fundamental do 6º ao 9ºano do Colégio Estadual Xavier de Almeida e Colégio Coronel Pedro Nunes, que em princípio, demonstrou não ter conhecimento aprofundado sobre o tema desenvolvido. Além de seu parco conhecimento demonstrado por eles, às vezes demonstravam até certa hostilidade em relação às determinadas manifestações culturais africanas, embora o ambiente escolar caracteriza-se pela miscigenação e forte presença de influência Afro descendente, mesmo não demonstrando conhecimento e identidade com as raízes africanas a proposta foi desenvolvida e o conhecimento desmistificou a aversão demonstrada pelos educandos de inicio por se compreender que a escola é o espaço onde se sociabiliza, cria conhecimento e desconstrói visões distorcidas. Nesse

⁵ O presente artigo é fruto de um relato de experiência de atividades realizadas no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência) promovido pela Universidade Estadual de Goiás (Câmpus Morrinhos) sob orientação da Prof. Ma. Keides Batista Vicente, coordenadora do subprojeto do PIBID no ano 2014 e do Prof. Dr. Hamilton Afonso de Oliveira Coordenador do subprojeto do PIBID de História do CÂMPUS/Morrinhos-GO

⁶ Graduando do 2º ano de História. Bolsista PIBID/CAPES HISTÓRIA UEG CÂMPUS MORRINHO.E-mail: rosangelasilvabarros@hotmail.com

sentido, a história do negro de origem africana se fez importante. “Todavia, Alguns procuram ignorá-la ou negam sua importância, enquanto outros tendem a idealizá-la como uma espécie de paraíso perdido” (VISENTINI, 2014), com os africanos de diversas partes da África vindos ao Brasil na condição de mão de obra escrava, veio com eles, toda uma série de manifestações culturais e religiosas nas quais foram recriadas e ou readaptadas e que fazem parte da cultura brasileira. A arte africana é representada através do uso de costumes das tribos africanas que expressa certa sensibilidade em suas crenças; a capoeira, o batuque, o candomblé, os amuletos, a máscara, as danças, e as músicas. Com isso é possível perceber que a cultura está inserida em uma diversidade de usos que vai desde o movimento do corpo até sua cura. A palavra máscara tem origem no latim *masculus* ou *masca*, isto é, fantasma, ou no árabe *maskharah* que significa palhaço, homem disfarçado. As principais funções de uma máscara segundo GORZONI (2014) são;

Disfarce, símbolo de identificação, esconder revelando, transfiguração, representação de espíritos da natureza, deuses, antepassados, seres sobrenaturais ou rosto de animais, participação em rituais (muitas vezes presente, porém sem utilização prática), interação com dança ou movimento, fundamental nas religiões animistas e mero adereços.³

Tanto nas máscaras quanto nas pinturas, esculturas e danças a preocupação com os valores étnicos, morais e religiosos são refletidos pela figura humana que marca sua característica. As mesmas retratam a garantia de sobrevivência dos negros que aqui chegaram. Uma arte imensamente figurativa, chamando a atenção pela aparência, como na maneira de enfeitar-se com usos de adereços e tecidos em um desempenho harmonioso, simulando disfarce para a manifestação dos espíritos na perspectiva de adquirir proteção mágica. As máscaras têm um significado místico de grande importância, pois são usadas em rituais e funerais. “Uma das sociedades que mais se expressam simbolicamente através de suas expressões artísticas e tornou-se conhecida através de suas máscaras são as etnias africanas”. (GORZONI, 2014).⁷ A simbologia delas caracteriza a forma de como eles (africanos) veem o mundo. Essa analogia transcende barreiras sociais no sentido de se criar uma relação sincrética e por recriar formas de pensamentos capazes de dar vida aos mínimos gestos possibilitando assim, que novas formas culturais sejam sentidas além das fronteiras estabelecidas. Regiane Augusto de Mattos, diz que;

⁷ Ibid.

Nesse caldeirão social tentaram garantir a sobrevivência, estabelecendo relações com seus companheiros de cor e de origem, construindo espaços para a prática de solidariedade e recriando sua cultura e suas visões de mundo. Dessa maneira, integraram as irmandades católicas, praticaram o islamismo e o candomblé e reuniram-se em batuques e capoeiras. Com isso, os africanos influenciaram profundamente a sociedade brasileira e deixaram contribuições importantes para o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira. (MATTOS, 2014, p. 156).

O material que se utiliza na fabricação das máscaras é variável, seus fabricantes utilizam-se do marfim, barro e metais. Mas o mais usado é a madeira na selva e em segredo, por terem a convicção de estabelecerem a purificação e a ligação com os espíritos sagrados. A máscara pode ser um amuleto de proteção à pessoa que a carrega e tem a função de atrair para si a energia vital que é retirada do ser vivo no momento de sua morte. A partir do momento que essa essência é controlada pela máscara é redistribuída em proteção coletiva, beneficiando na cura de enfermidades, cerimônias de iniciação, rituais fúnebres, religiosos, de guerra e de fertilidade, engrandecendo suas histórias, crenças e mitos, refletindo uma identidade cultural que pode, inclusive, expressar a origem de cada comunidade tribal africana, por isso, “a máscara africana não tem traços homogêneos, cada comunidade possui seu próprio estilo artístico”. (GORZONI, 2014).⁸

Nesse trabalho, procurou-se mostrar de forma ampla e clara os significados e a importância do tema trabalhado que é a Arte Africana, visando uma compreensão na qual os educandos entendam o que é racismo e preconceito enfatizando o respeito pelo próximo e por si mesmo. Indagações sobre como surgiu o rito da máscara, o porquê e o que significa essas manifestações para os povos africanos proporcionou o início do diálogo estabelecido entre aluno e professor e teve por objetivo estimular questionamentos, visando aprimorar seus conhecimentos. Após despertar-lhes a criticidade e a criatividade verificou-se que se despertou o cognitivismo. Isso se fez importante ao passo que

Apesar de a África ser o continente mais próximo do Brasil, de existirem imensas semelhanças humanas e naturais entre ambos, de ter havido uma forte interação ao longo da história e de os afrodescendentes constituírem cerca de um terço de nossa população (o que faz do Brasil o segundo ou terceiro “país africano”, isto é, em número de afrodescendentes), existe um desconhecimento profundo de sua história e de nossas relações com ela. [...] A cultura africana constitui um movimento reativo transatlântico

⁸ Ibid.

antiescravista e antirracista, surgindo em fins do século XIX. (VISENTINI, 2014, p.11).

Em razão disso, a prática do projeto foi com o objetivo de tentar mostrar-lhes as raízes africanas na cultura brasileira, com destaque para língua, diversidade cultural e religiosidades. Com isso, o PIBID oportuniza uma aprendizagem voltada para a formação humana, nos proporcionando uma formação muito mais abrangente de forma que nos trás aprendizado e noção de como iremos nos comportar e trabalhar em sala de aula. Portanto, procurou-se problematizar com os alunos a importância de aprender sobre esse tema, visto o quanto à religiosidade de matriz amefricana foi responsável pela preservação da história e cultura dos povos escravizados no Brasil e que constituem a nossa identidade coletiva, no presente.

Figura 1: Aluno do 7º ano refletindo sobre tema trabalhado em sala



Relato de Caso

O objetivo desta proposta de atividade foi trabalhar com aspectos da arte africana nas escolas acima citadas como suporte de conteúdo nas grades curriculares já que os alunos não tem base sobre essas culturas e seus significados, ao falar no termo “macumba” os mesmos referem-se ao mesmo como algo ruim que só proporciona maldades. Pode se perceber o quanto se sente presos quando se trata desse assunto, tendo olhares preconceituosos no que diz respeito á essa cultura, não tendo ideia do que é, e para que sejam utilizadas as máscaras dentro do contexto religioso africano. Essa pre-ideia foi desconstruída através da apresentação de uma aula com o uso da dialogia contextualizada por meios dos fundamentos históricos, desestruturando os pensamentos

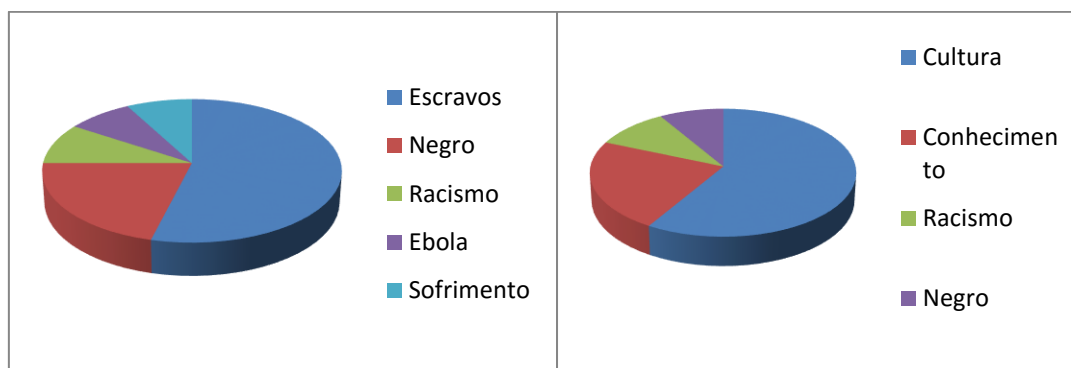
retroativos a respeito da cultura africana. Logo após as aulas teóricas partiu-se para a execução da atividade prática, foram elaborados oficinas educativas no intuito de analisar e comparar o aprendizado dos alunos antes, durante e depois da aplicação do projeto, elaboramos questionários com questões dentro do contexto da cultura e arte africana. O questionário foi respondido por 42 alunos cuja pergunta feita foi para que os mesmos definissem em uma palavra, o seu entendimento sobre o continente africano.

Assim as imagens gráficas abaixo retratam bem a visão dos alunos anterior à aula aplicada onde se vê que o que eles conheciam sobre a África estava relacionado com a escravidão, isso porque a historiografia trata o negro somente como instrumento de subserviência e subalternidade e nunca como depositário da cultura. “Crianças, adolescentes, e jovens, negros e negras, têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso, ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. [...] garantindo o respeito e às diferenças”. (SECAD, 2006).⁹

Desse modo, o negro é visto de forma negativa em que, o racismo, o ebola e o sofrimento aparecem e denota o minimalismo que ele é tratado, ou seja, essa visão simplista retratada pela mídia é o que o indivíduo guarda na memória. No entanto, após as aulas dadas nota-se a alternância do pensamento, pois ficou claro que se conseguiu quebrar esse pensamento implantado em suas mentes a respeito do que se tinha em mente quando se abordou o tema trabalhado em sala de aula, como mostra o gráfico a seguir.

Questionário aplicado antes de trabalhar o projeto.

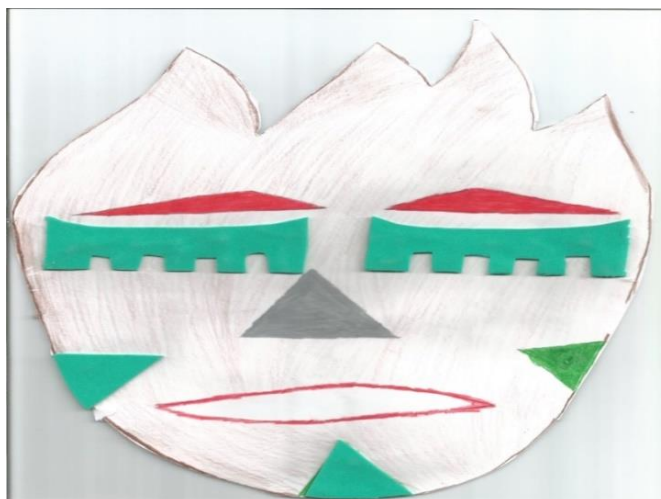
Fig. 2 da aluna Rosangela S. B. dos Santos 2014.
Fig.3 da aluna Rosangela S. B. dos Santos 2014



⁹ Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

Com isso, foram produzidos vários tipos de máscaras relatando as diferentes religiões existentes no contexto da arte africana, dando-lhes oportunidades de conhecer e reconhecer a importância do surgimento da mesma, artística como, cultural de representação e expressão da figura humana ao longo da história. E, desta forma, despertar-lhes para o conhecimento do folclore e das diferentes manifestações artísticas e culturais existente na cultura africana. Esse trabalho consiste na elaboração e execução no qual demonstra como foram desenvolvidas as atividades referentes à arte africana. O tema foi proposto pelo, que se refere sobre “a falta deste conteúdo na grade curricular nas redes de ensino público”, na arte africana especificamente na confecção das máscaras e o que elas representam para o grupo. No entanto as máscaras representam a religiosidade, os valores e a cultura de um povo.

Figura 8: Máscara confeccionada por alunos do 8º ano



Expressões culturais que estão presentes em praticamente quase todas as regiões brasileiras especialmente, as diversas manifestações de religiosidades como, por exemplo, o Candomblé na Bahia, o Maracatu em Pernambuco, Tambor de Crioula no Maranhão, entre outros. Fica evidente que essas manifestações, cada uma delas com suas características, têm similaridade com os rituais africanos e suas mistificações. Entretanto, ao revelar a riqueza da cultura africana é possível combater preconceitos e reforçar a autoestima dos que são vítimas de atitudes racistas e preconceituosas.

Metodologia

Foram utilizados referenciais bibliográficos cuja contextualização e interpretação histórica e cultural, continham dados sobre a história e a cultura da

África, autores como GORZONI, 2014, VISENTINI, 2014 e MATTOS, 2014. No que diz respeito as suas características, foram feitas máscaras com cartolinas, giz de cera e cola quente. A partir de vídeos “Que Bloco é Esse” Ilê Aiyê (part. Criolo) e a música Nego Drama (Racionais Mc’s), se construiu letras de musicas incluindo no contexto as características africanas. Foram também trabalhadas algumas questões a respeito do significado de cada máscara, como e quando são usadas. Orientamos pesquisas em livros como “Por que ensinar a África na escola brasileira?” de Kabengele Munanga e na internet, sugerimos o site www.geledes.org.br, desenvolvimento de debates em sala de aula no qual será de boa ajuda para seus conhecimentos.

As aulas foram ministradas dando inicio com a apresentação de slides com imagens de artes africanas, como forma de ilustrar a fala dos oradores, em forma de oficinas, desenvolvendo atividades que exija cooperação ao promover trabalhos em grupos focados na produção de máscaras, desenhos voltados à arte africana, letras e danças, estimulando-os a desenvolver habilidades artísticas viabilizando assim o interesse para com a arte e em áreas afins. Ao finalizar a produção das máscaras africanas as mesmas foram expostas em mural na própria escola, para que todos tenham acesso ao resultado esperado.

Primeiramente aplicou-se um questionário para diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre o tema proposto. Logo após, trabalhamos a parte teórica fundamentada na historia da cultura africana. Depois, exibimos o vídeo e repassamos a letra da música para que os mesmo acompanhassem a música. Em outro momento, pedimos aos alunos para textualizar o que entenderam em uma redação, e iniciamos a confecção das máscaras e finalizamos com o mesmo questionário para comparação do resultado final obtido.

Considerações Finais

Diante do presente trabalho, conclui-se que, muito se fala sobre a África, mas pouco se sabe sobre sua arte e suas características dentro do contexto religioso deste povo. A arte africana é muito rica, porém, nesta oficina que foi trabalhada a questão do pensamento retórico que se tem a respeito da cultura africana que é profundamente marcada pelo misticismo. A partir da Oficina, percebemos ainda certo atraso na abordagem desse tema em sala de aula, no entanto os alunos receberam bem o conteúdo o que foi satisfatório, e isso contribuiu para o inicio de um diálogo sobre esse conteúdo.

Portanto, diante dos resultados, é preciso pensar qual educação é aplicada no Brasil e quais suas possibilidades para a produção de uma sociedade mais justa e livre de discriminação, enfatizando a pluralidade cultural, a importância da história e cultura dos povos africanos e sua contribuição para a construção de uma “Identidade afro-brasileira”.

Por fim, é urgente a construção de uma educação na qual vise à cidadania, o respeito e a convivência entre as diferenças.

Referências Bibliográficas

As Máscaras Africanas <http://www.geledes.org.br/mascaras-africanas/#ixzz3noV2w4kp>
<http://www.geledes.org.br/significado-das-mascara-gelede/#ixzz3noOmrWvR> acesso em 06/10/2015 às 15hrs

MATTOS, Regiane Augusto de. História e Cultura afro-brasileira/Regiane Augusto de Mattos. 2. Ed., 3ª reimpressão, São Paulo: Contexto 2014.

VISENTINI, Paulo Fagundes. História da África e dos africanos/Paulo Visentini, Luiz Dário Teixeira, Analúcia Danilevich Pereira. 3. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A LEI 10.639/2003 E O ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL PEDAGOGO NA UEG – CAMPUS URUAÇU

Rozânia Fátima da Silva¹⁰

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir a formação do professor de pedagogia – Campus da UEG de Uruaçu – e a Lei 10.639/03. Verificando, sobretudo, o Projeto Político Pedagógico do Curso e seus respectivos planos de disciplinas, uma vez que, não existe no núcleo básico uma disciplina que discuta o Ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Assim, falta um ensino que promova o debate e a reflexão sobre a relação étnico racial, conforme prevê a Lei. Uma vez que, a obrigatoriedade desse ensino pretende desconstruir as visões distorcidas a respeito do Continente Africano e suas diásporas. Entretanto, sem que o profissional da educação básica receba o devido preparo no Curso de Pedagogia, dificilmente a criança terá a oportunidade de receber um ensino contra hegemônico.

Palavras-Chave: Formação do Pedagogo/a – Currículo – Relações Étnico raciais

Introdução

Toda pesquisa nasce de uma inquietação. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é investigar o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus de Uruaçu. O que se pretende verificar é a resposta do Curso diante das novas demandas de inclusão social, qual seria o perfil do pedagogo formado nesse Campus no que diz respeito as exigências da Lei 10.639/03. É pensando nessa problemática que se faz necessário um estudo sobre o Projeto Pedagógico (PPC) do referido Curso.

O interesse em pesquisar o PPC do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus Uruaçu, ano de 2009, bem como uma breve análise de suas AEAs (Atividade de Enriquecimento de Aprendizagem), surgiu da reflexão sobre a Lei 10.639/03, pois segundo Carlos Moore Windderburn (2005), esta Lei visa não só a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro Brasileira e Africana”, mas ela confronta o docente brasileiro a obrigação de disseminar “verdadeira África” para a sua população.

¹⁰ . Graduada em História pela Universidade estadual de Goiás – Campus Uruaçu

Entretanto, apesar de falar em desprender da história eurocêntrica, e adentrar o Continente Africano, conhecer a importância dos povos afro-brasileiros, no Curso de Pedagogia, não há ainda um ensino que instigue e prepare numa perspectiva ante eurocêntrica. Como discutir um ensino que debata o racismo e combata os estereótipos sem que esse “profissional” tenha sido confrontado, e até despertado para essa reflexão?

Não esquecendo de considerar que a educação formal contemporânea, cada vez mais trabalha com a ideia de educar para a cidadania, ressaltando a importância de pensar a educação como a formação do ser humano em sua totalidade, despertando para os valores éticos e morais.

Nesse sentido, faz-se necessário uma análise comparativa do que a Lei 10.639/03 decreta e o que o PPC propõem, bem como, a percepção de currículo para alguns autores, tais como: Antonio Flávio Barbosa Moreira, Goodson, Apple, Silva, entre outros, os quais afirmam que o currículo seleciona e não possui neutralidade.

Para discutir como deveria ser esse ensino perante o que a Lei 10.639/03 decreta, autores como Carlos Moore Windderburn, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes são extremamente relevantes para essa reflexão.

É importante destacar que está anexada a lista com os significados das siglas utilizadas nesse artigo.

A Lei 10.639/03 e a formação do pedagogo na Universidade Estadual de Goiás

São vários os cursos que trabalham com a educação, mas, sabe-se que o pedagogo é o profissional responsável pelo primeiro contato da criança com a educação escolar.

Portanto, o pedagogo é um profissional que tem que estar apto a desenvolver competências, pois será ele, que terá a responsabilidade de apresentar a primeira educação formal, atuando como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Por conseguinte, é importante destacar que além do conhecimento, terá que formar para a cidadania, inculcando valores éticos e morais.

As discussões acirradas apontando e reconhecendo a presença de um racismo disfarçado de “democracia racial”, e principalmente, o confronto da grande desigualdade social entre brancos e negros levou a implementação de leis que buscasse

amenizar essas diferenças. Foi do reconhecimento dessa realidade que algumas políticas públicas tiveram que ser pensadas. A Lei 10639/03 foi uma delas.

A Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 completou doze anos do seu decreto. A qual altera a Lei 9394/96, 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 Africana”. Cujo objetivo é trabalhar na desconstrução de estereótipos e no combate ao racismo e a discriminação racial.

Portanto, com a implementação dessa lei, fica claro que seu objetivo é uma tentativa de sanar e corrigir a visão deturpada e etnocêntrica que permeia o imaginário da sociedade brasileira. Pois, sabe-se que, até bem pouco tempo a história vista na escola é a história do navio negreiro, da escravização, dos açoites e do negro em condição subalterna. É aquilo que o currículo tradicional apresenta, pois segundo Tadeu Tomaz da Silva nessa visão:

O currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens na escola. Na perspectiva convencional, trata-se de um processo nada problemático (SILVA, 2006, p. 13).

Ao apresentar o currículo apenas como um conjunto de fatos e conhecimentos associado à transmissão, transforma este, em apenas uma ferramenta pedagógica incapaz de formar cidadãos críticos e reflexivos. Logo, essa forma tradicional se torna apenas um mecanismo de uma sociedade interessada apenas numa reprodução de conhecimento.

Antonio Flávio Barbosa Moreira (2001) destaca que ao longo do tempo, currículo foi associado a conteúdo, experiência de aprendizagem, planos, objetivos e até avaliação. Mas ele destaca a importância de saber articular todos esses elementos, não se esquecendo de considerar o conhecimento como “matéria prima”, pois segundo Moreira, todos esses elementos são alcançados pelo conhecimento.

Pois como ele mesmo afirma “é fundamentalmente pelo conhecimento que se procura atingir as metas definidas para um curso, para uma escola, ou para um sistema educacional” (MOREIRA, 2001, p. 4).

Portanto, o conhecimento sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira”, segundo a lei 10.639/03, deve ser disseminado para as novas gerações e necessita de ser, não só

visto superficialmente; necessita de ser lido, apreendido, apreendido e assimilado pelo docente através de pesquisas e instigações que o desperte verdadeiramente para esse novo saber. Pois segundo Windderburn (2005) “a história é um campo movediço, prestando-se a múltiplas distorções” (WINDDERBURN, 2005, p.134).

Por isso, cabe à escola como a principal formadora de identidades, a responsabilidade de garantir que essa lei seja cumprida num curto espaço de tempo e compete ao docente disseminar a história da África, sobretudo contrapondo ao discurso hegemônico, que a apresenta de forma distorcida e desqualifica as experiências humanas naquele continente é o que afirma Carlos Moore Windderburn:

A obrigatoriedade do ensino da história da África nas redes de ensino no Brasil confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto de sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano (WINDDERBURN, 2005, p. 133).

A Lei 10.639/03, em seu parágrafo 1º do Art- 26 afirma que, além de conhecer a história do africano, é extremamente relevante, conhecer a história da África. Isso quer dizer reconhecer a África como berço da civilização, lugar da formação das primeiras sociedades agro sedentárias e os primeiros estados burocráticos é o que destaca Windderburn (2005).

É importante destacar ainda, que nesse mesmo parágrafo, traz a necessidade de dar ao negro o seu lugar de direito na construção da história desse país. Logo, é importante ressaltar que na História do Brasil, o negro não foi só mão de obra escrava para a produção de riquezas, mas, que houve personagens que a história fez questão de deixar de citar, e muitas histórias não escritas sobre figuras, personalidades negras relevantes na história brasileira, é o que afirma Munanga e Gomes (2006).

Dessa forma, espera-se que as crianças e jovens a partir da implementação dessa lei possam conhecer a história da África sem a carga pejorativa eurocêntrica, ou melhor, descubram que não existe África, mas, Áfricas. Que tenham a oportunidade de adentrar num Continente Africano cheio de diversidade, com seus diversos povos e culturas.

Entretanto, para isso ser viável cabe ao docente estar familiarizado com essa África que já existia antes do colonizador aportar e deportar seu povo como mercadoria para construção de riquezas nas terras ditas “civilizadas”. Pois, segundo Windderburn:

“A racialização de tudo tocante à África é uma prática tão universalmente insidiosa que os próprios historiadores nem a percebem mais como um elemento de violenta desumanização do ser africano” (WINDDERBURN, 2005, p. 140).

O parágrafo 2º afirma que essa história terá que fazer parte de todo o currículo nacional, e cabe a todos os professores do ensino fundamental e médio formar uma nova geração que reconheça as contribuições da África e de seus descendentes para a formação do país. Espera-se com isso, que esses jovens que estão tendo acesso a essa nova educação básica, possam colaborar de forma mais efetiva e humana na formação de um país mais justo e igualitário, e que acima de tudo não apenas “tolere”, mas que respeitem a diversidade.

Mas quais diversidades devem ser contempladas? É a indagação de Nilma Lino Gomes (2007) quando discute currículo e diversidade. Pois como ela afirma nem sempre,

[...] a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória (GOMES, 2007, p. 25).

Essa formação está presente na justificativa do curso de Pedagogia, na qual é destacado que devido às transformações sociais e econômicas, bem como, a ampliação do acesso à escola cresceram as exigências de um profissional da licenciatura em pedagogia que tenham visão de mundo, e para isso, “diversas perspectivas de cidadania no âmbito do conhecimento teórico e prático a base do respeito, solidariedade e ação” (PPC, 2009, p.23).

Quando se fala em transformações, exigências e visão de mundo, e principalmente, diversas perspectivas de cidadania, pensa-se logo num ensino voltado para o debate das relações étnico raciais, uma formação que atenda a Lei 10.639/03. Sobre tudo, quando se nota que dentre as funções de um pedagogo está a de orientador pedagógico e formador. Levando em conta que formação “envolve, necessariamente, uma dimensão pessoal de desenvolvimento global” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 30).

Por conseguinte, para que essa lei seja cumprida conforme está determinada é preciso que o docente esteja preparado e embasado do conhecimento sobre a “História

da Cultura Afro-brasileira e Africana”, caso contrário, a história mostrada na escola será aquela impregnada de racismo que está presente nos “livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas, quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil” (GOMES, 2005, p. 53). Sabe-se que são os conhecimentos deturpados, ou mesmo a omissão em discutir a existência do racismo que o mantém e o alimenta.

Segundo Munanga e Gomes “ninguém nasce com preconceitos: eles são apreendidos socialmente, no convívio com outras pessoas” (2006, p.82). Desse modo, sendo a escola o principal espaço de formação, torna-se, conseqüentemente, uma aliada no combate ao racismo. Sem dúvida, é nesse campo que se dá a convivência das desigualdades sociais e culturais, portanto, é o local propício para combater o preconceito e o racismo.

Portanto, se ninguém nasce com preconceitos, e que estes são apreendidos no convívio com as pessoas, assim o professor da educação básica tem um papel extremamente importante para mudar a mentalidade afetada pelo racismo e suas conseqüências para a população negra. Visto que, são eles que vão dar a formação básica, o alicerce.

Considerando que o saber universitário, nesse caso do pedagogo, na contemporaneidade vai além da retórica de um bom orador e do domínio dos conhecimentos científicos, faz-se necessário um ensino que promova o debate das relações étnico raciais, um saber que leve à reflexão “a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 13).

Mas como falar de transformações, se o currículo é fruto de seu tempo, sendo assim, não é isento de parcialidade, pois, é feito por pessoas que trazem consigo suas impressões de mundo, suas convicções e dos grupos que as cercam. Assim, esse conhecimento não é neutro, é o que destaca Gesser e Ranghetti quando enfatiza Apple:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, *apud*, GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 3).

Se o currículo seleciona, “a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal histórico” é o que afirma Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010). Os autores ainda completam enfatizando

As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. Assim como a História, o currículo escolar não é mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. [...] é sempre parte de uma tradição seletiva, um perfeito exemplo de invenção da tradição (GOODSON, *apud*, SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Portanto, o currículo não colabora para formar um profissional que luta para combater o racismo na Universidade, por conseguinte, nem fora dela, pois a partir da hora que ele “faz parte de uma tradição seletiva” não contribui para formar um professor que instiga uma reflexão contra hegemônica, pois tradição, seletivo ou seletiva, certamente pertencem a classe sociais e culturais dos que procuram preservar a tradição, principalmente no que se refere as “etnias e gênero. Ou seja, não está preocupado com a humanização. Sobre essa particularidade do currículo, Lima faz a seguinte consideração:

Um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas [...] Subjacente à elaboração do currículo, está a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento. Não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização (LIMA, 2007, p. 18,20).

É devido a esse currículo cheio de parcialidade é que a Lei 10.639/03 vem cobrar da escola a responsabilidade que lhe cabe junto ao cumprimento dessa lei. Esperando que a escola desempenhe seu papel por uma educação que enfrente e combata o racismo, e ao mesmo tempo contemple a diversidade étnica, Pois, “historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo” (NASCIMENTO,1978; MUNANGA,1996; SILVA, 1996 e 1998, *apud*, SANTOS, 2005, p.22).

O PPC do curso de pedagogia da UEG, Campus Uruaçu, ao discorrer o perfil do egresso afirma que esse profissional além de ter o domínio do seu instrumento de trabalho, tem que saber atuar de forma a promover uma sociedade democrática, ressaltando a necessidade de “formar um pedagogo intelectual e crítico, que saiba argumentar teoricamente e dialogar no contexto de atuação”. Enfatiza ainda que o

pedagogo precisa estar inserido na contemporaneidade, e bem mais que uma formação continuada e compromissada, tem que ter “capacidade e responsabilidade de agir na reconstrução de representações e práticas depreciativas e desvalorativas da atividade pedagógica” (2009, p.29). Mas, o que é um profissional intelectual e crítico?

Para Antonio Flávio Barbosa Moreira (2001) um intelectual não deve desistir de sua autonomia, sua criticidade e sua ética, e principalmente, “Não pode aceitar que as coisas continuem a ser inexoravelmente como são, não pode deixar-se cooptar e terminar referendando discursos autoritários que discriminam, que desprezam as necessidades humanas, que desvalorizam o social e o cultural” (MOREIRA, 2001, p. 7).

Se o pedagogo tem que ser intelectual e crítico, e nas palavras de Moreira (2001) um intelectual tem que ter autonomia, isso significa não aceitar respostas prontas. Pode-se indagar então, porque o Curso de Pedagogia não se adequou para cumprir o que foi implementado na Lei 10.639/03 e reafirmado um ano depois no parecer do CNE/CP 3/2004. Para essa indagação talvez seja necessário associar àquilo que afirma Magalhães:

Portanto, será importante, nesse contexto, entendermos que o currículo não é mais concebido simplesmente como um campo de prescrição de conteúdos, com sua respectiva definição de carga horária (plano de curso e grade horária). Hoje sabemos que todo currículo comporta princípios ideológicos, está vinculado a contextos sociais, e que há não-ditos e intenções nos documentos escritos sobre o currículo das escolas (MAGALHÃES, 2010, p. 5).

Entretanto, é importante destacar que apesar da Lei 10.639/03 não fazer nenhuma referência sobre a formação, ou preparação do professor ela deixa claro a obrigatoriedade dessa nova história.

Dessa forma, as instituições do estado tem que se adequarem para atender esse novo momento. Isso é claramente especificado no “Estatuto da Igualdade Racial”, no Art. 4º, inciso III, o qual afirma que a população negra, só será inserida em condição de igualdade de oportunidade através da “modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica”.

Já o artigo 11, enfatiza a necessidade de se cumprir a obrigatoriedade do estudo da história geral da África, bem como, da história da população negra no Brasil, e no § 2º especifica claramente que “o órgão competente do Poder Executivo fomentará a

formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput desse artigo” (2010, p. 9).

A demanda por mudanças, somada a interesses fizeram com que o campo do currículo, em sua trajetória, se tornasse composto por uma variedade de conceitos e concepções. Mas nesse processo, as constantes elaborações e os diferentes atores sobre o tópico levou, de certa forma, uma imprecisão a respeito do tema e sua real finalidade.

Desse modo, na visão das autoras Gesser e Ranghetti (2011) “os problemas reais e os contextos” são o ponto de partida, visto que, é pesquisando os problemas reais presentes no contexto que o indivíduo será capaz de transformar, ou melhor buscar uma reflexão para a realidade a sua volta. Pois, é através da pesquisa, da vivência da busca nas experiências que poderá haver a possibilidade de conceber um currículo para formação de profissionais.

Nas discussões sobre o currículo é enfatizado a necessidade da formação de seres humanos autônomos e críticos, pessoas com capacidade e vontade de transformar a realidade a sua volta. E o despertar dessa consciência só será possível através da pesquisa como “ferramenta norteadora” para isso faz-se necessário ir a campo buscar a pesquisa, sem estar influenciado com a teoria, para assim haver uma verdadeira “ampliação do olhar”.

Dessa maneira, procedimentos de busca, de investigação, e de ação propositiva serão ações estratégicas e motivadoras para o ensinar e o aprender desde o início do curso, na medida em que a prática e teoria caminharão com a mesma intensidade na elaboração do referencial da formação profissional (PACHECO:FLORES, 1999, *apud*, GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 7).

Portanto de acordo com Magalhães (2010) o professor ao definir os projetos, programas, os conteúdos e a forma de trabalhar e relacionar com os alunos, esses fatores somados, já mostram qual é a concepção do professor, e conseqüentemente sua concepção de currículo. Logo, um mesmo espaço educacional pode haver várias concepções presentes.

Destarte, pode-se afirmar que é extremamente relevante o papel do professor na sala de aula, pois cabe a ele consolidar o processo de transformação que aparece nas políticas curriculares. Assim, cabe ao educador analisar sua prática educativa e perceber as relações de poder que estão intrínsecas nesse espaço. Pois de acordo com Silva “As relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação não são

simplesmente relações sociais: elas são mais do que isso: são relações sociais de poder” (SILVA, 2006, p.23).

De acordo com os estudos de Magalhães (2007) é importante refletir e aprofundar a noção de currículo oculto, visto que, esse trabalho ultrapassa as fronteiras da sala de aula. Uma vez que, a mediação professor – conteúdo – aluno estão impregnadas de valores, regras, comportamentos e ideologia, mesmo fora, do espaço formal da escola “esse mesmo discurso, revelador da ideologia curricular de cada professor, afeta as forças modeladoras de comportamento de alunose professores, [...] interferem na dimensão cognitiva da aprendizagem” (MAGALHÃES, 2007, p.8).

É pensando nisso que Rosana Brito Monteiro afirma da importância das IES serem orientadas “para que possam responder aos desafios que se apresentam a partir da legislação em vigor [...] atuando em toda forma de racismo” (MONTEIRO, p. 123). Destaca também que o Art, 1º da Resolução CNE/CP 1/2004 afirma também:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser observadas, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. O mesmo dispositivo prevê, ainda, que as IES, respeitado o princípio da autonomia, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, de acordo com o Parecer CNE/CP 3/2004.

As IES não adaptaram sua matriz curricular para se adequarem ao que pedem a lei. Pois segundo a UNESCO, o papel do professor ou professora na fase inicial é extremamente relevante, pois são eles que vão elevar o universo sociocultural da criança, cabendo a eles apresentar a diversidade, ensinar a enxergar que existem diferenças e que a discriminação é que não permite ver a diversidade como algo que encanta e fascina. Por isso, o Plano Nacional da Educação faz a seguinte afirmação:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico raciais para a história e a cultura brasileiras (BRASIL, MEC, 2003, p. 49)

É por isso que as instituições de ensino devem se inserir na contemporaneidade e buscar promover a formação de professores que não continuem a reproduzir estereótipos que refletem a hegemonia de determinados grupos. Pois segundo Moore (2005) “no campo da análise histórica, sob o peso das subjetividades, encontra-se um lugar privilegiado para a produção e a proliferação da mais perigosa aberração produzida pela mente humana – o racismo” (WEDDERBURN, 2005, p. 134).

Apesar do Curso de Pedagogia possuir uma grade curricular comum aos demais Cursos de Pedagogia da UEG, em seus respectivos campus, ela possui as AEAs (Atividades de Enriquecimento de Aprendizagens), cujo objetivo é atender as particularidades regionais e de cada campus. Entretanto, foi possível comprovar que as mesmas não atendem o que manda a Lei 10.639/03.

Na análise dessas AEAs pode-se perceber que mesmo criada com objetivo de atender às particularidades não aparece nenhuma disciplina que contemple uma reflexão sobre a História e Cultura Africana e Afro brasileira no Curso do campus da UEG de Uruaçu. Dentre todas, apenas cinco ofereciam possibilidades de tratar dessa discussão, que são, as elencadas a seguir: Antropologia e Educação; Bases Epistemológicas e Educação; Educação e Diversidade; Sociologia da Educação e Transversalidade no Ensino Fundamental.

Nas AEAs, a disciplina “Educação e Diversidade”, no período analisado, mesmo sendo ministrada por professoras diferentes, traz apenas uma reflexão entre educação, identidade e diversidade num contexto globalizado.

No entanto, a disciplina “Antropologia e Educação”, em sua ementa, destaca a educação afrodescendente e a Lei 10.639/03, mas em seu objetivo geral, cita apenas “compreender a cultura da infância até os dias atuais [...] analisar os valores básicos das instituições com relação aos vários tipos de cultura”, e sua bibliografia apesar de constar títulos sobre o racismo não é voltada para o ensino que pede a Lei, é mais uma discussão sobre a compreensão da diversidade da cultura.

Nos PCNs do Ensino Fundamental primeira fase fala-se em transversalidade, a necessidade que os envolvidos na educação têm o dever de abordar os temas que carecem de atenção em determinado momento, logo existe a necessidade desse pedagogo responsável por esta educação estar devidamente preparado independente de qual modo, turma, ou mesmo disciplina que ele for ministrar.

Considerações finais

As discussões aqui apresentadas fazem parte de uma reflexão inicial despertada pela Lei 10.639/03. Mais de dez anos se passaram da sua implementação, nota-se que para a maioria dos docentes a forma de apresentar a África, pouco ou nada mudou.

Pode-se afirmar, porém, como toda ruptura, ou mudança é parte de um longo processo, no qual, não pode ocorrer sem o interesse e o envolvimento de todos. Contudo, seria indispensável o envolvimento do pedagogo no processo de mudança, sobretudo na fase de sua formação na universidade.

Sendo assim, não se pode mais pensar uma Instituição de ensino ancorada atrás de um currículo que reproduz estereótipos e dissemina o racismo. Se o objetivo da educação é formar para a emancipação, formando cidadãos com valores éticos e morais, é chegada a hora de uma formação despida de preconceitos e discriminação. É entender que educar para a diversidade, não é aquela educação voltada para a homogeneidade, mas é assumir que as instituições, apesar de seu discurso sobre autonomia, infelizmente tem formado pessoas que não estão preparados para esse momento que a educação exige.

Desse modo, o que está em discussão é a necessidade de perceber que as concepções sobre currículos, vão além dos conteúdos das disciplinas, é poder articular esses conteúdos à realidade social mais ampla abarcando outras áreas do conhecimento que envolve o espaço escolar, logo as ações desse processo abarca uma intensidade além daquela claramente vista.

Em vista disso, constatou-se que o PPC da Universidade Estadual de Goiás, Campus Uruaçu, não contempla o que decreta a Lei 10.639/03. Visto que, isto só será possível diante de uma formação ante eurocêntrica. Portanto, esse currículo cheio de subjetividade e parcialidade que ora se apresenta não contribui para superar as distorções a cerca da história e cultura afro-brasileira, nesse sentido, dificilmente deixará de reproduzir antigos mitos a respeito do Continente Africano e suas diásporas, logo, não atende o que manda a Lei.

Lista de Abreviaturas de Siglas

AEA- Atividade de Enriquecimento de Aprendizagem;

CNE/ CP- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno;

IES- Instituição de Ensino Superior;

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais;

PPC- Projeto Político de Curso;

UEG- Universidade Estadual de Goiás;

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Referências Bibliográficas

BRASIL, *Constituição Federal de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/art_207_.shtm>

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. In: *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, 10/01/2003, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf> >

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>

BRAGA, A. M; GENRO, M. E; LEITE, D. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e as incertezas do futuro. In: LEITE, Denise. B. C; MOROSINI, Marília (Orgs). *Universidade Futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Editora Papirus, S/D.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: *Educação anti racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03/ Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org). Brasília – Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (ORGs). *Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez 2006.

GESSER, Verônica; RANGHETTI, Diva Spezia. *O currículo no Ensino Superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo*. Revista e- curriculum, São Paulo, v. 7 n.2, Agosto, 2011.<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano*. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org^{as}). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2007.

MAGALHÃES, Sônia Maria Vasconcelos de. Currículo: uma conversa sobre crenças e ideologia. Revista Interlocução, v.2, n.2, p.3-8, Nov./Dez.2009/ Jan. 2010.

MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acessado em 14/07/2015 às 16:36hs.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. Educar, Curitiba, n.17, p. 29-52. Editora da UFPR.

MOREIRA, Antonio Flávio B; CANDAU, Vera. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org^{as}). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2007.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino Gomes. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

SILVA, Marcos Antonio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, V, 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, S.R; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/cb>> Acessado em 02/07/2015 às 22:24.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 29

HISTÓRIA, PODER E CULTURA POLÍTICA NO BRASIL REPUBLICANO

Coordenadores:

Dr. Henry Marcelo Martins da Silva (UFMS)

Dr. Renato Jales da Silva Jr. (UFMS)

Dr. Luiz Carlos Bento (UFMS)

Fruto dos trabalhos e reflexões do Grupo de Pesquisa “História, Cultura e Sociedade”, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, o simpósio temático “História, Poder e Cultura Política no Brasil Republicano” tem por objetivo a fundamentação de um debate acerca dos múltiplos olhares e fontes do poder na História. A História Política tem apresentado um novo impulso a partir de um processo de inovação; ao incorporar novos objetos e novas abordagens, visou compreender a política de forma mais ampliada, relacionando-a com questões culturais, econômicas e sociais e promovendo um diálogo com outras áreas de conhecimento. A proposta deste Simpósio Temático, portanto, é reunir trabalhos dedicados ao estudo das interlocuções entre cultura, política e poder, privilegiando discussões acerca dos discursos políticos, culturas políticas, imaginário e construções representacionais, bem como engajamentos artísticos ou de gênero, fomentando o debate historiográfico sobre o tema.

Palavras-Chave: Poder – Cultura – Política – Conhecimento Histórico

GUARDIÃS, MUSAS E ANJAS: SÍMBOLOS E REPRESENTAÇÕES FEMININAS DA ARTE CEMITERIAL NO PERÍODO REPUBLICANO RIOGRANDENSE

Clarisse Ismério
URCAMP/ Bagé/RS
Doutora em História do Brasil - PUC-RS

Resumo: A educação feminina no Rio Grande do Sul foi marcada pela influência do discurso positivista republicano, que reforçou a mentalidade conservadora, cujo objetivo era tirar a mulher do campo profissional e científico. Esse discurso é bastante difundido nas manifestações culturais e na arte cemiterial, no qual a finalidade maior era consolidar junto ao imaginário popular o símbolo perfeição feminina, inspirado em Clotilde de Vaux, personificação da Religião da Humanidade. Na estatuária existem representações de figuras femininas que acompanhavam os grandes vultos políticos ou, muitas vezes, a sós, já em formas alegóricas, evidenciavam o dever da mulher de guardiã da moral. Foram ressaltadas somente as virtudes femininas, pois a arte deveria representar uma imagem ideal a ser seguida, cultivando o aperfeiçoamento humano. Podemos perceber, através da análise da arte cemiterial, que tais representações visavam educar a população e, principalmente, a mulher, conscientizando-a de seus deveres e de seu lugar dentro da sociedade, manipulando o imaginário popular com símbolos e signos.

Palavras-Chaves: Representações – Femininas – Arte Cemiterial

Introdução

A história do Rio Grande do Sul foi marcada por períodos de grande protagonismo ou por retrocesso do protagonismo feminino. Durante o período da Revolução Farroupilha (1835-1845), devido a destruição e desequilíbrio social, as mulheres tiveram que romper com as regras impostas e substituir seus maridos na liderança dos negócios e administração das estâncias. Essa liderança, embora desafiadora, forneceu bases para as mulheres iniciarem o caminho de sua independência e autorrealização, além de propiciar o desenvolvimento de uma produção cultural e intelectual feminina. (FLORES, 1989)

Porém esses casos são tidos como exceções, pois, na maioria das vezes, o potencial intelectual feminino foi tolhido pela mentalidade machista e conservadora, como ocorreu no período da República Velha RS (1889-1930).

A educação feminina, durante a República Velha, sofreu um grande retrocesso, tanto na questão intelectual e cultural como profissional, pois o Positivismo, e sua moral conservadora, legitimou a mentalidade que limitava a mulher no espaço privado e a educava para exercer as funções de esposa, mãe e educadora dos filhos. Deveria ser a *rainha do lar*, a *guardiã da moral* e o *anjo tutelar* de sua família.

Para um melhor entendimento, o presente artigo foi dividido em três partes: primeiramente foi contextualizada a doutrina positivista e suas variantes presentes no Rio Grande do Sul; na segunda um breve relato sobre a utilização da imagem feminina na estatutária; e um terceiro momento foi analisada as representações femininas presentes nos cemitérios de Porto Alegre/RS e Bagé/RS.

O Positivismo no Rio Grande do Sul

A doutrina Positivista de Auguste Comte teve uma influência marcante na história do Rio Grande do Sul. Tudo começou em 1882, quando Júlio de Castilhos fundou o Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), adotando a filosofia comteana expressa na obra *Política Positiva*, para dar um sustentáculo doutrinário que garantisse a disciplina e coesão do partido.

Conforme destacou Boeira, não ocorreu uma simples transposição da doutrina comteana para sociedade rio-grandense. Na realidade, coexistiam três tipos de ideologias positivistas nos anos de 1870 a 1930, que são: o político, o difuso e o religioso. O político foi uma releitura das ideias de Auguste Comte por Júlio de Castilhos, com objetivo de resolver as necessidades imediatas e os projetos de longo prazo, tornando-o mais direto e flexível de ser entendido pelo público politicamente relevante. Ficou conhecido como Positivismo Castilhista ou Positivismo Heterodoxo.

O difuso unia a releitura castilhista com o comteano e mais o cientificismo evolucionista, chegando ao alcance de todos por meio de jornais, revistas, palestras, conferências e dos símbolos e representações presentes da arte fachadista e cemiterial. Já o religioso seguia a doutrina da Religião da Humanidade, também era chamado de Positivismo Ortodoxo e servia de reserva moral para o castilhismo (BOEIRA, 1980: 38-

59). A moral, a rigidez, o autoritarismo e a disciplina eram os pontos que uniam os três tipos de Positivismo, fundindo-os em um único objetivo: organizar a sociedade através de uma moral conservadora.

O caráter conservador positivista é plenamente observado no discurso referente à mulher, uma vez que era considerada responsável pela manutenção da moral e pela realização do culto privado. A mulher deveria ser a *rainha do lar*, a *guardiã da moral* e o *anjo tutelar* de sua família e, para atingir esses modelos, seguiria normas pré-estabelecidas pelo *Catecismo Positivista* no qual Comte recodificou todo o pensamento conservador em torno da mulher. (ISMÉRIO, 1995: 18)

Os seguidores do positivismo, tais como R. Teixeira Mendes, J. Mariano de Oliveira, A.R. Gomes de Castro e Joaquim Bagueira Leal, também foram responsáveis pela difusão do discurso conservador que delimitava a mulher no espaço privado, uma vez que em suas palestras e obras publicadas pela Igreja Positivista do Rio de Janeiro reforçavam essa visão.

Ao analisar as representações femininas presentes na arte cemiterial do Rio Grande do Sul, observa-se que contribuíram para a divulgação dos preceitos e da moral positivista, cujo objetivo era consolidar junto ao imaginário popular o símbolo perfeição feminina, inspirado em Clotilde de Vaux, personificação da Religião da Humanidade (figura 1). A mentalidade conservadora propiciou a reconstrução de uma simbologia impregnada de valores moralistas sobre como deveria ser a conduta feminina.



Figura 1: Clotilde de Vaux, a Religião da Humanidade, obra de Décio Villares (CARVALHO, 1993: 132)

A musa de Comte, Clotilde de Vaux, seria o perfil da mulher ideal, pois era considerada íntegra, pura, perfeita. Tornou-se um símbolo de adoração com atributos

herdados do arquétipo da Grande Mãe. E sua antítese era representada por Caroline Massin, prostituta com a qual Comte veio a contrair matrimônio e teve uma relação bastante conflituosa. A primeira foi moldada a partir do arquétipo de Maria, a Virgem, e a segunda no de Eva, a Pecadora. (ISMÉRIO, 2007: 3)

A vida conflitante de Comte serviu-lhe de base para construir uma filosofia que idealizava um modelo de mulher. Como sofreu várias decepções amorosas, construiu um discurso que, de certa forma, mascarava a realidade vivida e projetava a imagem de mulher que tanto almejava. Em sua idealização buscou arquétipos herdados através de uma cultura que preconizava a mulher dedicada ao marido, aos filhos e a casa. Foi fortemente influenciado pelo pensamento clássico, pelos ditames da Revolução Francesa e por Jean-Jacques Rousseau e pela moral católica medieval.

As representações femininas presentes na estatuária

A estatuária, tanto a fachadista como cemiterial, tinha fins educacionais e morais, uma vez que exaltava o culto ao herói e dos símbolos da República. Existem representações de figuras femininas que acompanhavam os grandes vultos políticos ou muitas vezes a sós, em formas alegóricas, evidenciavam o dever da mulher de guardiã da moral. Na estatuária, foram ressaltadas somente as virtudes femininas, pois a arte deveria representar uma imagem ideal a ser seguida, cultivando com isso o aperfeiçoamento humano.

A utilização da figura feminina como símbolo político era uma herança da Revolução Francesa, a qual elegeu a Marianne o signo máximo da nova ordem. Tornavam públicos símbolos e signos da vida privada, ou seja, da mãe que passa a ser representada pela alegoria da República. E segundo Lynn Hunt:

Os símbolos da vida familiar e doméstica podiam exercer um efeito político (e portanto público) durante esse período de confusão entre a vida pública e privada. O emblema da República, a deusa romana da Liberdade, muitas vezes ostentava um ar abstrato nos sinetes oficiais, nas estátuas e nas vinhetas. Mas, num grande número de representações ela assumia o aspecto familiar de uma jovem donzela ou jovem mãe. [...] A mulher e a mãe, tão desprovidas de qual quer direito político, foram capazes, apesar disso (ou justamente por isso?), de se converter nos emblemas da nova República (HUNT. In DUBY & ARIES, 1992: 31).

Ao ser instaurada a República foram negados todos os valores da monarquia e, em contrapartida, buscou-se símbolos e signos que viessem ao encontro da moral

difundida pelos intelectuais revolucionários. A mulher deixou de ser um ente público e libertino, inspirado na figura pública de Maria Antonieta, para tornar-se filha, esposa e mãe dedicada ao marido e aos filhos, tendo sua participação social limitada ao espaço privado. Sua representação nos emblemas políticos ressalta o seu papel de guardiã da nova ordem, detentora de uma moral elevada e de atributos que a dignificavam. Era um modelo exemplar que deveria ser imitado.

A adoção de símbolos e signos maternos para representar cidades ou regimes de governo pode também ser explicada a partir da visão de Jung. Segundo ele, a cidade é um símbolo materno, pois abriga os habitantes, como uma mulher abriga seus filhos. Cita como exemplo as deusas-mães gregas Réia e Cibele, que ostentavam coroas em forma de muro, e o Antigo Testamento, quando trata as cidades de Jerusalém, Babel e outras, como se fossem mulheres. As cidades fortificadas, que nunca foram subjugadas eram consideradas como virgens colônias, por outro lado existiam as cidades prostitutas, que eram assim chamadas porque viviam em profunda desordem moral (JUNG, 1989:194). A mesma argumentação pode ser usada para o sistema de governo positivista, pois a República tornou-se a Grande Mãe e a Monarquia uma prostituta leviana.

Também a República, a partir de 1909, segundo Carvalho, passou a ser representada pelas revistas e periódicos cariocas, como uma prostituta e uma ama de leite, alimentando políticos e funcionários que viviam a suas custas, mostrando que o novo sistema estava exposto à corrupção (CARVALHO, 1993: 88).

Diante do que foi exposto destaca-se, na presente pesquisa, as representações utilizados pelos positivistas para divulgar o modelo feminino de guardiã da moral, uma vez que no período da República Velha ocorreu um grande surto escultórico. Cabe ainda salientar que as representações analisadas são signos resultante de um discurso moralista e conservador.

As musas e guardiãs presentes da arte cemiterial

Inspiradas nas deusas da mitologia clássica, as esculturas dos cemitérios destacam a representação feminina guardiã do Estado, município, das ideias e das manifestações sociais.

A representação da República encontra-se no túmulo de Pinheiro Machado, no Cemitério da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, obra do escultor Pinto Couto, datado de 1915. José Gomes Pinheiro Machado (1851-1915) fundou juntamente com Júlio de Castilhos, em 1884, o jornal *A Federação*, que representava os interesses do Partido Republicano Rio-Grandense junto ao governo federal. A posição de Pinheiro Machado foi sempre autoritária e tornou-se uma grande força política durante o governo de Hermes da Fonseca. Foi assassinado em 8 de setembro de 1915, no Rio de Janeiro, por Manso de Paiva. Ao ser enterrado no cemitério da Santa Casa de Misericórdia, Borges de Medeiros promoveu um funeral apoteótico com todas as honras positivistas (BELLOMO. In. FLORES.1994: 35 -76)

A República (figura 2) é reproduzida como uma mulher madura que chora pela morte do estadista, signo da mãe que lamenta a perda de um filho querido, lembrando a Pietá de Miguelangelo. Pinheiro Machado é representado como um herói romano, peito nu e coberto pela bandeira do Brasil. Na parte posterior do monumento encontra-se a seguinte frase: *“Desoladas tua esposa e a República, lamentam e lamentarão sempre a tua grande falta”*.



Figura 2 : Mãe República. Detalhe do Túmulo de Pinheiro Machado, Cemitério da Santa Casa de Misericórdia, Porto Alegre.

Aos pés do túmulo aparece a musa da História, Clio (figura 3), que registra a vida do herói em seu livro para ensinar às gerações futuras, representadas pelas crianças. Novamente, a imagem da mulher educadora e guardiã é destacada neste túmulo, evidenciando o modelo de anjo tutelar, tanto no signo da Mãe Pátria como no da História, a grande mestra da vida.



Figura 3: Musa Clio, detalhe do túmulo de Pinheiro Machado, Cemitério da Santa Casa de Misericórdia, Porto Alegre.

Nessa representação está subentendido o papel da mulher como educadora. Segundo os preceitos positivistas, as mulheres deveriam educar seus filhos nos princípios da moral e do civismo, tendo como base a História, a “grande mestra da vida”, pois os vultos do passado, heróis e grandes homens, que serviam como exemplos de vida e de conduta às novas gerações. Sendo considerada uma educadora por natureza, a mulher poderia exercer a profissão de professora, orientando os alunos como se fossem seus próprios filhos. A professora trabalhava em escolas, casas particulares ou em suas próprias casas, ou seja, sempre em ambientes fechados que a protegesse.

Muitas mulheres desistiram de serem *rainhas do lar* e de constituírem família para se dedicarem unicamente ao magistério. A que optasse por ficar solteira era, muitas vezes, mal vista pela sociedade, pois estaria deixando de cumprir sua função de progenitora e, com isso, perderia sua pureza espiritual, ficando desprotegida e exposta aos males da vida. Isso acontecia porque o lugar da mulher era dentro do lar cuidando de seus entes ou afazeres. Se ficasse solteira estaria fora dos padrões preestabelecidos. Mas se decidisse dedicar-se unicamente ao magistério, ensinando as crianças como se

fossem seus próprios filhos, resgatava o estado de pureza no papel de mãe-educadora. Com esta escolha, não sofria discriminação.

Bellomo classifica o Túmulo de Pinheiro Machado como tipologia cívico-celebrativa, pois servia de sepultura e celebra a memória de vultos de destaque no mundo político, social e cultural (BELLOMO, 1994:85). Pertencendo também a essa classificação o túmulo-monumento de Júlio de Castilhos.

O túmulo de Júlio de Castilhos (figura 4), também do Cemitério da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, traz uma pirâmide com uma águia no topo; abaixo, a data da constituição castilhista e um medalhão com o rosto do político. Na base da pirâmide, a mãe pátria é representada por uma jovem que segura na mão esquerda a bandeira nacional e, na direita, uma coroa de louros e o brasão de armas do Estado. Ressaltando, novamente, a mulher enquanto guardiã da moral e dos signos da pátria. Aparecem ainda os seguintes lemas: “A Júlio de Castilhos, o Rio Grande do Sul”, “Ordem e Progresso” e “Os vivos serão sempre e cada vez mais governados pelos mortos”. Os dois últimos lemas foram extremamente enaltecidos pelos positivistas.



Figura 4 : Mãe Pátria, túmulo de Júlio de Castilhos. Cemitério da Santa Casa de Misericórdia, Porto Alegre.

A arte cemiterial revela forte influência do culto ao herói, uma reverência a memória de vultos de destaque no mundo político, social e cultural. O culto ao herói era amplamente difundido pela influência positivista, como destaca Silva:

[...] a doutrina positivista exerceu grande influência no culto aos heróis, o que justifica o período do surto da arte cemiterial, como este momento em que os cemitérios passam a ser os melhores locais de homenagens aos homens que se destacaram na política, cultura e dentro de suas próprias famílias. O positivismo no Rio Grande do Sul, ao utilizar a arte funerária como veículo de perpetuação de sua ideologia, teve como objetivo principal consolidar seus atos para as futuras gerações (SILVA, 2001:14).

Outro exemplo no qual se pode observar essa característica é no mausoléu de Antônio de Souza Netto (figura 5), que se encontra no Cemitério da Santa Casa de Bagé. Netto mandou construir seu mausoléu na Itália, todo em mármore de Carrara, sendo transportado em blocos para Bagé pelo porto de Rio Grande. (BONÉS, 1995: XVIII).



Figura 5: Mausoléu do General Sousa Netto Cemitério da Santa Casa de Bagé (Foto de Diones Alves, 2007).

Netto participou da Revolução Farroupilha e da Guerra do Paraguai, mas, apesar de seu perfil militar, é representado iconograficamente como um herói ilustrado em um brasão em alto relevo no centro do mausoléu. Essa leitura pode ser visualizada

através das representações femininas que o acompanham, as alegorias do heroísmo e do saber.

A alegoria destacada à esquerda pode ser interpretada como a musa Clio, que apresenta dois livros fechados, um representado a história da Revolução Farroupilha e outro a Guerra do Paraguai. A figura feminina ocupa o seu lugar de guardiã da história e da tradição.

Ao analisar as representações femininas por meio da arte no Rio Grande do Sul, observa-se que essas contribuíram para a divulgação dos preceitos e da moral positivista, cujo objetivo era consolidar junto ao imaginário popular o símbolo de perfeição feminina, inspirada em Clotilde de Vaux, representação da Religião da Humanidade. A mentalidade conservadora propiciou a reconstrução de uma simbologia impregnada de valores moralistas sobre como deveria ser a conduta feminina.

Existem representações de figuras femininas que acompanhavam os grandes vultos políticos ou, muitas vezes, a sós em estátuas e monumentos, em formas alegóricas, que evidenciavam o dever da mulher de guardiã da moral. Na estatuária, foram ressaltadas somente as virtudes femininas, pois a arte deveria representar uma imagem ideal a ser seguida, cultivando com isso o aperfeiçoamento humano. A utilização da figura feminina como símbolo político era uma herança da Revolução Francesa, que elegeu Marianne o signo máximo da nova ordem. Tornavam públicos símbolos e signos da vida privada, ou seja, da mãe que passa a ser representada pela alegoria da República. (HUNT. In. DUBY & ARIÈS, 1992)

A representação da figura feminina nos emblemas políticos ressalta o seu papel de guardiã da nova ordem, detentora de uma moral elevada e de atributos que a dignificavam. Era um modelo exemplar da grande mãe-guardiã que deveria ser imitado.

Outra figura de destaque é a anja guardiã, que se encontra em cima do mausoléu do General Netto. Os anjos eram figuras comuns nas sepulturas de crianças, simbolizando que elas eram “anjos no céu”. No século XIX, passou a ter duas representações sucessivamente, inicialmente como um jovem que representa o anjo da morte e, logo após a forma mais frequente, tornou-se uma figura feminina de formas opulentas (VOVELLE, 1997: 330-331).

Observa-se que, no decorrer do tempo, os anjos sofreram alterações em sua imagem e atributos, sendo que tais elementos acrescidos são fruto do imaginário do

popular de cada período. Com o passar do tempo, e devido à influência positivista, foi construído o modelo de anjo feminino, por ser a mulher a consoladora, orientadora e guardiã da sua família (figura 6).



Figura 6: Anjos, Cemitério da Santa Casa e São Miguel e Almas, Porto Alegre.

Nos cemitérios de todo o mundo é comum encontrar figuras femininas que são representadas como símbolos ou ações humanas. O modelo do anjo tutelar aparece nos túmulos trazendo como atributos a caridade, a consolação e outros que são classificados por Bellomo (1993) dentro da tipologia Cristã, agindo como intercessores e protetores dos devotos.

O mesmo modelo é lembrado através das alegorias da consolação, da maternidade ou caridade e da proteção (figura 7), deveres que deveriam ser cumpridos por todas as mulheres para serem *rainhas do lar* e *anjos tutelares*.

A *rainha do lar* tinha como funções principais procriar e criar seus filhos, cuidar do marido respeitando sempre suas exigências e administrar a casa. O *anjo tutelar* deveria cuidar da educação das crianças, servir de musa para inspirar o marido e os filhos a serem homens honrados e a praticar o culto privado, mantendo presente as ideias positivistas. Ambos os modelos deveriam zelar pela moral da família, conservando sempre o estado puro, além de doarem-se por completo, anulando suas próprias vidas, sendo gratificadas ao verem seus filhos crescidos e cidadãos dignos. Pois

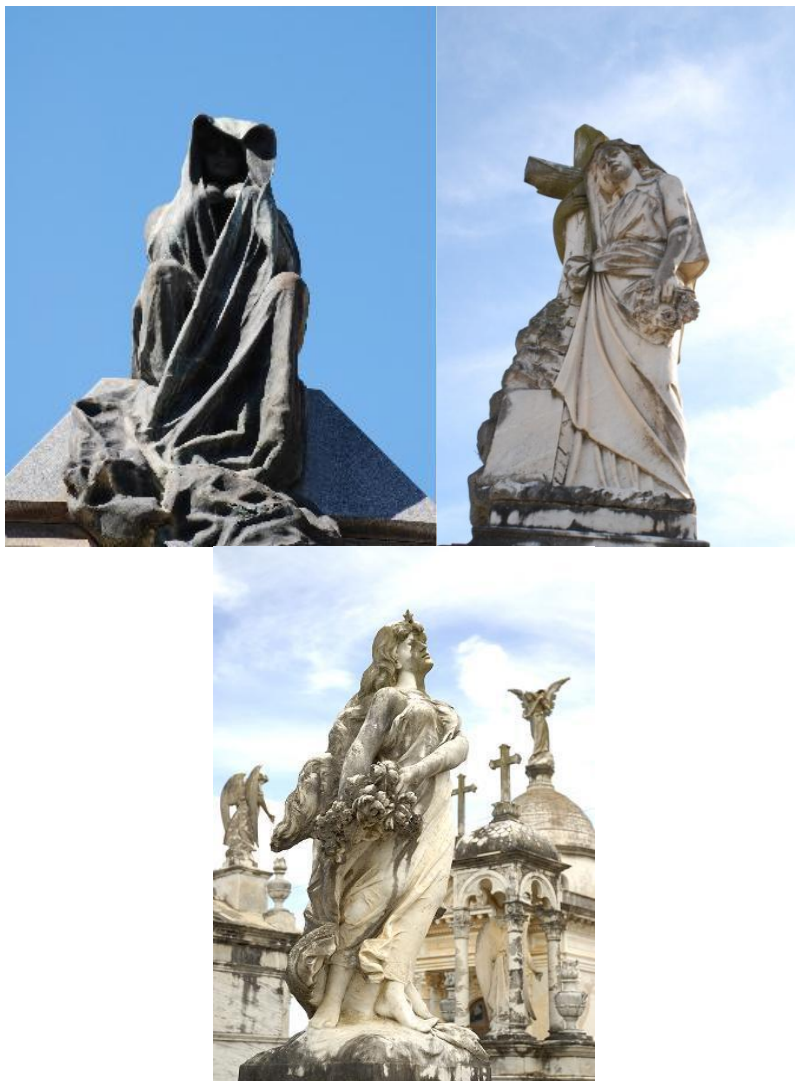
a mulher, enquanto guardiã do lar deveria orientar, proteger e consolar sua família tanto nos momentos felizes como nos infelizes.



Figura 7: Alegorias da Maternidade ou Caridade e da Consolação. Cemitério da Santa Casa de Misericórdia e São Miguel e Almas, Porto Alegre.

Outro tema bastante recorrente era o das representações femininas das carpideiras e da saudade, que lembram viúvas eternas que guardam o túmulo do marido e choram sua perda. As carpideiras representam a dor e a perda (figura 8), eram mulheres pagas para chorar nos velórios e enterros, que com o choro comoviam todos. Essa foi uma das mais antigas profissões femininas, pois foram encontradas referências nas pinturas egípcias (presentes nos hipogeus, túmulos escavados nas encostas de

montanhas) e em relatos bíblicos. Atualmente, devido à crise econômica mundial, a atividade feminina foi retomada na Espanha.



Figuras 8, 9 e 10: Jazigo da Família Riet, Alegoria da Saudade (Fotos de Douglas Lemos de Quadros); Saudadee esperança (Foto de Diones Alves), Cemitério da Santa casa de Bagé.

A alegoria da saudade é uma mulher triste que segura uma coroa de flores, pode estar sentada ou debruçada sob o túmulo. Quando aparece abraçada à cruz agregam, também, a ideia da fé (figura 9). Pode ainda representar a saudade e a esperança, quando se apresenta com uma estrela na testa (esperança) e olhando para o céu (figura 10).

O laço matrimonial era um vínculo tão forte que deveria ser mantido até depois da morte do marido, pois existia a *lei da viuvez eterna* que regulava a vida das viúvas através de normas de conduta estabelecidas pelo positivismo: ficar fiel ao marido, cultuando-o e chorando eternamente a separação (figura 11).



Figura 11: Viúva eterna.

Mantendo-se assim, preservaria a sua pureza e a moral do falecido e, como resultado de seu recato, manteria a família estruturada. Caso não seguisse essas normas, a moral seria manchada, causando a ruína de seu lar. A viuvez era um meio de resgatar o caráter divino de anjo, perdido com a vida sexual durante o casamento. O homem viúvo, ao contrário, poderia casar-se novamente, porque precisava de outra *rainha do lar* para cuidar da casa, dos filhos e dele mesmo.

Nos cemitérios as representações da viúva eterna misturam-se com a iconografia da carpideira e da saudade. Tais alegorias perpetuam através do pranto e das juras das mulheres, que se comprometeram em honrar e resguardar a moral do falecido marido, mantendo o seu estado de pureza (figura 12).

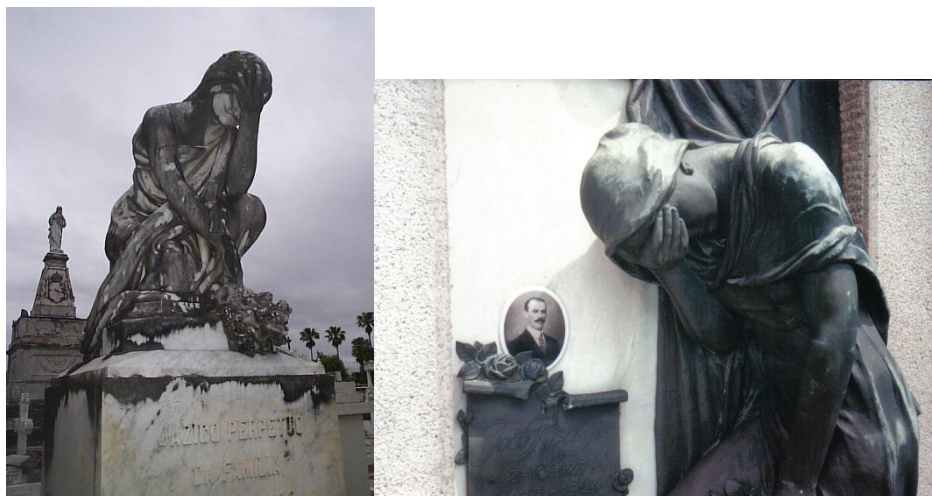


Figura 12: Carpideiras e Saudade. Cemitério da Santa casa de Bagé e Cemitério São Miguel e Almas, Porto Alegre.

Considerações finais

A arte cemiterial, produzida após a instauração do governo castilhista positivista republicano, refletia a austeridade e o conservadorismo da ditadura científica. E sua função era orientar a sociedade dentro dos valores morais positivistas, por meio de símbolos e signos.

No ideário positivista, a mulher foi transformada na grande guardiã, a musa inspiradora, o anjo tutelar, tanto da família como do Estado. Também deveriam guardar a honra da família e inspirar os homens a serem cidadãos participativos. Tais atributos eram inspirados em Clotilde de Vaux, símbolo máximo da Religião da Humanidade.

O maior objetivo das representações presentes na arte cemiterial era educar a população e, principalmente, a mulher, conscientizando de seus deveres e de seu lugar dentro da sociedade, manipulando o imaginário popular por intermédio de símbolos e signos.

A doutrina positivista formulou um discurso simbólico que propunha a organização da sociedade sob a perspectiva de uma moral conservadora e, portanto, atuou como agente, impondo os conceitos de um grupo político detentor do poder. Mas, por outro lado, atuou como reflexo da sociedade na medida que fortalecia a mentalidade que relegava a mulher à uma figura secundária.

Pois o positivismo, ao mesmo tempo em que elegeu a mulher sua grande guardiã, reforçou a mentalidade baseada na moral conservadora e tinha como objetivo tirar a mulher do campo profissional e científico, enclausurando-a em sua própria casa, alegando que era irracional e não tinha controle de seus impulsos. Somente presa ao lar e tutelada pelo homem poderia exercer uma influência positiva.

Referências Bibliográficas

BELLOMO, Harry. **A Produção Da Estatuária Funerária em Porto Alegre**. In **Rio Grande do Sul.Aspectos da Cultura**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1994.

BELLOMO, Harry. In FLORES, Hilda (org.). *Vidas e Costumes*. Porto Alegre: Nova Dimensão, CIPEL, 1994.

BOEIRA, Nelson. **O Rio Grande de Augusto Comte**. In. **RS: Cultura & Ideologia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.

CARVALHO, José Murilo. **A Formação Das Almas**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

CHARTIER, Roger. Introdução. In: **A história cultural**. Lisboa, Difel, 1990.

DOBERSTEIN, Amoldo . **Porto Alegre, 1900-1920: Estatuária e Ideologia**. Porto Alegre: SMC, 1992.

DOBERSTEIN, Amoldo. **1893-95 Nos Monumentos. Esquecimento Compactuado**. In. FLORES, Hilda (org.).**Revolução Federalista**. Porto Alegre: Nova Dimensão, CIPEL, 1993, p.77,

FLORES, Moacyr. *História do Rio Grande do Sul* .Porto Alegre, Nova Dimensão, 1993, p. 148.

FLORES, Hilda A. Hübner. **Sociedade: Preconceitos e Conquistas**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1989.

HUNT, Lynn. **Revolução Francesa e Vida Privada**. In. DUBY, George & ARIES, P. **História da Vida Privada**. São Paulo: Cia das Letras, vol. 4, 1992.

ISMÉRIO, Clarisse. **Mulher: A Moral e o Imaginário 1889-1930**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

JUNG, C. G..**Símbolos da Transformação**. 2.ª ed., Petrópolis, Vozes, 1989.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

O PODER DA PROPAGANDA USADA NA INTERVENTORIA DE ARGEMIRO DE FIGUEIREDO (1937-1940) – A FABRICAÇÃO DE UM MITO

Waniery Loyvia de Almeida Silva¹
PPGH/UFPB
Pós-Graduanda

Resumo: Este trabalho tem por objetivo identificar o papel da propaganda, enquanto ferramenta propagandística e de controle ideológico do aparato repressor estatal montado pelo então interventor paraibano Argemiro de Figueiredo entre os anos de (1937-1940), na tentativa de enquadrar a população no geral nas diretrizes do Estado Novo. A pesquisa também busca compreender como espaços como escolas, e a própria Igreja Católica (na pessoa do Arcebispo da época, D. Moises Coelho) contribuíram para a criação do mito (recorrente ainda hoje) que envolveu essa ilustre personalidade paraibana. Através do diálogo estabelecido entre o corpo documental (jornais, revistas, decretos e discursos do interventor) e autores que já se debruçaram sobre esse período da história do Estado, a exemplo de Eliete Gurjão, (1994); Martha Falcão, (1999) e José Octavio, (2003), conseguiremos visualizar a propaganda em uma ação governamental doutrinária agindo nos mais diversos campos da sociedade paraibana, a fim de propiciar o medo e o combate ao comunismo, na medida em que estabelece o governante local como um paladino, defensor da Paraíba.

Palavras-Chave: Argemiro de Figueiredo – Propaganda – Interventoria

Introdução

Argemiro de Figueiredo, governando a Paraíba, foi o primeiro a governa-la com visão de estadista. A sua formação humanística era imensa, não continha só os ramos da Ciência Jurídica, era eivada dos ensinamentos franco-germânicos, reinantes na 'Casa de Tobias Barreto', professados pelos professores mais ilustres daquela época. O desenvolvimento das nações, os direitos de cidadania, a urbanização planejada, os fatores da produção e a participação racional do Estado na ordem econômico-social, tudo estava incluído no seu intelecto (ARAÚJO, 2000, p. 44).

A propaganda estatal chefiada diretamente pelo interventor paraibano foi eficaz em “fabricar” o mito gerado em torno de sua figura. Uma vez que se produziu no estado a ideia de que melhor administrador não houve. Até hoje, seus admiradores, Josué

¹ Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba, está vinculada ao Programa de Pós-graduação desta mesma instituição. <loyviaalmeida@hotmail.com>.

Sylvestre², William Tejo³, o definem enquanto um homem honesto, de caráter e de classe, pois mesmo exposto às condições mais adversas, “o ilustre interventor conseguia manter a calma e a complacência digna da pessoa majestosa que era”.

Sempre atento às tendências mundiais e procurando reproduzir, fielmente dentro da Paraíba, as doutrinas que permeavam o campo nacional, podemos dizer que nesse aspecto, Argemiro, bem como Vargas, encontra na propaganda um dos fundamentos norteadores para o seu governo. Tal como os governos autoritários europeus, que através das ações propagandistas procuravam se legitimar no poder, o Presidente da República e o Interventor do Estado utilizaram-se desse meio para se promover e efetuar o controle sobre as massas.

O interventor paraibano usou largamente da imprensa e da propaganda para difundir os seus ideais e o que as tendências mundiais acreditavam ser a saída possível: o autoritarismo. O historiador José Octavio de Arruda Mello, vai além ao comparar o tipo de autoritarismo engendrado por Argemiro como uma variante do Nazismo alemão, e acaba definindo-o como “Homem da ordem, mais que da liberdade” (MELLO, 2000, p.12). Tanto é que, em seu governo, a corrente autoritária foi amplamente difundida e apoiada. Sua admiração pelo regime estabelecido na Alemanha ficou evidente quando, em 1937, pediu que azulejos com o símbolo nazista fossem colocados em um dos salões do Palácio da Redenção, uma visível homenagem ostentativa ao Nazismo⁴.

O estado nesse período também recebeu uma “visita ilustre”, que pode instigar a nossa mente uma fagulha de curiosidade sobre a que se deveu a verdadeira intenção de tal proposito.

Distinguido integrante do grupo algodoeiro campinense que, em março de 1937, trouxera à Paraíba ninguém menos que o Secretário do Ministério de Política Exterior do Reich, Vasconcelos estivera em viagem à Europa. Nesta colheira favorável impressão do hitlerismo alemão, claramente expressado em livro de viagens (MELLO, 2003, p. 31, 32).

A habilidade política na construção de uma auto-imagem

² Historiador e Jornalista paraibano.

³ Jornalista de grande prestígio na Paraíba foi um grande amigo de Argemiro de Figueiredo.

⁴ No ano de 1937, o arquiteto Giuseppe Gióia a pedido de Argemiro de Figueiredo recobre o piso do terraço dos fundos no Palácio da Redenção, com azulejos da suástica nazista. Esses azulejos foram um presente oferecido ao interventor pela colônia ítalo-paraibana que admirava esses regimes discricionários.

Argemiro foi um grande conciliador entre as oligarquias paraibanas, o que lhe permitiu ficar no cargo e manobrar a política até 1940, graças à propaganda que se fazia no Estado, desmobilizando os trabalhadores tanto pela violência como pelas ideias erradas que se propagavam sobre o comunismo. Com as suas práticas aliancistas, o interventor atraiu as elites para perto de si, principalmente os representantes dos setores mais conservadores. Foi através desse apoio que a perseguição aos trabalhadores mais politizados conseguiu ter êxito. A postura adotada pelo governo frente à oposição nada mais era do que a repressão.

O interventor paraibano se esforçou ao máximo para que a população paraibana, principalmente a da classe baixa, concentrasse-se nas mudanças positivas que se seguiam no Estado, encobrando assim a política repressiva e antidemocrática que estava sendo colocada em prática contra quem ele julgava ser oposição. Foram inúmeras as obras realizadas durante a sua gestão, que serviam para legitimá-lo no poder e principalmente para desviar a atenção das medidas radicais que eram adotadas. Todavia, não se pode desconsiderar as reais transformações implantadas pelo interventor, principalmente as que beneficiavam a população carente.

Notando a carência no serviço de transporte público, comprou, na Alemanha, bondes novos e modernos e recuperou os que estavam desgastados. Construiu os edifícios do Tribunal de Justiça e da Secretaria de Finanças etc. (ARAUJO, 2000, p.62).

Baseando-se e partilhando das ideias Nazi-Fascistas e Varguista, no que se refere a propaganda, Argemiro controlando os meios de comunicação criou para si o mito de ser o melhor administrador que a Paraíba já teve. Discurso parecido com o que se produziu a respeito de Hitler como salvador da economia alemã, e de Vargas como “pai dos pobres”.

Os feitos do interventor eram noticiados diariamente no jornal oficial do Estado, A União. Uma maneira de atrair a atenção da população para os benefícios que agora o Estado concedia, pois foi Argemiro que, percebendo a situação real da economia paraibana (extremamente dependente do algodão), conseguiu dinamizar, diversificar e incentivar outros produtos. Conseguiu a vinda de empresas estrangeiras e realizou diversas obras públicas. “E projetando a imagem de benfeitor e de tutor do Estado Novo, numa sociedade amordaçada e conformada, o discurso do ‘*Argemirismo*’ passa, também, a dominar o imaginário social da época.” (SANTANA, 1999, p.245).

Além da União, outros jornais de grande circulação também contribuíram para difundir essa ideia de grande gestor que encobria o caráter ditatorial e perseguidor do interventor paraibano. Esses jornais eram A Voz da Borborema e A Imprensa. O primeiro fundado em Campina Grande, tinha como diretor principal Acácio de Figueiredo, irmão de Argemiro, foi de grande importância para o mito que criado sobre a personalidade do interventor e teve papel de grande relevância para sustentação do governo. O segundo, diariamente apresentava a posição favorável da Igreja quanto ao governo procurando colocar em evidência a imagem de benfeitor e a preocupação que o interventor tinha em melhorar o Estado como um todo e facilitar a vida do povo.

Entre outras obras de destaque em seu Governo, podemos citar: a Escola de Formação de Professores, dentro dos mesmos padrões pedagógicos do Colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro; a Escola Normal Rural, com orientação para profissionalizar o homem do campo; estabeleceu o ensino primário noturno, permitindo que a maior parte dos alunos pudessem estudar; construiu 21 grupos escolares no Estado, três deles em Campina Grande, sendo que o primeiro deles, em homenagem ao seu antigo mestre, Clementino Procópio. Construiu várias estradas, vários postos de saúde, reorganizou, reaparelhou e instituiu cursos de aperfeiçoamento na Polícia Militar, instituindo o mérito para a ascensão funcional. Deu relativos aumentos de vencimento aos militares e magistrados, orientando, estes para a desvinculação político-partidária e fugir da interferência dos coronéis (ARAÚJO, 2000, p. 62).

O jornal católico também foi conveniente por outro motivo. Além da propaganda pró-governo, as ideias integralistas que se desenvolviam na Paraíba, sem encontrar nenhuma restrição do interventor, encontraram apoio e difusão através do jornal A Imprensa. Agindo conforme a tendência nacional, Argemiro aproximou-se e permitiu a expansão integralista no Estado. A Imprensa conclamava as pessoas de bem a se unirem em torno do governo e lutarem contra o mal que assombrava o país.

A propaganda utilizada contra os comunistas

Adotando na Paraíba os mesmos mecanismos de controle utilizados por Getúlio Vargas, Argemiro começa através dos meios de comunicação a propaganda anticomunista. Através dos jornais A União, A Imprensa, O Brasil Novo e outros, gerava-se uma ideia completamente distorcida do que era o comunismo, conseguindo assim produzir na população o medo e o pânico necessários para entrar em vigor todo o aparato repressor do Estado. Criou-se um campo de insegurança total, a única certeza

era a total subordinação ao governo, para que ele pudesse manter a ordem e a garantia dos direitos.

O Comunismo não só prega contra a propriedade privada e a religião... O regime bolchevique tem praticado através da propaganda pertinaz e materialista, a destruição da família, jogando os filhos contra os pais e irmãos contra irmãos... Vede o exemplo do jovem que denunciou o pai e contribuiu para o seu fuzilamento a mando de Stalin... Fora o comunismo, viva a democracia brasileira! (“Os Crimes do Comunismo”, IN A IMPRENSA, 1935, p. 02, apud SANTANA, 1999, p. 229).

O anticomunismo alcançou o auge, quando com o apoio do Legislativo, Argemiro conseguiu aprovar o decreto lei⁵ que obrigava a propaganda anticomunista, repelindo qualquer manifestação que a seu ver tivesse algum indício de subversão.

Essa campanha contra o comunismo se intensifica ainda mais a partir da criação do Estado Novo, através das ramificações do DIP nos estados e da criação da Comissão Nacional de Propaganda contra o “perigo vermelho”. Agora que os líderes sindicais eram substituídos por homens de confiança do governo (pelegos), o controle estabelecido nas fábricas se tornou bem mais enfático. “[...] Completando o trabalho ideológico, constantemente eram realizadas conferências nas escolas, nas associações operárias etc., como parte da ‘intensa campanha cultural contra o bolchevismo’” (GURJAO, 1994, p.169).

Se Vargas utilizava das palavras para o convencimento geral, o então interventor paraibano não fazia diferente. Antecipando-se e quase que prevendo o que viria a acontecer, Argemiro cria o DEP – Departamento de Estatística e Publicidade, na tentativa de manter a imprensa em suas mãos.

Perfeitamente identificado com os postulados ideológicos do Estado Novo o governo Argemiro promovia frequentes cerimônias cívicas, palestras, desfiles etc. A União diariamente fazia a apologia ao Estado Novo, além da propaganda realizada através de obras editadas pelo Departamento de Estatística e Publicidade, então criado (GURJAO, 1993, p.187, 188).

Um grande meio de chegar até as massas e manter o controle ideológico sem dúvida foi o rádio. A Rádio Tabajara⁶ juntamente com os demais órgãos da imprensa

⁵ Decreto lei – 162 de 03 de outubro de 1937. Esse decreto obrigava a propaganda anticomunista nas escolas.

⁶ A Rádio Tabajara foi criada em 1937 e funcionou como mecanismo de controle das massas. Diariamente o interventor Argemiro de Figueiredo se dirigia aos paraibanos, informando questões administrativas, mas também influenciando ideologicamente através do seu discurso.

controlados pelo governo tinham uma função “educativa”. Os pronunciamentos do governante paraibano feitos na rádio eram publicados no dia seguinte no jornal A União, para que a população não perdesse nada do que era dito pelo líder regional.

Em janeiro de 1937, no segundo ano de seu governo, inaugurou a Rádio Tabajara e procedeu a melhoramentos no parque gráfico do jornal oficial. Assinou decreto, criando nos municípios serviços radiofônicos de retransmissão em praça pública, de suas mensagens, meia hora antes da Voz do Brasil (SANTANA, 1999. p. 246).

De fato, os regimes autoritários durante as décadas de 20 e 30 do século passado foram tendências que se sobrepuseram as demais. Nesse sentido podemos entender que Argemiro de Figueiredo não foi nada mais do que “produto do meio em que viveu”, no sentido de que não foi uma exceção à conjuntura mundial, pelo contrario, foi um autoritário, antiliberal e anticomunista. Anos mais tarde, tecendo críticas ao rival, o próprio José Américo de Almeida assim descreve Argemiro:

É o reacionário que dissolvendo os ideais de 1930 e reprimindo a nossa evolução política, se converteu no fascista confesso, fazendo elogio público dos ditadores totalitários fulminados pela guerra (“Corre”, declarações de José Américo, In: A palavra e o Tempo, op.Cit.,p. 303,apud SANTANA, 1999, p. 248).

Conclusão

As palavras dependendo do sentido que atribuímos a elas tem o poder de elevar ou destruir. Na interventoria de Argemiro de Figueiredo, as palavras ocupam um lugar importante, pois é através delas que o líder local se comunica e faz ressoar em todo o estado a sua voz utilizando-se dos meios de comunicação, transformando-a em uma arma estatal para o combate aos seus opositores e todos aqueles considerados “subversivos” de alguma forma.

A autopropaganda do interventor rende-lhe até hoje grandes admiradores. A ideia que vagueia na mente dos paraibanos mais antigos, que não foram vítimas de perseguição é de que o período de 1935 à 1940, foi o de grande florescimento da Paraíba, no que diz respeito a geração de empregos com a vinda de várias empresas estrangeiras e o desenvolvimento econômico do estado graças a política de incentivo a outras culturas agrícolas, tais como o sisal.

No entanto, esse registro mental só foi possível graças ao esforço da equipe propagandística montada para servir de aparato repressor e controlador ideológico. Argemiro refletiu o pensamento de governantes autoritários da época. Fabricou-se a imagem desses homens através de boas ações que levaram seus países a salvação. E foi através dessa ideia que nosso interventor conseguiu montar para si, um mito que até hoje é difícil de vencer.

Assim podemos concluir que, se Argemiro não era um nazi-fascista convicto, pelo menos algumas políticas deste regime autoritário foram implantadas durante o seu período de governo na Paraíba, principalmente, no que se refere à exploração de sua autoimagem, a perseguição aos comunistas e a propaganda através dos seus discursos.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Naughton Rocha França. **PARAÍBA: Nomes do Século – Argemiro de Figueiredo**. Série Histórica. Campina Grande: Editora A União, 2000.

CARONE, Edgard. **A Terceira República (1937 – 1945)**. São Paulo: DIFEL, 1976.

GARCIA, Nelson Jahr. **Propaganda: Ideologia e Manipulação**. Versão eBook Digital RocketEdition, 1999.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1994.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. **Morte e Vida das Oligarquias-paraibanas: Paraíba (1889-1945)**. João Pessoa: Ed. Universitária. UFPB, 1994.

MELLO, José Octávio de Arruda. **Os italianos na Paraíba – da Capital ao Interior**. João Pessoa: Editora A União, 2006.

_____. **Nos Tempos de Felix Araujo - Estado Novo, Guerra Mundial e Redemocratização - 1937/47**. João Pessoa: SEC-PB/IPHAEP, 2003.

_____. **Trajetória política e eleições em Argemiro de Figueiredo**. João Pessoa, 2001.

SANTANA, Martha M. F. de C. e Morais. **Poder e Intervenção Estatal: Paraíba (1930-1940)**. João Pessoa: Ed. Universitária. UFPB, 1999.

SYLVESTRE, Josué. **Da Revolução de 30 à Queda do Estado Novo**. Campina Grande: Editora Senado Federal, 1993.

TEJO, William. **Argemiro: Confidências de um líder**. Campina Grande: Gráfica Marcone, 2001.

SIMPÓSIO TEMÁTICO 30

RELIGIÕES NA CONTEMPORANEIDADE: CONTEXTOS E PRÁTICAS

Coordenadora:

Me. Sandra Chaves (Professora PUC-GO / Doutoranda UFG)

Este Simpósio Temático visa discutir as práticas religiosas suas complexidades e contingências no contexto da contemporaneidade. Fruto de um processo histórico-cultural a religião não fica à margem dos processos que a sociedade tem passado como amodernização, a racionalização, a secularização, a informatização entre outros. Este será um espaço para possibilitar análise das tradições religiosas na contemporaneidade, levando em conta as características da atualidade como o consumismo, a diversidade, a subjetividade de escolhas. Pretende-se nesse grupo fomentar interlocução entre os profissionais e estudiosos como historiadores, antropólogos, cientistas das religiões, sociólogos e demais pesquisadores das Ciências Humanas, com propósito de integrar as discussões dessas pluralidades desde o fundamentalismo, as religiões de matrizes afro, as tradições orientais, os novos movimentos religiosos e neopentecostalismo, entre outros e como disputam espaço, adeptos e legitimidade no chamado Mercado dos bens de salvação.

Palavras-Chave: Religião – Contemporaneidade – História – Diversidade religiosa

NOVAS RELIGIÕES E IDENTIDADES RELIGIOSAS NA MODERNIDADE TARDIA: UM ESTUDO A PARTIR DA *SEICHO-NO-IE* DO BRASIL

João Paulo de Paula Silveira
FCS-UFG/UEG Campus Iporá

Resumo: A presente trabalho discute a identidade dos adeptos da *Seicho-no-Ie* do Brasil na cidade de Goiânia. Considerando que os novos movimentos religiosos são expressões da relação dialética entre a modernidade tardia e a religião, como sugere Lorne L. Dawson (2006), serão discutidos os aspectos mais marcantes dessa identidade religiosa enquanto respostas às demandas e imperativos culturais de uma realidade cada vez mais individualizante, plural e globalizada e repleta de riscos. Hoje, os conteúdos e práticas religiosas da *Seicho-no-Ie* imbricam doutrinas sobre o aperfeiçoamento individual e questões ecológicas, sendo ambas demandas da modernidade tardia. Acrescentamos também que o capital religioso amealhado pelos sujeitos antes da adesão à *Seicho-no-Ie* é ressemantizado à luz da doutrina da “Imagem Verdadeira”. Esse expediente produz a “continuidade inventada” e imbrica tradição e novidade.

Palavras-Chave: Novos Movimentos Religiosos – Modernidade Tardia – *Seicho-no-Ie* do Brasil

01 - Introdução

O estudo de novos movimentos religiosos, religiões alternativas ou espiritualidades constitui hoje um dos principais esforços de sociólogos e historiadores da religião preocupados com as especificidades daquilo que Danièle Hervieu-Léger (2005) nomeou de “Modernidade Religiosa”. Grosso modo, esses estudos estão preocupados com as novas configurações e sentidos do sagrado a partir da relação dialética entre a experiência religiosa e as demandas e especificidades da modernidade tardia (DAWSON, 2006). Essa leitura ressalta a particularidade da experiência religiosa de mulheres e homens no presente ao mesmo tempo em que colocam em xeque a plausibilidade da teoria da secularização em sua forma mais dura.

A partir dessa premissa, debruçamo-nos sobre a identidade dos adeptos da nova religião japonesa *Seicho-no-Ie* (Lar do Progredir Infinito) na cidade de Goiânia. Nosso intuito é a compreensão das nuances constitutivas da identidade religiosa dos adeptos do movimento tendo como chave compreensiva a relação dialética entre modernidade tardia e religião a que aludimos acima. Nosso entendimento a respeito da dessa relação assume que os conteúdos religiosos da *Seicho-no-Ie* e de outras novas religiões são contemporizações engendradas a partir da demandas, riscos e expectativas que emergem no interior da modernidade tardia. Nesse sentido, novas religiões e espiritualidades alternativas são desdobramentos da interpelação da fé pela modernidade.

Ao nos debruçarmos sobre a identidade religiosa dos adeptos da *Seicho-no-Ie*, sugerimos a existência de três traços fundamentais: a) o imbricamento de novidade e tradição religiosa e a concomitante “invenção de continuidade”; b) a (re) elaboração dos sentidos da religião com ênfase na convicção de que o indivíduo dotado de uma nova consciência espiritual é o principal autor de seu destino; c) vitalismo pragmático e ecológico enquanto disposições religiosas que respondem às contingências e demandas contemporâneas.

Justificamos nossa empresa com base na importância da compreensão das diversas nuances da paisagem religiosa brasileira e, em específico, da paisagem religiosa goianiense. Como sabemos, pouca atenção foi concedida àquelas religiões que não estão completamente alinhadas às narrativas predominantes no interior do campo religioso da capital goiana. Assim, esse estudo, que é parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Departamento de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, almeja trazer à lume o lugar das novas religiões e espiritualidades alternativas enquanto objetos de pesquisa acadêmica.

02 - Teoria e método

Enquanto norte teórico, nossa pesquisa parte das discussões sobre as especificidades da paisagem religiosa contemporânea, em especial no que toca à relação dialética entre modernidade tardia e religião, da concepção das novas religiões como espaços de experimentação e ressignificação do sagrado (DAWSON, 2006) e também da individuação religiosa, isto é, da relevância que o ato da escolha possui diante da autoridade das instituições responsáveis pela transmissão das linhagens de fé

(HERVIEU-LÉGER, 2005). Em afinidade com essas ideias, nosso escopo teórico também se baseia nos estudos de Peter Clarke (2006) a respeito do que ele nomeia por “religiões do eu verdadeiro”, isto é, religiões que enfatizam o despertar da consciência para o divino interior.

Apesar da dificuldade em quantificar os membros da *Seicho-no-Ie*, em especial porque alguns estão na condição de simpatizantes, o que implica em níveis distintos de filiação e na existência de múltiplo pertencimento, acredita-se que a maioria dos integrantes do movimento vivem hoje no Brasil (WATANABE, 2008; STAEMLER, 2011). Em Goiânia, segundo afirmam os membros da organização religiosa, existem cerca de mil adeptos divididos na condição de preletores, divulgadores e simpatizantes¹.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa preocupada como os traços constituintes da identidade religiosa dos adeptos da *Seicho-no-Ie*, nossa metodologia consistiu em trabalho de campo através da imersão (*e.g.* participação no cotidiano da religião, em especial de palestras e cerimônias) e também na aplicação de entrevistas semiestruturadas capazes de desvelar o lugar das doutrinas e práticas religiosas no dia-a-dia dos adeptos desse grupo.

03 – Desenvolvimento histórico

Fundada no Japão em 1930 por Masaharu Tangiguchi e trazida para o Brasil pelos imigrantes japoneses, a *Seicho-no-Ie* é parte de um fenômeno de inovações religiosas que no Japão ficou conhecido por *Shinshunkyô*, literalmente novas religiões. Sua narrativa religiosa reclama a essência de todas as tradições religiosas e o não sectarismo. Desde a década de 1960, o movimento no Brasil deixou de ser uma religião étnica que atendia à comunidade japonesa para se tornar uma religião de salvação universal (ALBUQUERQUE, 1999). Em Goiânia, o novo movimento desenvolveu suas atividades ainda nas décadas de 1960 e 1970 por intermédio de imigrantes, com destaque para os pioneiros Takeu Sumihara e Maurício Gondo.

A *Seicho-no-Ie* é uma “religião do eu verdadeiro” nos termos destacados por Peter Clarke (2006). Isso significa que seus conteúdos doutrinários são matizados pela

¹ Esse número nos parece exagerado. Provavelmente, esse é total de participantes das principais atividades realizadas em Goiânia que, via de regra, reúnem pessoas das várias cidades de Goiás onde existem núcleos e associações da *Seicho-no-Ie*.

interioridade e pela ênfase na busca do “eu essencial” que, segundo a religião, consiste na “Imagem Verdadeira” (*Jissô*, em japonês) daqueles que são “Filhos de Deus”. Em virtude dessa condição, a humanidade é isenta de pecado ou de qualquer outro problema, dentre eles a pobreza e a doença que, segundo acreditam, são projeções ilusórias que definem o “Mundo fenomênico”, isto é, a realidade material e transitória (ALBUQUERQUE, 1999; DINIZ, 2006). Em suma, a Imagem Verdadeira é a essência real dos sujeitos e a vida divina em sua plenitude.

Grosso modo, o mundo da Imagem Verdadeira é o mundo perfeito de Deus de onde provem toda a vida. Susumo Shimazono definiu essa cosmologia por “vitalismo religioso” (*et al* 1979; 2004); segundo ele, o animismo presente no repertório religioso japonês tradicional foi uma das fontes do vitalismo que, segundo o autor, é comum às várias novas religiões japonesas. No vitalismo, a via da salvação implica na consciência de que mulheres e homens integram uma totalidade sagrada.

Desde o início do século XXI, em especial a partir 2009, quando o movimento passou a ser presidido mundialmente por Masanobu Tangiguchi, neto do fundador, a *Seicho-no-Ie* adquiriu forte contorno ecológico. Publicações específicas sobre meio-ambiente, a nova sede do grupo, o Escritório na Floresta, localizado na cidade de Hokuto, Província de Yamanashi, Japão, e a pose do selo ISO 14001 que geralmente é atribuído às empresas que promovem os princípios da sustentabilidade, são evidências da “virada ecológica” experimentada pelo grupo. No cotidiano daqueles que entrevistamos, a disposição ecológica é verificada nas práticas de reciclagem, compostagem, consumo equilibrado de água e mesmo na tentativa de evitar a dieta de carne. No geral, os membros da nova religião acreditam na unidade vital entre natureza e humanidade e concebem ambas como emanções da Imagem Verdadeira. Por esse motivo, a nuance eco-espiritualista predominante hoje na *Seicho-no-Ie* sacraliza a relação entre humanidade e meio-ambiente.

04 – Imbricamento da novidade e da tradição e a “invenção da continuidade”

Lemos em Giddens (1991) e Bauman (2001) a respeito da capacidade “desencaixante” ou “diluidora” da modernidade diante do edifício cultural da tradição. No âmbito da religião, isso significou a erosão da “comunidade paroquial” e do

monopólio de explicação religiosa de mundo que gozava a condição de autoevidente no período pré-moderno, como sugerem respectivamente Hervieu-Leger (2005) e Berger (2009). A consequência desse processo foi o surgimento do indivíduo religioso moderno que ao invés de herdar o pertencimento religioso das instituições tradicionais, se torna ele mesmo o responsável pelas escolhas de fé, o que não necessariamente significa que a mulheres e homens ignoram plenamente os conteúdos tradicionais.

No caso específico da *Seicho-no-Ie*, a novidade e tradição são imbricadas a partir da concepção de que todas as religiões possuem uma essência comum manifesta na doutrina de Masaharu Taniguchi. Essa narrativa religiosa tende a algum tipo de inclusão religiosa, ainda que isso não signifique que essa condição possa ser levada às últimas consequências. Se há algum nível de inclusivismo religioso, ele acontece a partir da lente da doutrina religiosa de Taniguchi de que diz que o “homem é filho de Deus”, o que em outras palavras significa que conceitos como “pecado original” ou “carma negativo” são superados pela doutrina religiosa. Por outro lado, a necessidade de acomodar a religião japonesa ao Brasil provocou à reelaboração de conceitos religiosos com o fito de fazê-los mais familiares ou *Seicho-no-Ie*. Assim, seus conteúdos são negociados e ressemantizados a partir da necessidade de inscrever a *Seicho-no-Ie* de maneira mais consistente no interior da economia religiosa brasileira².

Ainda sobre a preservação do capital religioso tradicional, é interessante pontuar que os adeptos do grupo em tela constroem narrativas de seus itinerários religiosos sem necessariamente se sentirem descolados das tradições dos quais participaram e ou herdaram. Isso acontece porque entendem que a “religião dos ancestrais” deve ser reverenciada e também porque acreditam que a doutrina de Taniguchi os ajudou a compreender melhor a tradição ao qual pertenciam, em especial o catolicismo. Por esse motivo, entendemos que os adeptos da *Seicho-no-Ie* produzem uma “invenção de continuidade” religiosa na medida em que se sentem vinculados à nova religião sem que isso implique no esvaziamento do capital religioso amealhado ao longo de trajetórias de fé do passado, como sugere o seguinte trecho de depoimento:

Acho que a *Seicho-no-Ie* ela ajuda a gente entender melhor, até o Evangelho. Então assim, eu frequentava, ia para a missa, mesmo porque em respeito aos meus antepassados. A religião que eu (realmente herdei). Porque a minha

² Novas religiões, lembra Rodney Stark (1996), tendem a manter alguns elementos do capital religioso estabelecido a fim de ingressarem com sucesso no circuito de bens de salvação.

família era muito religiosa. Minhas tias, minhas primas é todo mundo muito católico. Todo mundo sempre teve muita imagem aqui em casa, acende vela e reza, enfim. E eu nunca deixei também. Diminui muito, mas tenho minhas imagens, que eu rezo.

O trecho acima é de uma entrevista concedida por uma divulgadora da *Seicho-no-Ie* que reside em Goiânia desde 2011 e que alega não frequentar mais atividades católicas devido a sua rotina, a despeito de manter em casa imagens de santos e de ainda rezar para eles. Percebemos que as relações com a religião do passado passam pelo respeito aos antepassados, um importante aspecto da doutrina da *Seicho-no-Ie*, mas também pelo fato de que agora ela, a entrevistada, acredita que pode compreender melhor o evangelho. No trecho final, ela menciona a posse de imagens e da prática das rezas. De maneira geral a “invenção da continuidade” é a expediente narrativo da preservação do capital; é ele que permite que uma identidade religiosa onde o novo e o tradicional são imbricados ao invés de mutuamente excludentes.

04 - Vitalismo religioso: entre o pragmatismo e a ecologia

Dois aspectos substanciais da doutrina da *Seicho-no-Ie* parecem ocupar um papel importante na identidade religiosa de seus adeptos: o vitalismo pragmático e o vitalismo ecológico. Ambos partem da concepção da totalidade vital do sagrado que atravessa toda a existência de maneira que não há uma cisão entre divindade e criatura. Entretanto, esses vieses se distinguem no tocante aos seus propósitos: enquanto o viés pragmático diz respeito ao despertar da consciência individual para suas qualidades enquanto Filho de Deus, entre elas a da prosperidade, o viés ecológico que ganhou forças recentemente diz respeito ao despertar da consciência individual no sentido do reencantamento da relação entre o homem e a natureza.

O viés pragmático se baseia na leitura otimista do homem que a *Seicho-no-Ie* partilha com vários outros novos movimentos. A consciência de que o “homem é filho de Deus” significa que os problemas que são enfrentados no dia-a-dia são ilusões e que o sucesso, a saúde e a prosperidade é o estado natural daquele que reconhece dentro de si a Imagem Verdadeira, como atesta o comentário a seguir:

A *Seicho-no-Ie*, ela ensina isso, de ser merecedor. De ser próspero e que Deus, Ele não vai deixar de te amar porque você é rico. Aquela história que tem, que Deus é a favor dos pobres e não dos ricos, aquela história do camelo, mais fácil ... um camelo entrar pelo buraco da agulha do que um rico

entrar Reino de Céu. Não existe. Na realidade, o Reino de Deus também é de nós. Então é isso. E a minha vida é calcada nisso, cada vez que passa vai melhorando mais, prosperando mais, graças a Deus. Depois que eu comecei a entender e pus na minha cabeça que eu mereço [...] Então as pessoas falam assim ah, você trocou de carro, um carro lindo, maravilhoso. “Nossa, que carro lindo, você está bem mesmo.” Aí a pessoa “ah, não, que nada, eu estou pagando prestação.” Na Seicho-no-Ie a gente aprende “eu mereço, eu posso. Graças a Deus, eu mereço.” Eu sei por que eu mereço, você entendeu? Então, isso que é a lei da prosperidade, que é uma coisa muito boa. E as pessoas, às vezes, falam assim. Falam assim, quando eu faço alguma coisa “ah, está podendo.” Eu digo, “estou mesmo. Graças a Deus, eu sempre posso.” No meu trabalho já acostumaram até, mas, às vezes, as pessoas que não conhecem a gente, aí fica, “nossa ... é exibida”, sabe? Eu não estou nem aí. Eu acostumei, eu não consigo nem deixar de ser desse jeito. Por exemplo, eu fiz uma viagem para o exterior, aí “nossa, mas você está podendo, hein? Não sei o quê.”, “Ah, graças a Deus, eu posso mesmo, e eu vou mesmo.” E eu falei assim, “ainda tem mais, ainda tem mais.”

Ser merecedor indicia que a experiência religiosa na *Seicho-no-Ie* plasma uma identidade significativamente distinta daquela que conhecemos no cristianismo católico, como fica claro na observação a respeito da preferência de Deus pelos pobres. Esse aspecto, contudo, se aproxima da disposição religiosa do neopentecostalismo e da teologia da prosperidade. O viés pragmático do vitalismo engendra a leitura de si a partir da concepção de que a Imagem Verdadeira do “eu interior” é divina e por isso mesmo o sujeito, quando dotado da consciência de sua verdadeira condição de Filho de Deus, é capaz de despertar suas potencialidades no trabalho e na vida empresarial.

Por outro lado, o vitalismo possui um outro viés que nomeamos por “vitalismo ecológico”. No cotidiano, essa imagem religiosa de mundo se define a partir da vivência integrativa com a natureza; ela presume que Deus, natureza e humanidade existem de forma integrada, uma totalidade vital que encanta a relação entre humanidade e meio ambiente. O reencantamento da natureza incita a disposição cotidiana amparada em uma ética ambientalista; reciclagem, compostagem, consumo equilibrado e água, moderação ou abandono da dieta de carne e outras práticas ecologicamente correta são sustentadas por uma ética ambientalista advinda da concepção de que a Imagem Verdadeira permeia toda a vida terrestre. O vitalismo ecológico pode ser verificado no seguinte trecho:

Eu vou te dar um exemplo que está acontecendo na minha casa agora. Eu ganhei de presente uma muda de açaí. Essa muda de açaí veio lá da Amazônia de presente para mim, eu plantei essa (muda de açaí), plantei essa muda no jardim da minha casa, e agora, recentemente, deu coró. Aquele, né, nas folhas lá, e esse coró começou a ser um transtorno até para os vizinhos, porque eles descem e sobem no muro e estavam até passando para casa de vizinho. Eu tinha que resolver o problema de alguma forma ou jogar

inseticida ou cortar o coqueiro. Aí, o que é que eu fiz? Fiz uma oração [...] E eu fui fazendo essa oração durante uma semana e os bichinhos desapareceram[...]. Mas por quê? Por que eles atendem? Porque na verdade, eu e eles somos um só perante Deus, então existe essa comunicação.

O exemplo acima testemunha o lugar singular que a ecologia encontra na vida dos adeptos da *Seicho-no-Ie*. A não agressão ao inseto se baseia na ideia de que a humanidade e o restante do reino animal são parte de uma mesma essência vital divina; reconhece-la nos outros seres vivos significa a consciência de que no mundo da Imagem Verdadeira todos os seres vivem em harmonia.

05 - Considerações finais

Na modernidade tardia, a pluralidade e a individuação são dois traços da paisagem religiosa; a identidade religiosa dos sujeitos adeptos ou simpatizantes de grande parte dos novos movimentos religiosos é atravessada por ambos, como acontece na *Seicho-no-Ie*. Em virtude de sua disposição não sectária, da crença na essência comum das religiões e também do empenho em acomodá-la às particularidades da economia religiosa brasileira, a identidade dos membros da *Seicho-no-Ie* é mais dialógica e suas fronteiras mais porosas, a despeito dessa condição certamente variar de acordo com o tempo de pertencimento e o com o grau de envolvimento com a instituição. Essa identidade produz quase sempre uma “continuidade inventada” que inclui as experiências do passado e por isso mesmo preserva parte do capital simbólico amalhado nos percursos de fé experimentados antes da adesão ou vinculação ao grupo.

No tocante aos dois vieses do vitalismo religioso, é importante ter em mente que sua dimensão mais pragmática está em afinidade com os dispositivos normativos da modernidade que interpela os indivíduos como os principais responsáveis por seu destino; cabe ao sujeito a responsabilidade de tudo o que lhe acontece, incluindo o fracasso. No caso da *Seicho-no-Ie*, a crença de que o “homem é filho de Deus” e a consciência da Imagem Verdadeira é um meio para acessar as potencialidades pessoais capazes de permitir aos sujeitos enfrentar as contingências corriqueiras no trabalho ou na vida empresarial certos de que “tudo já deu certo no mundo da Imagem Verdadeira”, como é frequente ouvirmos nas reuniões promovidas pelo grupo religioso.

Por sua vez, a dimensão ecológica do vitalismo deve ser entendida como uma resposta da religiosidade às demandas modernas vinculadas aos riscos provocados pela

degradação ambiental. Nesse sentido, a nuance eco-espiritual hodierna da *Seicho-no-Ie* deve ser lida sociologicamente enquanto esforço de contemporização religiosa cujo o objetivo é anteder oferecer orientações e sentidos de mundo em um contexto de risco.

Os aspectos da identidade religiosa dos membros da *Seicho-no-Ie* que aqui discutimos brevemente foram compreendidos a partir da relação dialética entre a religião e a modernidade tardia. A ressemantização de conteúdos religiosos tradicionais provenientes de itinerários do passado, a “continuidade inventada” e os vieses pragmático e ecológico do vitalismo religioso expressam a individuação do crer que, segundo Hervieu-Leger, caracteriza a modernidade religiosa. Nela, os sujeitos são os principais autores de seus destinos de fé e geralmente encontram na religião uma narrativa de mundo que os estimula a acreditar no despertar das potencialidades individuais. No caso da *Seicho-no-Ie*, a consciência acerca da Imagem Verdadeira serve para despertar as capacidades inatas dos sujeitos. Por sua vez, o viés ecológico da nova religião japonesa parece dilatar a realização espiritual para além do simples despertar da capacidade do indivíduo; como entendemos, a dimensão eco-espiritual imprimida por Masanobu Taniguchi representa o esforço da *Seicho-no-Ie* em favor de uma religião anida mais universal capaz de responder às demandas globais.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Leila M.B. **Seicho-no-Ie do Brasil: agradecimento, obediência e salvação**. São Paulo: Annablume 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentizien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CLARKE, Peter. **New Religion in Global Perspective**. Londres, Ed. Routledge Curzon, 2006.

DAWSON, Lorne L. **Comprehending cults: the sociology of New Religious Movements**. Toronto, Oxford University Press, 2006.

DINIZ, Ediléia M. Carisma e o Poder no discurso religioso: um estudo do legado de Masaharu Taniguchi – A *Seicho-no-Ie* do Brasil. 2006. 160 f. **Dissertação** (mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo, Unesp, 1991.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido**: a religião em movimento. Lisboa, Gradiva, 2006.

SHIMAZONO, Susumu; TSUSHIMA, Michihito; NISHIYAMA, Shigeru; SHIRAMIZU, Hiroko. The Vitalistic Conception of Salvation in Japanese New Religions. **Japanese Journal of Religious Studies**, Tóquio, Japão, v. 6, nº.1, pp.139-161, 1979.

SHIMAZONO, Susumu. **From Salvation to Spirituality**: Popular Religious Movements in Modern Japan. Melbourne, Trans Pacific Press, 2004.

SHOJI, Rafael; USARSKY, Frank. Japanese New Religions in Brazil and the Dynamics of Globalization versus Glocalization. **Journal of Religion in Japan**, Vol. 3, pp. 247 – 269, 2014.

STAEMLER, BIRGIT. Seicho-no-Ie. In: STAEMLER, Birgit; DEHN, Ulrich (Org.). **Establishing the revolutionary**: an introduction to new religions in japan. LIT Verlag, Berlim, 2011.

STARK, Rodney. Why Religious Movements Succeed or Fail A Revised General Model **Journal of Contemporary Religion**, Volume 11, n. 2, 1996, pp. 133 - 146

WATANABE, Masako. The Development of Japanese New Religions in Brazil and Their Propagation in a Foreign Culture. **Japanese Journal of Religious Studies**, vol. 35 (1): 115-144, 2008. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/30234504>. Acesso em 12 de Jun. de 2015.

O PENTECOSTALISMO E A DIVERSIDADE CULTURAL DA COMUNIDADE KALUNGA

Lusinaide Cordeiro de Sales Lima Marques
Mestranda TECCER- UEG

Resumo: A presente comunicação pretende abordar a temática da expansão do pentecostalismo no Quilombo Kalunga, analisando o grau de aceitação de novas doutrinas pela comunidade e identificar possíveis impactos na cultura local provocados por preceitos religiosos propostos pela igreja pentecostal. Objetiva averiguar quais foram as principais mudanças de hábitos dos povos Kalunga desde que a Igreja Assembléia de Deus Ministério Madureira – Campo Minaçu passou a atuar na região, haja vista que novas práticas religiosas podem alterar comportamentos, processos representativos e identitários com manifestações que resistem e ou se adaptam às transformações que adentram no local com ou sem consentimento da população, possibilitando uma relação híbrida com práticas já existentes. A julgar pelo viés de que o Kalunga, seja ele protestante ou não, sempre atribui à prática religiosa uma representatividade da sua identidade cultural, a presença da Igreja Pentecostal é compreendida por muitos deles como representação de uma diversidade religiosa que proporciona a eles a liberdade de escolha entre o tradicional e o novo.

Palavras-chave: Religião – Pentecostalismo – Comunidade Kalunga

Introdução

A história do quilombo Kalunga e a diversidade característica desse grupo ainda guardam segredos. Para entendê-la, é preciso voltar no tempo, quando no Brasil não havia estradas nem liberdade. Eram meados de 1700, quando os Senhores Bartolomeu Bueno e João Leite da Silva iniciaram a colonização na região de Goiás, provocando um processo de povoamento através do ciclo de mineração, as populações nativas foram escravizadas, destruídas ou conseguiram fugir e procurar um novo habitat. Como era preciso mais mão de obra, os africanos foram trazidos para a província diretamente dos portos de Santos, Salvador e/ou Rio de Janeiro, como escreve Ramos (1969 apud BAIOCCHI, 2006. p.28), que “no período de exploração das minas, foram angolas e congos a quase totalidade dos negros participantes do ciclo da garimpagem”.

Eles eram obrigados a “esquecer” suas origens: língua pátria, religião, identidade. Cumpriam jornadas intensas de horas de trabalho debaixo de sol e chuva e

ainda eram vítimas das torturas no tronco, acrescidas de golpes do chicote, dentre outras mortificações que resultavam na interrupção de muitas vidas. No entanto, onde havia escravidão, também se constituíam várias formas de resistências que consolidavam em alternativas para sobrevivência. Dentre elas, a mais forte era a fuga individual ou coletiva e, a partir de então, formavam-se grandes agrupamentos dos quilombos.

No nordeste goiano não foi diferente. O espaço abriga hoje cerca de 4.500 pessoas na zona rural dos municípios de Teresina de Goiás, Cavalcante e Monte Alegre. Com o tempo, se ambientaram com as características específicas do sertão goiano, mantendo as origens africanas, alguns costumes indígenas e tradições típicas do catolicismo. Venceram as dificuldades do caminho e as condições precárias que o ambiente oferecia, descobrindo, ao mesmo tempo, que poderiam utilizar os recursos disponíveis daquele lugar para a reconstrução de suas vidas e fortalecimento de sua cultura. Denominou este lugar de Kalunga, o que na língua *bantu*, de origem africana, significa lugar sagrado, de proteção. A comunidade Kalunga é uma organização social constituída a partir dos esforços dos negros dessa região e envolvendo processos de construção simbólica que para (CROATO, 2001: 113), o símbolo “é gerador de um vínculo entre os seres humanos”, fortalecendo ainda mais os laços sociais entre seus moradores.

Identidade Religiosa dos Kalunga

Evidencia-se que a maneira mais usada pela comunidade Kalunga para perpetuação da sua origem cultural ocorre por meio de suas expressões e práticas religiosas, pois a maior parte do conhecimento por eles adquirido se deve aos seus ancestrais, considerados como seus guias espirituais, e por isso devem ser reverenciados em suas práticas de adoração como um meio de valorização daqueles que os antecederam.

[...] é assim que a religião tem servido e ainda serve como elemento fornecedor de configurações ontológicas ou metafísicas, para vivências e práticas de pessoas no cotidiano. Isso significa que as “pessoas comuns” orientam o seu viver conforme crenças e doutrinas religiosas, porque tais conteúdos conferem sentido à vida (REIMER, 2004, p.07).

As prática religiosa não somente a representatividade de uma reafirmação de sua identidade cultural, mas também acreditam que o calendário anual das festas está

diretamente relacionado à meteorologia, pois ao prever seca ou chuva em diferentes períodos do ano, podem delimitar tempo para plantio e colheita. Desse modo, as festas religiosas marcam um ritual de iniciação de crianças e membros que se tornam adeptos das práticas religiosas ali presentes ou até mesmo para constituir lideranças políticas. “[...] as Festas não só simbolizava a síntese de um sincretismo original, como também exerce um papel normativo (ritual de iniciação e passagem) e estruturador dos grupos etários e políticos” (BAIOCCHI, 2006:41).

Tendo em vista a importância da religiosidade para esses povos, a interferência direta das igrejas protestantes que atuam com ações voltadas tanto para novas vivências religiosas quanto para a questão social é vista por defensores da preservação das expressões culturais dos povos remanescentes dos quilombolas, que atuam na Organização da Sociedade Civil e nas Organizações não Governamentais, como uma agressão aos valores culturais das comunidades. Tal afirmativa se atribui aos tipos de doutrinas pregadas pelas Igrejas, que contradizem aos costumes das comunidades que têm por tradição formas de adoração a santos e deuses, modos considerados profanos pelas igrejas protestantes.

A maioria dos moradores se identifica católicos, porém, são consideravelmente fortes as práticas das religiões afro-brasileiras, que segundo (FERRETI, 2005: 02), “parece mais adequado dizer que as religiões afro-brasileiras não são religiões de salvação, de redenção do pecado, como o cristianismo e suas diferentes matrizes.” Com base no que trata o autor, o contrário acontece com as religiões protestantes, por exemplo, a Assembleia de Deus Madureira, que prega a conversão do ser para comungar com suas ideologias. Sendo assim os membros da comunidade devem renunciar suas tradições para aderirem às práticas religiosas protestantes.

Surge então um questionamento: essa prática poderá levar à extinção das expressões culturais próprias dos povos Kalunga? Veja a opinião do autor João Décio Passos:

O pentecostalismo, na sua diversidade denominacional, bem como no seu desenvolvimento histórico, pode ser compreendido pela apropriação do igual na afirmação de diferente, as mesmas regras que vão gestando as comunidades locais de forma que ser pentecostal pode significar, simultaneamente, ser igual e ser diferente, individualizado e coletivizado, tradicional e novo. (PASSOS, 2000:123).

Pode-se ter a possibilidade de diálogo, mas nesse contexto, é evidente a resistência ao ingresso e à permanência da igreja, muitos líderes da comunidade. É promovida por moradores que não se converteram ao protestantismo, pela igreja católica e algumas Associações estratégicas que evitam maior acesso dos povos Kalunga, a atuação da igreja protestante considerada como um dos fatores de risco, capaz de atingir a perpetuação da cultura local. Sendo assim, cabe questionar até que ponto a diversidade religiosa realmente aniquila a cultura local dos quilombolas? A partir desta arguição, talvez seja possível uma conciliação, até mesmo porque atualmente as mudanças são evidentes, tanto na preservação como conservação cultural.

Entretanto, sobre a propagação das conversões dos Kalunga às práticas do protestantismo, existem poucos trabalhos científicos capazes de documentar a historicidade de um período importante de transição, de forma que registre o multiculturalismo existente naquele lugar e mostre a possibilidade de uma diversidade religiosa, conforme a existente no Brasil. Para alguns autores como (MENDONÇAS, 2005: 51), “embora seja certo que as religiões universais, como são as protestantes, sempre assimilam ou mantem traços das culturas locais [...] o protestantismo que chegou ao Brasil jamais se identificou com a cultura brasileira” já outros dizem que é possível uma flexibilidade mesmo tendo um modo peculiar de se apresentar.

Na comunidade Kalunga, abrangendo as imediações do Vão das Almas, Vão do Moleque e Engenho II, vem se expandindo na visão de muitos moradores da comunidade, contudo para os pastores responsáveis para “evangelizar” a região ainda há um vasto campo a ser conquistado, visto que a maioria dos moradores ainda são católicos. Essa identidade comumente se dá através da herança cultural e nesse sentido pesquisadores sobre a religiosidade dessas comunidades ressaltam que:

Há um vínculo histórico do catolicismo popular com a religião católica e os seus desdobramentos nas comunidades nas comunidades Kalunga [...] embora a origem da religião em muitas comunidades quilombolas, esteja vinculada à religiosidade posta na colonização, às diversas manifestações e rituais que surgiram refletem uma visão de mundo dada pelo o contexto atual (LIMA e ALMEIDA, 2010: 280-281).

A identidade cultural é um bem precioso para uma comunidade tradicional, comungando com as propostas de Hall (2002) e Burke (2008), será identificado quais são as possibilidades de ressignificar essa identidade, principalmente em relação à

religiosidade. Destarte, O trabalho da Igreja é entendido por muitas pessoas como uma agressão aos valores culturais dessas comunidades, visto que as igrejas protestantes não aceitam o sincretismo presente na prática religiosa dos povos pertencentes a estas regiões. Assim sendo, para comungar com os dogmas estabelecidos pela Igreja, os membros das comunidades devem renunciar algumas de suas tradições, principalmente as práticas religiosas. Como esse movimento evangelístico tem crescido consideravelmente, isso poderá ter impactos na cultura local, haja vista que a interferência direta da Igreja dentro da Comunidade Kalunga torna provável um processo de tradução cultural.

Destarte, deve ser observado de que maneira essa ruptura com suas origens, provocada pela ação de evangelização da igreja, pode causar mudanças no cotidiano dos povos Kalunga, a possibilidade de uma conciliação das divergências teológicas existentes entre as religiões africanas, o catolicismo e o protestantismo e quais os efeitos da conversão de uma parte significativa dos Kalunga à igreja Evangélica Assembleia de Deus nos rituais e práticas que legitimam a identidade quilombola. No final do ano de 2014 havia aproximadamente 120 membros nas igrejas protestantes registradas como templos nas comunidades Vão de Almas, Vão do Muleque e Engenho II.

A proposta da igreja segundo o pastor responsável pelas as igrejas na comunidade Kalunga e da zona Rural que margeia aquela região a estimativa que se multiplique o número de fieis, pois nas comunidades que não há templos, há os “Pontos de Pregação” que são disseminadores das ações da igreja. As novas práticas cristãs desse moradores faz com há sim uma ressignificação identitária, pois muda o cotidiano gerando conflitos, pois para muitos convertidos o que era sagrado agora virou profano e como reação os não convertidos reagem com ações que possam fortalecer as tradicionais festas e rezas que sempre aconteceram na comunidade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Geralda. *Em Busca do Poético do Sertão*. Espaço e Cultura. UERJ, NEPEC, Rio de Janeiro, 1996, p.37- 48.

_____. Dilemas Territoriais e Identitários em Sítios Patrimonializados: os Kalunga de Goiás. In: PELÁ, Márcia; CASTILHO, Denis. (orgs). *Cerrados: Perspectivas e Olhares*. Goiânia: Ed. Vieira, 2010b.

ALVES, Rubem Azevedo, O que é Religião? São Paulo: Abril Cultura, 1984.

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. *Kalunga Povo da terra*. Goiânia: Ed. UFG, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ser católico: dimensões brasileiras, um estudo sobre a atribuição através da religião. In: Viola Sachs (org), *Brasil e EUA: religião e identidade nacional* - rio de Janeiro, Graal, 1989.

BURKE, Peter. Hibridismo Cultural. São Leopoldo, Unisinos, 2008.

FERRETTI, Sérgio F. Religiões Afro-brasileira e Pentecostalismo no Fenômeno Urbano in: BATISTA, PAN, PASSOS, M. E SILVA, WT. *O sagrado e o urbano. Diversidade, manifestações e análise*. S. Paulo: Paulinas. 2005.

GOIÁS. Secretaria Estadual da Educação. *Kalunga: cultura e tradição*. Goiânia: SEG, 2009.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. São Paulo. Lamparina, 2002.

LÉONARD, E.G.. *O Protestantismo Brasileiro: estudo de eclesiologia e história social*. Tradução: Linneu de Camargo Schutzer. 2.ed. Rio de Janeiro e São Paulo: JERP/ASTE, 1981.

LIMA, Luna N. M. e ALMEIDA, Maria G. Encontros e distanciamentos entre a religiosidade Kalunga eo catolicismo oficial: Um olhar para as desigualdades. In.:ALMEIDA, Maria Geralda (org), *O Território e a Comunidade Kalunga: Quilombolas em Diversos Olhares* – Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

MENDONÇA, Antonio Gouvêia. “O protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas”. Revista USP, São Paulo, n. 67, p. 48-67, setembro/novembro. 2005.

PASSOS, João Décio. Teogonias urbanas: os pentecostais na passagem do rural ao urbano. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 4, p.120-280, 2000.

REIMER, Haroldo. Religião e Construção de Identidades, in: *Caminhos: Mestrado em Ciências da Religião*, Goiânia, vol. 02, Ed. UCG 2004.

_____. *Liberdade religiosa na história e nas constituições do Brasil*. São Leopoldo: Oikos, 2013.

RAMOS, Arthur. Goiás, uma nova fronteira humana (1969). In: BAIOCCHI, Mari de Nasaré. *Kalunga Povo da terra*. Goiânia: Ed. UFG, 2006.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DAS COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA DÉCADA DE 1980

Marilene Nascimento da Silva
Graduada em Pedagogia. Mestranda no Programa de Pós
Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da PUC
Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Centro Memória
Viva - CMV - da PUC Goiás).

Dr. Aldimar Jacinto Duarte
Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós
Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da PUC
Goiás. Coordenador do Grupo de Pesquisa Juventudes e
Educação da PUC Goiás)

Resumo: Este artigo apresenta informações de uma dissertação de mestrado em andamento vinculado ao programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC. Tem-se como objeto de estudo a História e a Memória das Comunidades Eclesiais de Base na década de 1980. Objetiva-se investigar o papel das CEBs, na formação de lideranças jovens, buscando compreender o seu caráter educativo. A pergunta que orienta este estudo é: qual a importância de discutir as CEBs a partir da perspectiva teórica dos estudos sobre memória? E em que medida a história e a memória se expressavam na transformação social dos jovens dos setores populares? Parte-se da análise dos documentos institucionais e materiais impressos que fundamentaram as ações da Igreja e sua perspectiva formativa em relação aos jovens da periferia. Este estudo possibilitou compreender as origens históricas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) no Brasil e suas intenções em se constituir em uma nova opção de organização da Igreja Católica, voltada para os estratos sociais mais pobres.

Palavras-Chaves: CEBs – História e Memória – juventude

Introdução

O presente trabalho cujo objeto de estudo é a História e Memória das Comunidades Eclesiais de Base na década de 1980 tem como objetivo: investigar o papel formativo das Comunidade Eclesiais de Base (CEBs), para as lideranças jovens, buscando compreender o seu caráter educativo visando analisar em que medida elas pretendiam contribuir para a transformação social. De acordo com Borges (2013) as CEBs fundamentaram seus trabalhos de educação popular por intermédio da

evangelização crítica, considerando a Assembleia de Puebla (1979) e a história de fé do povo Latino-americano (p. 77). Portanto, compreende-se que as CEBs propunham renovar a forma de organização da Igreja, postulando que os leigos tivessem acesso ao Evangelho, com o intuito do catolicismo popular assumir uma função libertadora, na medida em que elas exercitariam um papel de mobilização popular.

Esse trabalho vincula-se ao Grupode Pesquisa Juventudes e Educação da PUC Goiás;ao subprojeto - Juventude e memórias o qual tem a finalidade de investigar o papel das CEBs no processo de formação de jovens da periferia de Goiânia entre as décadas de 1980 e 1990.

Vincula-se também ao projeto mais abrangente que tem por foco a criação de um Centro de Memória, Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais para a Região Centro Oeste, denominado Centro Memória Viva.

Nessa perspectiva, analisamos as experiências formativas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) na década de 1980 em dois territórios distintos: Diocese de Goiás, em especial no município de Sanclerlândia e, Arquidiocese de Goiânia, expressado nos bairros da periferia desta cidade. Buscou-se compreender o caráter educativo destas Comunidades e, em que medida elas contribuíram na formação de lideranças dos setores populares, tanto do campo como da periferia da capital do Estado de Goiás no sentido de implementar ações que buscassem a transformação social.

Este estudo compreende duas unidades. A primeira aborda, sinteticamente, a origem histórica das CEBs no Brasil, na tentativa de reconstituir uma parte da história desse processo experimentado por seus membros a partir da década de 1950 e apresentando suas intenções em se constituírem em uma nova opção de organização da Igreja Católica, voltada para os estratos sociais mais pobres. A segunda unidade procura descrever alguns aspectos que caracterizaram a atuação das CEBs no intuito de promover um processo de transformação da realidade social de comunidades populares, considerando os aspectos da Memória da educação popular do município de Sanclerlândia nos anos 1968-1989, a Situação e Perspectiva dos Movimentos Populares em Goiânia na luta por melhoria das condições de vida nos bairros da periferia desta cidade.

1 Origem histórica das CEBs no Brasil

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) são definidas como um pequeno grupo de pessoas que se reúnem para a leitura da Bíblia, confrontando-se com a realidade, e, postulando melhoria das condições de vida, tais como: habitação, trabalho, saúde, educação, entre outros.

Elas se caracterizam como comunidades na medida em que se unem por laços de solidariedade e de compromisso comum. São Eclesiais porque constituídas em comunhão com a Igreja Universal. E de base porque são integradas por pessoas das camadas populares: capelão, rezador/a, festeiro/a, beato/a, profeta e outros agentes locais os quais realizavam atividades religiosas anteriores ao processo de romanização. De acordo com Teixeira (1988, p. 30):

[...] o dinamismo presente nas CEBs [...] é decorrência da prática de organizar Igreja durante toda a longa experiência que antecedeu a romanização. As CEBs recuperam [...] aquela liberdade que os fiéis gozavam no interior da Igreja antes do processo de romanização [...] reencontram as fontes tradicionais e profundas de um catolicismo tradicional naquilo que tinha de original, popular, autônomo, livre. Sob formas novas, respondendo a outras exigências e condições sócio-culturais, assistimos ao aparecimento de leigos líderes que assumem papel relevante na vida eclesial popular.

Da conjunção destes três termos (comunidades-eclesiais-de-base) clarifica-se o significado de um novo modo de ser Igreja onde os leigos e os pobres encontrariam seu espaço para as suas celebrações confrontando-a com a própria vida e com tudo o que ela comporta

Para Teixeira (1988), as Comunidades Eclesiais de Base, no Brasil, nasceram a partir da década de 1960. Essas comunidades foram incentivadas pela Teologia da Libertação, após o Concílio Vaticano II (1962-1965) se espalharam em todo o país, bem como em toda a América Latina, principalmente nos anos 1970 e 1980.

A experiência das CEBs fundamentar-se-ia no ideal e na prática de Jesus, um líder judeu que viveu na Palestina, sob o poder do Império Romano, cujos registros históricos mais difundidos teriam sido produzidos pelos seus seguidores e encontra-se em forma literária de Evangelho (Mateus, Marcos, Lucas e João) com objetivos pastorais e doutrinários e que teriam sido levados adiante pelas comunidades nascidas

após a sua morte, ressurreição e ascensão com o mandato missionário: “vão, portanto, e façam com que todos os povos se tornem meus discípulos [...]” (Mt. 28, 19).

Para o teólogo Frei Carlos Mesters a espiritualidade das CEBs lançariam suas raízes na tradição bíblica. Mas este enraizamento se faria de modo criativo, “olhando a vida com a Bíblia nos olhos e olhando a Bíblia com a vida nos olhos. A vida que ilumina a Bíblia é iluminada pela Bíblia” [Texto Base do 11º Interclesial das CEBs, p. 31].

No final da década de 1970 e no início dos anos 1980 a Igreja vivia um período de grandes expectativas, pois Medellín e Puebla haviam trazido novos referenciais para a ação pastoral postulando a opção pelos pobres e pelos jovens. Estas opções teriam possibilitados a ampliação do trabalho que vinha sendo desenvolvido com a juventude em movimento para a construção de uma proposta mais orgânica. O sentido da especificidade destes movimentos foi dado pela intencionalidade, por exemplo, de os operários evangelizarem os operários e os estudantes evangelizarem os estudantes entre outros.

Com o golpe militar, os quadros da Ação Católica foram drasticamente reprimidos, chegando ao ponto dos militares invadirem a sede da JUC de Belo Horizonte e levando documentação ao desaparecimento, fazendo com que “todo trabalho [...] de pastoral popular fosse violentamente desarticulado após os acontecimentos de 1964” [TEIXEIRA, 1988, p. 177].

Percebe-se que estes movimentos juvenis teriam contribuído na construção de uma experiência que servisse de base para a opção preferencial pelos pobres, para a concepção de uma Igreja como povo organizado, e, caminho de reflexão e libertação que depois se desenvolveria na Teologia da Libertação.

As Comunidades Eclesiais de Base postulavam o amor preferencial pelo povo simples. Elas se propunham ser o lugar de comunhão e participação. Enquanto eclesiais, o dinamismo da fé, esperança e caridade, o aprofundamento da Bíblia, agora nas mãos de todo o povo, pela decisão do Vaticano II (sobretudo a tradução A Bíblia na Linguagem de Hoje – Novo Testamento), a participação na Eucaristia (quando tinha sacerdote) e a comunhão com o Papa, os Bispos de cada diocese e os Sacerdotes e Diáconos conferiram uma maior participação no processo de libertação da sociedade. Segundo Teixeira (1988, p. 306).

[...] a determinação semântica das Comunidades Eclesiais de Base, pode-se afirmar que são comunidades pelo fato de reunir pessoas que comungam a mesma fé e que se unem por laços de solidariedade e de compromisso de vida [...]. São eclesiais porque constituídas de cristãos reunidos em razão de sua fé e em comunhão com toda a Igreja [...]. São de base porque integradas por pessoas das camadas populares. Da conjunção destes três termos (comunidades-eclesiais-de-base) clarifica-se o significado desse novo modo de ser Igreja [...], onde os leigos, os pobres encontram seu espaço para celebrar a sua fé, ler e meditar a palavra de Deus, confrontando-a com a própria vida, em função de um compromisso real com os pobres e oprimidos na construção do reino de Deus.

Conforme Queiroz (1985), a multiplicação das CEBs no Brasil e a intensidade do seu engajamento tornou-se o campo mais fértil para germinar e robustecer os movimentos populares. A fé, que animaria as comunidades, incentivariam os cristãos das classes subalternas a se unirem para defender e promover os direitos básicos do povo pobre. “Dessa urgência, à luz do Evangelho, nascem os movimentos populares ligados as CEBs” [p. 78]. Também a crise de 1964 tornou-se um dos fatores que poderia ser apontado como sendo significativo, de alguma forma, para os setores populares e suas consequências na pastoral. Tais elementos contribuiriam para o comprometimento da Igreja com as camadas populares. Entre eles, destaca-se a situação de agravamento da miséria do povo, a questão dos direitos humanos.

As Comunidades Eclesiais de Base surgiram num espaço de repressão e tempos obscuros, mais, de muito comprometimento. E a Igreja Católica teria sidoum dos principais espaços que possibilitou a organização popular. Nela, as classes populares teriam encontrado um espaço onde pudessem expressar seus pensamentos, suas orações e seus projetos alternativos. Borges (2013, p. 59), aponta que:

A conjuntura política de opressão que a ditadura militar mergulhou o Brasil durante os anos de chumbo fez nascer um modelo de educação contra a ordem e o governo que se beneficiava, cada vez mais, da situação de pobreza da maioria da população. Essa educação de libertação ocorria nos movimentos sociais, em especial no seio da Igreja Católica por meio das Comunidades de Bases (CEBs).

Outro movimento considerado como um dos mais amplos empreendidos pela Igreja Católica que possibilitou abertura ao campo de educação popular no Brasil foi o Movimento de Educação de Base (MEB). O MEB foi criado em 1958 na diocese de Natal. Tal diocese “realizava uma experiência de educação pelo rádio visando atingir as

populações carentes. Ao lado da alfabetização, introduziam-se aspectos sociais, comunitários e de conscientização política” [TEIXEIRA, 1988, p. 97].

Em 1961, por meio do Decreto 50.370, de 21 de março foi previsto que o Governo Federal iria colaborar com a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), no processo de alfabetização de adultos. Essa cooperação se daria por meio de convênios consolidados com o MEC, outros Ministérios e Órgãos Federais, que repassariam os recursos para a CNBB. A alfabetização de adultos seria realizada por meio do Movimento de Educação de Base utilizando a rede de emissoras católicas.

Já em 1963 e início de 1964 o MEB estabeleceu aproximação com o Sistema de Paulo Freire, cuja dinâmica correspondia a uma expectativa de conscientização e questionamento a qualquer educação puramente mecânica e sem significado para os sujeitos. Desse modo, Teixeira (1988, p. 101) afirma que:

O método Paulo Freire introduzia a educação como prática de liberdade, como instrumento do educando. O primeiro passo consistia em levar o educando a se conscientizar de sua problemática, “a pensar, a reconhecer o seu lugar na sociedade, a ver as relações de dominação que impedem o seu progresso” [...].

No que tange à dinâmica de conscientização e as práticas educativas, Borges (2013, p. 85 e 86), também descreve que:

O trabalho educativo conscientizador levou em conta a interiorização de *hábitus* introduzidos nas consciências dos sujeitos das camadas populares nas suas convivências diárias, numa estrutura social domesticadora e alienante [...]. A alienação das causas da opressão impedia a humanização. Para a conscientização utilizou-se um método de educação onde os sujeitos pudessem decompor suas próprias condições de vida e suas visões de mundo [...].

Com o golpe militar de 31 de março de 1964, esse projeto, juntamente com vários outros tiveram alguns de seus livros confiscados, alguns de seus membros perseguidos e até exilados por serem considerados de caráter comunista. A partir daí o MEB passou a ser pressionado não só pela igreja, mas também pelos poderes sociais e conservadores do regime militar. Também os teólogos da libertação estavam em constante conflito com o governo. Muitos foram perseguidos, presos, torturados e padres estrangeiros foram deportados.

Teixeira (1988) considera como traço significativo na experiência do Movimento de Educação de Base (MEB) e elemento explicativo da gênese das Comunidades Eclesiais de Base o papel exercido pelos monitores, os quais se constituíam como líderes que eram escolhidos,

[...] entre os membros da comunidade, portanto, provenientes dos setores populares. Para o exercício de sua função, o domínio da [...] leitura e da escrita era suficiente [...]. Tais monitores eram treinados para o exercício da mediação entre mensagem radiofônica do movimento e a pequena comunidade de alunos jovens ou adultos (id. ibid. p. 109).

Entretanto, sem desconsiderar o avanço que significaria a atuação dos monitores mediados pelas contribuições do MEB, o mesmo autor aponta como limitação alguns recuos e entre eles o ativismo, cuja atitude impossibilitaria a “parada” necessária para verificação crítica e avaliativa de tal caminhada, bem como o idealismo militante.

Por serem formadas pelas camadas mais simples da sociedade, as CEBs proclamariam o seu compromisso com os mais pobres. O pobre nas CEBs teriam a possibilidade de ser visto não como problema, mas como solução, sujeito ativo no processo de construção de uma nova sociedade, mais justa, fraterna e solidária. A América Latina enquanto realidade de miséria, subdesenvolvimento e subordinação se constituiria o local concreto da Igreja para a aplicação profética da ação sócio política, embora não comungada por todos os setores, tanto por parte da hierarquia quanto do laicato, pois ainda se vivia uma reprodução do modelo da Igreja europeia, em seu modo de organização, em suas questões teológicas e em suas propostas pastorais. Não foi somente o Vaticano II, mas conjugadas a ele, foram às circunstâncias concretas em que vivia a América Latina que levaram a Igreja a definir sua identidade: uma “Igreja social”, uma igreja profética, uma Igreja libertadora e dos pobres.

2 As CEBs e o processo de transformação da realidade social de comunidades populares

Nesta unidade, pretendemos analisar alguns aspectos relacionados à transformação da realidade social de comunidades populares favorecidas pela atuação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Utilizaremos como referência para tal análise, no primeiro momento, o material produzido por Borges (2013) em sua dissertação de Mestrado, cujo propósito foi de levantar a memória da educação popular do município de Sanclerlândia nos anos 1968-1989, baseado no projeto de educação popular da Diocese de Goiás a partir da evangelização. Em seguida, faremos à análise do material produzido pela UCG intitulado “Situação e Perspectiva dos Movimentos Populares em Goiânia: Comunidades Eclesiais de Base - CEBs” (S/D), cuja intenção foi apresentar uma visão ampla sobre as, CEBs, buscando analisar as fundamentações que motivaram seu surgimento, bem como a pedagogia que se encontrava dentro de sua atuação.

2.1 Memória da educação popular do município de Sanclerlândia nos anos 1968-1989

Considera-se que a experiência de educação popular assessorada pelo campo religioso católico progressista, iniciou-se na Comunidade de Monjolinho³. Na entrevista feita com uma das lideranças da comunidade Borges (2013) descobriu que na participação da reza do terço com a vizinhança, o incentivo dos agentes de pastorais e o estudo da Bíblia após a chegada de Dom Tomás Balduino, em Sanclerlândia, foram elementos essenciais para a ampliação de uma visão concreta do mundo bem como a sistematização das reuniões, dentro da nova metodologia, acompanhada pelo próprio Dom Tomás, cujo objetivo era dialogar com as pessoas, procurando identificar membros com capacidade para ocupar-se do trabalho de evangelização segundo a nova proposta da Diocese. Um dos entrevistados afirma que:

[...] após a chegada de Dom Tomás, o povo teve acesso à Bíblia. Conduzidos por membros da Igreja na ajuda das leituras começou-se a enxergar a realidade do pobre a partir dos textos. O trabalho não era bem compreendido na comunidade, ficou assim meio devagar. Com a chegada do vigário, Padre Cavazzuti, ai sim, a coisa deslanchou. Ele animava e incentivava todo mundo a buscar os conhecimentos no Evangelho e a refletir sobre a realidade que todos estavam vivendo [apud. BORGES, 2013 p. 113].

Borges (2013), a mobilização rumo à conscientização nas comunidades animadas pelo campo religioso católico opunha-se ao modelo sócio-político instituído. Sobre esse conflito, ele destaca que outro entrevistado primeiro coordenador de Grupo de Evangelho.

³ Pertencente à Diocese de Goiás

[...] mudou-se da comunidade Monjolinho e passou a residir em Sanclerlândia (1972), onde continuou seu trabalho. A tarefa era desafiadora. Toda a formação religiosa anterior era de reza, uma cultura de salvação da alma sem refletir sobre as causas da pobreza do povo. O novo método (possibilitar a palavra para que os participantes pudessem analisar aquela situação à luz do Evangelho e encontrar soluções) causou estranheza. Em função da cultura domesticada para a aceitação e não para contestação ou reflexão das causas da opressão o trabalho que o entrevistado B desenvolvia na Igreja não foi de imediato aceito pela cúpula sindical à qual a entidade estava subordinada, isto é, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás (FETAEG) [apud. BORGES, 2013 p. 114].

Simultaneamente, o conflito se deu também na comunidade de Morro Alto, pequeno povoado arraigado a proprietários rurais. Conforme Borges (2013), outro entrevistado encontrou dificuldades para realizar o trabalho de base orientado para a conscientização e libertação dos oprimidos, mediante as decisões da 5ª Assembleia Diocesana (“opção pelos pobres e marginalizados”). Em seu depoimento tal liderança havia dito que “deixaram de reunir o grupo do povoado porque foram proibidos por pessoas, ligadas à prefeitura que eram contra o novo método”. (apud BORGES, 2013, p. 114)

Diante disso, Borges (2013), continua a argumentar a visibilidade deste relato em que o poder público municipal daquela época não tolerava este nível de organização das camadas populares, que trabalhavam com conteúdos pedagógicos dos quais moviam a evangelização libertadora.

Outra liderança que fazia parte de uma das comunidades na década de 1970 relatou que “apesar de ter trabalhado a vida inteira, juntamente com seus companheiros, quando não tiveram mais forças físicas para produzir no campo, foram jogados fora” [apud BORGES, 2013, p. 115]. Apesar disso, foi proposto a essa liderança, pelo novo pároco da Diocese de Goiás, a animação/coordenação da comunidade eclesial. Tal proposta consistiria numa nova forma de evangelização, voltada para as causas da pobreza e ao mesmo tempo a atuação nos trabalhos (escondidos e tímidos) iniciados no sindicato por pessoas ligadas ao sistema político vigente na época.

Os membros das CEBs afirmaram que a mobilização era difícil, pois seus companheiros tinham muito medo de perderem emprego em função das perseguições que eram impetradas pelos proprietários de terra. Eis o depoimento:

A gente começou se organizar se mobilizar, a gente tinha uma interferência até com os próprios companheiros da gente. “Olha essa luta aí isso é

perigoso, vocês vão ficar sem até lugar pra trabalhar”! Tivemos apoio da Diocese de Goiás, com o Tomás Balduino que nos convidou um dia pra uma Assembleia em Goiás com toda a regional da Diocese como representante da luta sindical. Se nós não abrisse a Bíblia e comesse a pregar, comesse a ver o que Deus falava com a gente, a gente não tinha descoberto nossos direitos, a gente ia ficar no escuro [apud BORGES, 2013, p. 115].

Compreende-se que as Comunidades Eclesiais de Base se propunham contribuir na transformação da realidade, na sua própria prática, desenvolvida num contexto concreto, social e histórico. Na América Latina, a intervenção das CEBs se configurariam enquanto prática, sistematização e atualização do catolicismo popular, uma profética tentativa de inculturação do evangelho no meio dos pobres.

De acordo com Borges (2013) a experiência de educação popular em Sanclerlândia mostra o teor educativo de um novo modelo de Educação trazida à tona, pelas Comunidades de Base. Tal experiência estaria em sintonia com a metodologia desenvolvida por Paulo Freire, cujo *hábitus* apreendeu do camponês por meio dos Círculos de Cultura, a partir de um esforço reflexivo buscando o marco de uma pedagogia que pudesse alfabetizar tais camponeses (mesmo sem o domínio da escrita), a fim de que eles percebessem sua capacidade e potências, e, para que se capacitassem como construtor de sua própria história.

O próprio sujeito, construtor de seus conhecimentos, a partir do domínio de sua própria palavra (herdada de um passado de opressão e marginalização), compreenderia a sua realidade a partir do seu universo cultural vocabular. As CEBs utilizaram esta realidade de opressão e marginalização em todos os níveis para dela extrair os conteúdos da evangelização. Os dois métodos, tanto de alfabetização quanto de evangelização, buscaram universos equivalentes para a conscientização libertadora. Nesse caso, não há um tipo de educação sistemática pura e simples, mas uma educação popular cujo conceito fundamenta-se na formação para a transformação da realidade a partir da leitura crítica do mundo [BORGES, 2013, p. 132].

Conforme esse mesmo autor, tal modelo educativo se orientaria para a transformação social, e isto é o que substantivamente contaria, para diferenciá-la das demais concepções educativas (tradicional, tecnicista entre outras). Isto é, a conscientização enquanto inserção e protagonismo dos sujeitos em processos de transformação.

Na sua peculiar dinâmica organizacional a Diocese de Goiás tentou assumir as mudanças às quais consistiria no enfrentamento da realidade social, cultural e política

que permeava a sociedade brasileira e o apoio à luta popular por uma nova postura política e religiosa no âmbito diocesano.

É por esse conjunto de fatores, afirmado pelo autor, que aos poucos o trabalho inspirado e coordenado por Dom Tomás Balduino foi sendo implantado em toda Diocese a partir das decisões emanadas das Assembleias Populares Diocesanas. Isto nos leva a pensar que a ideia de fazer da evangelização uma ação de conscientização popular voltada para questões sociais e políticas num novo modelo de sociedade que a Igreja local projetava por meio da ação de evangelização popular se tornaria possível à medida que a mesma se propunha a oferecer suporte educativo material didático e pedagógico para que as comunidades pudessem fundamentar o seu trabalho. E a conscientização teria que ser construída com a participação, a igualdade, a solidariedade, a pluralidade e, sobretudo a liberdade.

2.2 Situação e Perspectiva dos Movimentos Populares em Goiânia: Comunidades Eclesiais de Base - CEBs

A experiência de educação popular desenvolvida por meio das CEBs não se deu apenas nos territórios habitados por camponeses, mas também nas grandes cidades, nas regiões metropolitanas do Brasil. Goiânia, capital do Estado de Goiás, se constituiu como um dos espaços nos quais as Comunidades intentavam uma mediação na melhoria da qualidade de vida da população, em especial habitantes das periferias da cidade.

O ápice desta experiência na Região Metropolitana de Goiânia se deu quando da preparação e realização do VI Intereclesial⁴ em Trindade no ano 1986. Foram dois anos de preparação, onde os grupos se interligaram de maneira aberta, chegando até a comemorarem o aniversário de um ano do encontro em agosto do ano seguinte e conseqüentemente a celebração da Romaria da Terra, cuja temática foi à denúncia ao grave problema da moradia urbana e rural, bem como a Assembleia de CEBs realizada, também, em Trindade.

Ao analisar o material intitulado “Situação e perspectiva dos movimentos populares em Goiânia: Comunidades Eclesiais de Base – CEBs” (UCG, s/d) busca-se compreender os aspectos estruturais o modo como os textos simbolizam os espaços

⁴ Encontro periódico que reúne representantes das CEBs de todas as partes do Brasil, de muitos países da América Latina e do mundo para celebrar e avaliar a caminhada.

comunitários, (vivido e aprendido) e como representam, por meio da memória, traços identitários desses sujeitos comunitários, que são também sociais.

O que pode constatar é que a das CEBs em Goiânia estava em sintonia com esse movimento da igreja em nível nacional naquele período, confirmando o que Teixeira (1988), já apontava em estudos anteriores:

[...]. O apelo advindo do Vaticano II também esteve presente na caminhada da Igreja de Goiás: Alguns anos atrás, os padres e o bispo desta diocese receberam do Papa a encomenda de renovar a Igreja [...]. Nesta caminhada de renovação tiveram grande importância as Assembleias Diocesanas, nascidas no ano de 1968 [...][p. 311].

Nesse processo identificou-se, no documento Situação e perspectiva dos movimentos populares em Goiânia: Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, quatro vertentes que se entrecruzam, possibilitando uma melhor compreensão da realidade das CEBs: são elas: as representações sobre as CEBs, elaboradas por aqueles que delas participaram; a formação e situação do Agente de Pastoral; o projeto pedagógico que alimentou essa forma de trabalho; e as relações estabelecidas entre aqueles que participaram das CEBs entre si e entre a sociedade.

No documento aparece, sobretudo, a contribuição das CEBs na organização da população para a reivindicação de direitos em seus bairros. Tais reivindicações consistiriam, por exemplo, em “implantação da linha de ônibus, escola para as crianças, instalação de rede elétrica, construção de Igreja, implantação de quebra-molas, organização das lavanderias, apoio aos sem terra entre outros” [UCG, s/d, p. 39]. O relato da experiência preserva o que foi outrora proposto e legitimado no conjunto das lutas por democracia e justiça social, impulso de renovação pastoral motivado pelo Vaticano II e Medellín.

As CEBs sublinham como essencial o vínculo que articula o seguimento de Jesus crucificado-ressuscitado com a luta em favor da transformação da sociedade, sobretudo a realidade mais pobre. Para elas, o confronto direto da situação de vida concreta dos seus componentes com a Bíblia deve gerar sensibilidade social para os problemas reais da comunidade, uma sensibilidade política, relacionado ao sistema de dominação capitalista bem como a dimensão ecumênica enquanto repercussão destas experiências de base.

Mesmo não encontrando uma definição única sobre o que constitui CEBs para os entrevistados, alguns de seus traços característicos podem ser delineados: a soma de vários grupos, localidade (já que as comunidades reúnem membros de uma mesma territorialidade), a presença da bíblia e a celebração regular, a dinâmica participativa e os serviços ministeriais assumidos pelos leigos, o compromisso com os pobres e a relação motora entre o fator fé e vida, tendo essa (CEBs) uma organização própria, não existindo um coordenador ou um mandatário, tendo em vista que todo o pensar e agir eram em comum, nesse sentido, o poder era partilhado e descentralizado.

Essa forma de organização teria como fundamentação uma nova forma de organização da própria sociedade a qual se intentava ser igualitária, fraterna e justa, onde não haveria exploração de alguns sobre a maioria, que resulta no enriquecimento cada vez maior de uma minoria e na espoliação crescente da maioria, onde as pessoas viveriam com dignidade em sua própria terra, plantando e colhendo, tendo seus direitos garantidos. Diante, disso, os autores do documento salientam que:

Para a realização do projeto de sociedade idealizado pelas CEBs, entende-se ser necessário uma conscientização das massas. Essa conscientização nova surgiria dentro dos pequenos grupos, associações, sindicatos, sendo por eles, comparada a um fermento que aos poucos englobaria toda a sociedade. Através da reflexão e discussão dos problemas dos grupos, vinculando-os a uma visão ampla da realidade, os valores seriam modificados e a luta contra o individualismo aprofundada. A conscientização é o objetivo central das comunidades o que conduziria seus participantes a uma compreensão de sua situação enquanto classe social, e a um novo patamar de organização em busca de uma nova sociedade [UCG, s/d, p. 50].

O documento destaca que na luta por um determinado objetivo, as pessoas se unem, se organizam, formulam suas reivindicações e apesar de às vezes não conseguirem alcançar seu objetivos, mesmo assim, conseguem perceber de maneira clara como se dá a imposição do poder de alguns poucos sobre a comunidade.

Conforme os autores do Documento, essa consciência nova contribuiria para que alguns membros das comunidades se engajem em sindicatos e partidos políticos. Em determinados períodos dentro da história das CEBs, entendia-se que a participação, por exemplo, em um sindicato, representaria um passo a mais na construção da nova sociedade.

A gente tem claro isso, que precisa de um partido, também se coloca a questão: só o partido também será que vai conseguir transformar, será que o partido não vai precisar de outra coisa?. Em decorrência dessa concepção,

ações mais contestatórias passam a ser encetadas. Muitos outros avanços o povo tem conseguido, na prática, por exemplo, na questão da terra, a ocupação de terras muitas vezes tem acontecido. E é uma contribuição para que o povo vá acreditando que é possível haver uma transformação só lá naquele momento, ia desanimar muito, porque nós, da geração, eu não sei se a gente vai chegar lá, eu acredito que vamos, então se a gente não tem essas pequenas vitórias no cotidiano, fica difícil a gente acreditar (Id. ibid, p. 52).

Percebe-se aqui algumas contribuições acerca da perspectiva histórica na organização sociedade, na medida em que compreendem que uma transformação social só é possível a longo prazo, portanto, fé e política estão ligadas no cotidiano dos entrevistados. Segundo os autores, foram nas lutas por uma sociedade mais igualitária na tentativa de recuperar os valores éticos, religiosos e culturais que se elegeram como fundamentais para uma nova ordem social.

Em uma ou outra abordagem, a conscientização cumpriria um papel importante na mobilização popular e pela emergência da vontade de mudança social,

[...] não bastaria às reformas. Queria-se uma libertação das opressões históricas que as grandes maiorias secularmente sofreram. Muitos cristãos, inspirados pelo Evangelho, comprometeram-se em meios pobres num processo de conscientização e de prática que criaria os primeiros acenos de uma sociedade alternativa possível (BOFF, 1986, p. 13).

No documento analisado, constatamos que, ao se referirem à conscientização, os entrevistados expressaram a preocupação em despertar nos demais participantes, atitude na qual os movimentos das CEBs não se restringissem à Igreja e à comunidade eclesial, mas passasse do nível de compreensão e análise dos problemas particulares ao entendimento das causas estruturais que os provocariam. Entendimento esse, considerado como imprescindível para a transformação da sociedade.

Para isso, as CEBs se propunham desenvolver uma metodologia que consistiria na interrogação e no questionamento das estruturas, fazendo-as refletir. Essas por sua vez, na intenção das CEBs, ou acabariam entrando na proposta ou ficariam contra. Em depoimento, lê-se:

[...] em termos de sociedade o que se propõe renovar é a forma de participação do povo e, em decorrência e no seu limite, a própria sociedade. “na medida em que o povo toma consciência de que é gente, de que é filho de Deus, começa a participar de uma maneira ativa, tomando decisões. Nas CEBs, todas as decisões são feitas por eles, eles é que tomam parte na liturgia, que decidem, que expressam a fé e de certa forma isto está nesse movimento lento, mas produtivo” (UCG, s/d., p. 200).

Frente a isso, as CEBs teriam tentado organizar as bases para a proposição de um projeto de sociedade que tivesse a sua ordem, sustentada pelos fundamentos filosóficos de justiça, fraternidade e igualdade.

Nesta perspectiva, as comunidades que representariam um fator de renovação da igreja, do poder, transformaria esta em serviço. As nove, comunidades onde se realizou este trabalho, representariam uma visão sobre a sociedade goianense demonstrando a situação de desordem social e à falta de direitos aos mais pobres, mas, sobretudo, o enfrentamento dessa situação.

Para os entrevistados a maneira como a comunidade articularia suas lutas, celebrações e os momentos de compreensão determinariam tais avanços, ainda se fundamentadas nas críticas internas ao posicionamento da Igreja Católica, a qual, segundo depoimento, se afastaria de sua referência maior que era o exemplo de Jesus Cristo que, em sua época, fizera a opção pelos pobres.

Outra questão apontada nos documentos que extrapolaria a luta da igreja e tornaria este projeto de sociedade real, se refere aos partidos políticos. Para os entrevistados, estes teriam um papel na concepção de mudanças, dado que a sua formação vincularia aos interesses das bases e alcançaria uma mudança democrática, sem derreamento de sangue.

De acordo com o Documento, a intenção das CEBs era de formular um projeto alternativo de sociedade. Para isso, ele possuiria um fundamento filosófico que seria sustentado na fé e no Evangelho e que buscaria a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e fraterna, e desencadearia uma forma específica de organização popular onde se procuraria conscientizar os participantes, das desigualdades sociais, dos direitos que lhes são negados. Esta transformação seria alcançada através das lutas que o povo pobre desenvolveria nas periferias de Goiânia.

Para isso, constatamos nos depoimentos que a busca por melhoria das condições de vida da população se destacaria, entre diversas ações, nas lutas: pela implantação da linha de ônibus; pela construção de escolas para as crianças na região; na instalação de rede elétrica; na implantação de quebra-molas em ruas dos bairros. Bem como na participação da comunidade em associações de moradores, em sindicatos de trabalhadores. No desenvolvimento de trabalhos com crianças em situação de rua; na

organização de festas; no apoio aos sem terra e à organização das lavadeiras; na participação em diversos mutirões; na criação de um grupo de saúde; na apresentação de peças teatrais criadas pelos próprios integrantes da CEBs como forma reforçar o processo de conscientização da comunidade; na participação de lutas pela Constituinte com caravanas indo à Brasília.

Considerações Finais

Este estudo possibilitou-me compreender alguns aspectos relacionados às origens históricas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) no Brasil e suas intenções em se constituir em uma nova opção de organização da Igreja Católica, voltada para os estratos sociais mais pobres.

Constatou-se que, as CEBs tanto da diocese de Goiás como em Goiânia, procurou envolver-se no processo de democratização social e entre eles a reivindicação por melhorias nas comunidades e nos bairros. Procurou ainda contribuir na tomada de consciência da comunidade em relação à situação social e política, tanto local, como regional e nacional, bem como na luta por transformação da sociedade inspiradas no método Paulo Freire e nas diversas formulações da educação popular do período.

Neste sentido elas propunham renovar a forma de organização da Igreja, postulando que os leigos tivessem acesso ao Evangelho, com o intuito do catolicismo popular assumir uma função libertadora, na medida em que elas exercitariam um papel de forte mobilização popular (ligação fé e vida).

Referências Bibliográficas

A BÍBLIA DE JERUSALÉM. Paulus, São Paulo, 1995.

BORGES, Adão Donizete. **Memória da Educação Popular nas CEBs no Município de Sanclerlândia de 1968 – 1980**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo libertador**. Petrópolis, Vozes. 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos; 38).

CELAN (Conselho Episcopal Latino-Americano): **conclusões das Conferencias do Rio de Janeiro, de Medellín, Puebla e Santo Domingo**. São Paulo: Paulus, 2004.

Conselho Episcopal Latino-Americano. **Pastoral da Juventude: Sim a civilização do Amor.** São Paulo, Paulinas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

QUEIROZ, José J.A. **Educação popular nas Comunidades Eclesiais de Base.** São Paulo, 1985. Ed. Paulinas.

TEIXEIRA, Faustino Luis Couto. **A gênese das CEBs no Brasil: elementos explicativos.** São Paulo: Ed. Paulinas, 1988.

Texto Base do 11º Intereclesial das CEBs: **Espiritualidade Libertadora – Seguir Jesus no Compromisso dos excluídos.** Belo Horizonte, O Lutador, 2004.

UCG. **Situação e perspectiva dos movimentos populares em Goiânia: Comunidades Eclesiais de Base – CEBS,** Goiânia, S/D.

REALIZAÇÃO:

CÂMPUS
MORRINHOS



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**