



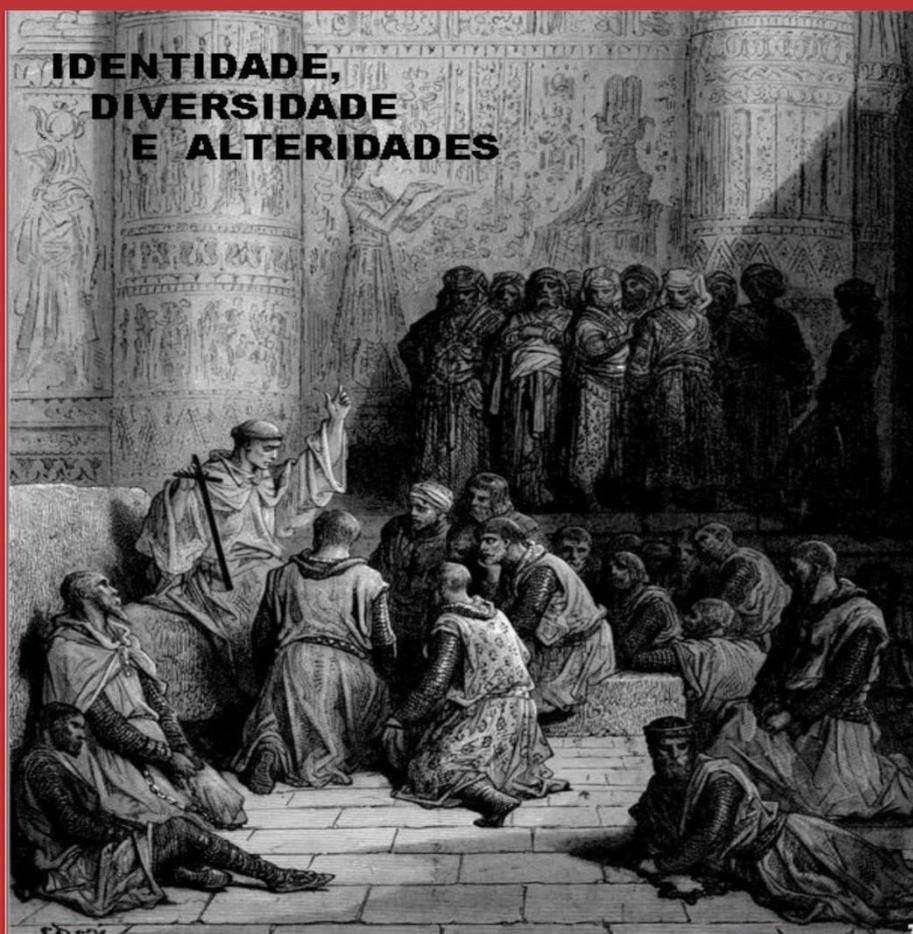
Curso de Licenciatura em História

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Três Lagoas



XVI SEMANA DE HISTÓRIA

II JORNADA DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL



ANAIS DA
XVI Semana de História
II Jornada de História Antiga e Medieval
25 a 27 de Agosto de 2015
Identidade, Diversidade e Alteridades

Organizadores:
Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato
Prof. Dr. Leandro Hecko
Rafael Rezende Francisco de Oliveira (Acadêmico)
Caio Vinicius dos Santos (Acadêmico)

ANAIS DA

**XVI Semana de História
II Jornada de História Antiga e Medieval
25 a 27 de Agosto de 2015**

Identidade, Diversidade e Alteridades

**Agosto/2015
UFMS, Campus de Três Lagoas
Curso de História**

XV SEMANA DE HISTÓRIA - Realização: Curso de História do Campus de Três Lagoas/UFMS

Direção do Câmpus: Prof. Dr. Osmar Jesus Macedo
Coordenação do Curso de História: Prof. Dra. Maria Celma Borges
Coordenação Docente do Evento: Prof. Dr. Leandro Hecko
Presidente da Comissão Organizadora: Profa. Dra. Maria Celma Borges

COMISSÃO ORGANIZADORA

Leandro Hecko UFMS/CPTL Coordenador
Jaqueline Aparecida Zarbato UFMS/CPTL Vice-coordenador
Maria Celma Borges UFMS/CPTL Presidente da Comissão organizadora
Vitor Wagner Neto de Oliveira UFMS/CPTL Membro da comissão organizadora
Mariana Esteves de Oliveira UFMS/CPTL Membro da comissão organizadora
Fortunato Pastore UFMS/CPTL Membro da comissão organizadora
Rafael Athaides UFMS/CPTL Membro da comissão organizadora
Caio Vinícius dos Santos Acadêmico Colaborador, aluno de graduação
Caroline Cassoli Gonçalves Acadêmica Colaborador, aluno de graduação
Bianca Sayuri Fialho Maeda Acadêmica Colaborador, aluno de graduação
Victor Caero Bento Acadêmico Colaborador, aluno de graduação

COMITÊ TÉCNICO-CIENTÍFICO

Ronaldo Amaral UFMS/CPTL Presidente do Comitê Técnico-científico

Membros:

Eudes Fernando Leite UFGD
Paulo Roberto Cimó Queiroz UFGD
Dolores Puga Alves de Sousa UFMS/CPCX
Luiz Carlos Bento UFMS/CPCX
Nathalia Monseff Junqueira UFMS/CPAN

Organização dos Anais

Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato
Prof. Dr. Leandro Hecko
Rafael Rezende Francisco de Oliveira (Acadêmico)
Caio Vinícius dos Santos (Acadêmico)

Arte e material de divulgação

Nelson Chiericci Junior (acadêmico)

Todos os textos que constam nos anais são de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Apresentação | 5 |
| Uma imagem dos cristãos segundo Justino Mártir (100-165 d.c.): a identidade de si e a identidade dos outros..... | 67 |
| <i>Alessandro Arzani</i> | |
| Umbanda: uma religião em descoberta | 88 |
| <i>Aline Alves Bertuci</i> | |
| A capitânia de Mato Grosso pelo olhar dos camarários: a “civilização” colonial e sua margem retratada pelos ilustres setecentistas | 100 |
| <i>Bruno Cezar Bio Augusto</i> | |
| Vendendo produtos e veiculando valores: apontamentos sobre a propaganda no Brasil (1950-1980) | 111 |
| <i>David A Castro Netto</i> | |
| Além dos muros do currículo: a disciplina de história e a construção do sujeito leitor..... | 131 |
| <i>Helder Macedo de Held</i> <i>Sandra Cristina Rombi</i> | |
| O mundo ctônico de Pã: ruralidade e festa na Grécia do período clássico | 140 |
| <i>Leandro Mendonça Barbosa</i> | |
| A influência das mulheres negras e a transformação da identidade religiosa no quilombo de São Miguel em Mato Grosso do Sul | 156 |
| <i>Luana Aparecida Rodrigues Muniz</i> <i>Iara da Silva Souza</i> | |
| Educação e sociedade: a mulher brasileira no século XIX | 171 |
| <i>Marcelo Tette Lopes</i> | |
| Escravidão e liberdade no sul de Mato Grosso: o cotidiano e o extraordinário na vida dos escravos em Sant’anna do Paranaíba (1862 a 1882) | 184 |
| <i>Maria Celma Borges</i> | |
| As consequências humanas da precarização do trabalho na SEE-SP: sofrimento docente e resistência .. | 201 |
| <i>Mariana Esteves Oliveira</i> | |
| As máscaras africanas como recurso para trabalhar o multiculturalismo na escola: os povos Kuba e suas manifestações artístico-culturais..... | 223 |
| <i>Rafaely Zambianco Soares Sousa</i> <i>Mariely Zambianco Soares Sousa</i> | |
| “O hip hop e a favela”: reflexões sobre a história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula | 234 |
| <i>Renuza Dorissote Gonçalves</i> <i>Jefferson Rodrigo Fernandes Pereira</i> | |
| A história agrária no sul de Mato Grosso: entre os cayapó, os camponeses e os senhores de terra e de escravos..... | 247 |
| <i>Vanessa Aparecida Camperlingo SERRA</i> | |

APRESENTAÇÃO

Ao propor a realização de um Evento com o tema “Identidade, Diversidade e Alteridades”, o Curso de História do Campus de Três Lagoas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pretende oportunizar uma reflexão aprofundada sobre a História Antiga e Medieval, em especial uma abordagem no que concerne ao tema do Evento e em questões que envolvam também o tempo presente, ao possibilitar espaços para a exposição de comunicações livres e coordenadas, bem como a participação em minicursos que contemplem temáticas da história, em sua dinamicidade, do passado ao presente.

O Curso de História, ao propiciar o desenvolvimento de projetos de extensão, com temáticas importantes para a discussão da História e de áreas afins, contribui para a aproximação e o diálogo com a comunidade acadêmica de outros cursos e externa, em especial, ao organizar os Ciclos e as Semanas de História, acrescidos neste momento da II Jornada de História Antiga e Medieval. Tais atividades possibilitam que a História se aproxime da comunidade, principalmente ao propiciar a formação continuada de professores das redes públicas, municipais e estaduais, constituindo-se, ainda, num espaço aberto para a participação de estudantes das duas últimas séries do ensino médio, assim como para os demais interessados.

Desse modo, ao fazer parte do calendário do Curso e envolver a Universidade e comunidade externa, Eventos desta natureza são fundamentais para a melhoria do corpo docente e discente e de sua interação com a sociedade mais ampla. Esta ação nos motiva a dar continuidade às práticas de ensino, pesquisa e extensão, que são os eixos norteadores da Universidade.

Eventos como a XVI Semana de História e a II Jornada de História Antiga e Medieval constituem, enfim, um espaço de conagração entre estudantes de História, de graduação e pós-graduação, entre professores de História no Ensino Fundamental e Médio e os pesquisadores ligados às universidades – o que resulta num poderoso estímulo ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa em História no Campus da UFMS em Três Lagoas e em outras localidades do Mato Grosso do Sul, de um modo geral.

De fato, é importante dizer que os profissionais atuantes no ensino básico constituem sempre parcela apreciável do público que comparece às Semanas de História, desde 2002, observando que o Evento também disponibiliza vagas para os alunos das duas últimas séries do ensino médio das escolas públicas estaduais, a fim de aproximá-los ao universo da Universidade e, ao curso de História, em particular.

No que concerne ao tema “Diversidade, Identidades e alteridades” estes são conceitos presentes no fazer e saber históricos. Nesse sentido, a proposta da XVI Semana acadêmica do curso de História/ CPTL/UFMS fundamenta-se nas múltiplas reflexões suscitadas por estes conceitos, que ampliam e aprofundam os processos de análise acerca das singularidades, das subjetividades e das identidades, construídas ou negadas nos diferentes contextos históricos.

Desta forma, esses conceitos promovem uma multiplicidade de análises, com desafios e possibilidades de abordagens históricas sobre os caminhos percorridos pelos sujeitos históricos, em diferentes contextos, bem como do entendimento das relações histórico- culturais e sociais, da compreensão da produção de identidades, das etnias, das cidadanias, das exclusões e inclusões. Permite compreender como se estabelecem as tensões e relações de poder entre grupos, além de favorecer o entendimento sobre as diferenças culturais, as rupturas e continuidades no processo histórico.

Assim, a XVI Semana acadêmica do curso de História/ CPTL/UFMS propõe um espaço de discussões históricas que congregue debates, diálogos, reflexões de estudos e pesquisas, os quais possam ser socializados e publicizados, sendo assim, profissionais da área de história e áreas afins puderam participar do Evento.

A organização

UMA IMAGEM DOS CRISTÃOS SEGUNDO JUSTINO MÁRTIR (100-165 D.C.): A IDENTIDADE DE SI E A IDENTIDADE DOS OUTROS*

ARZANI, Alessandro**

Os estudos das interações culturais entre judeus, politeístas e cristãos têm se desenrolado vigorosamente desde o século XIX. Os modelos explicativos se deparam sempre com a complexidade das relações entre os grupos. Compreender essas trocas culturais e intercâmbios não é uma tarefa fácil.

Na virada do XIX para o século XX a obra de Adolf von Harnack (1902;2005) despontava com uma análise da expansão do cristianismo primitivo em que retratava o judaísmo como uma religião a ser superada. Não obstante as tentativas de George F. Moore (1927-1930) e a tese de Marcel Simon (1964) em 1948, que ampliavam a contemplação das fontes judaicas e criticavam as construções baseadas meramente na reprodução da tradição cristã, não deram conta de explicar suficientemente os aspectos mais particulares dessas relações. Com a chegada dos grupos cristãos, o “judaísmo tardio” estava longe de ser uma religião decadente e pouco atrativa, como poderia sugerir Harnack. Mas tão pouco uma disputa por prosélitos teria separado os cristãos dos judeus.

As relações interculturais desencadeadas pela expansão cristã do seio do judaísmo para o domínio “gentílico” no Império Romano proporcionam uma série de interrogações que chamam a atenção principalmente para os fatores primordiais dessa transição. Talvez a principal interrogação acerca desses processos identitários tenha sido “em que momento cristãos e judeus se separaram?”

Mas se para James D. G. Dunn (1992) o período entre as duas revoltas judaicas (66-70 e 132-135 d.C.) teria sido decisivo para a separação dos caminhos; para Judith Lieu (1994) esta cisão dava conta de explicar a complexidade das relações entre cristãos e judeus. As inter-relações sociais entre esses grupos se desenrolaram para além de marcos como a destruição do Templo em 70 d.C ou o final da revolta de Barkochba em 135 d.C. Por isso, as teorias de que esses seriam marcos da “separação” cederam espaço ao modelo do *thewaysthatneverparted*, como é intitulada a coletânea de estudos apresentada por A. Reed e A. Becker (2003).

* Este artigo é fruto de um balanço parcial da pesquisa de doutorado em História.

** Doutorando em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com financiamento da CAPES. Mestre e graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Bacharel em Teologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Embora os contornos identitários tenham ganhado contraste no II século, esses grupos continuaram em contato por muito mais tempo. “Judaísmo” e “cristianismo” são construções artificiais destinadas a dar compreensibilidade em retrospecto a dois fenômenos religiosos, todavia representam um cenário muito mais plural e diversificado do que se supunha no início do século XX. Uma separação aguda do judaísmo e do cristianismo só se concretiza de fato a partir do século IV, quando o apoio irrestrito de Constantino possibilitará aos bispos legislar a respeito dos limites permitidos no relacionamento entre judeus e cristãos. Durante todos esses anos, no entanto, a literatura cristã testifica a respeito do combate aos judeus.

Judith Lieu (1994; 2002), retomando o desafio levantado por Marcel Simon, apontou que era necessário distinguir entre o desenvolvimento histórico e o processo de elaboração teológica que afastava os cristãos cada vez mais das crenças judaicas. Em parte, Lieu é devedora a Robert Wilken (1971; 1983; 1967) que tanto na análise de Cirilo de Alexandria quando ao tratar de João Crisóstomo apontou que imagem atribuída aos judeus nesses escritos era fruto de elaboração retórica ou teológica. Desse modo, em 1996, Judith Lieu (1996/2003) fez uma análise da imagem atribuída aos judeus representados nos textos cristãos do II século. Sua perspectiva transcende a busca pelos elementos teológicos levando em consideração a capacidade que os textos antigos têm de construir seus leitores e uma realidade a ser contemplada. Dessa maneira, em seu *Christian Identity in the Jewish and Graeco-Roman World* aparece uma síntese dessa abordagem que examina a função prática das ideias representadas (2004, p. 25).

Segundo André L. Chevitarese e Gabriele Cornelli (2007, pp. 26-27) é imprescindível o desenvolvimento de uma análise das interações culturais multiníveis entre judeus, cristãos e politeístas, o que significa que “uma ocupação militar ou uma dominação do espaço econômico-financeiro não esgotam a possibilidade de uma autonomia relativa de outros espaços culturais”, como a esfera religiosa.

A complexidade das relações entre cristãos e judeus no Império Romano exige atenção a cada caso e dispensa generalizações que ignoram a particularidade de inúmeros grupos representados sob o título de “cristianismo” e “judaísmo”. Desde os trabalhos de Walter Bauer (1971) tornou-se claro que “cristianismo” nos três primeiros séculos compreendia grupos fragmentados com comportamentos e crenças semelhantes e diversas¹. Para analisar as dinâmicas identitárias que envolvem este cenário multifacetado é preciso perscrutar as particularidades de cada grupo e de cada aspecto que desempenhe uma função

¹ Especialmente com Bart Erhmann (2004; 1997), H. Koester (1995) e Daniel Boyarin (2004).

significativa nas representações. Por isso muitas pesquisas têm variado entre limites geográficos, sociais, autorais ou, ainda, tópicos específicos dentro do conjunto da obra de determinado autor.

Tendo em vista a necessidade de delimitar contornos específicos desse amplo cenário, o objetivo principal dessa pesquisa é analisar a construção da imagem dos cristãos segundo Justino Mártir (100-165 D.C.). Por isso, por meio de uma investigação histórico-cultural² busca-se compreender os processos discursivos em ação na obra de Justino e suas conexões com a aceitação e resistência aos cristãos no Império Romano, bem como, seu desempenho nas relações com os “outros”.

Nascido em Flávia Neápolis³, atual Nablus, cidade da antiga região da Samaria, Justino era provavelmente filho de pai latino e de um avô com nome grego (BAGATTI, 1979, p. 319). Estudou filosofia, mas se converteu ao cristianismo e se pôs em defesa da fé (JOSSA, 1991). As *Apologias* e o *Diálogo com Trifão* devem ter sido escritos entre os anos de 154 e 161 A.D. aproximadamente, anos do governo de Antonino Pio em transição para o de Marco Aurélio.

Justino mostra-se preocupado com a ideia “errônea” e “difamatória” que alguns espalhavam sobre as reuniões cristãs, como a de que os cristãos comiam carne humana ou faziam orgias. Nota-se em seu discurso uma tensão entre a imagem dos cristãos sob as sombras que acobertam suas reuniões transformando-os em alvo da resistência dos “outros” e o teor apologético que procura iluminar o reconhecimento dos fiéis por meio de suas crenças e pelo exemplo de conduta que mantinham.

Em seu discurso ele afirma quem são os “cristãos”, o que eles pensam e de que modo procedem em suas reuniões. Sua perspectiva apresenta tanto oposição às alegações anticristãs detectadas no Império Romano quanto às associações e analogias com elementos da cultura greco-romana com o intuito de estabelecer correlações que visam à aprovação de diversos aspectos da fé cristã. Em grande medida ele recorre a uma hermenêutica bem particular, aplicada aos textos proféticos e a uma comparação de aspectos culturais do mundo greco-romano para defender a fé cristã (BATES, 2009; cf. *Diál.* 70.1-5. 117.1-4.).

² A análise interna e externa dos documentos (cf. Jersy Topolsky (1992, pp. 36-45) será combinada a uma exegese histórico-crítica que não despreza o caráter teológico das obras do Mártir, mas que procura acima de tudo compreender a função simbólica e discursiva de suas elaborações dentro do seu contexto social (PESCE; DESTRO, 2008; DESTRO, 2002).

³ *I Apol.* 1,1 cf. C. Munier (2006. pp. 127-129) e L. Barnard (1967). pp. 3-12.

As *Apologias* e o *Diálogo com Trifão*, que constituem o principal objeto e fonte de investigação dessa pesquisa, apresentam algumas características comuns: em ambos os textos há uma adaptação de um gênero de escrita comum à filosofia e em ambos, Justino demonstra apreço pela “filosofia divina”, a saber, as doutrinas cristãs; nas duas composições há uma forte recorrência a textos da Bíblia hebraica para justificar as crenças cristãs. Por outro lado, enquanto as *Apologias* dirigem expressamente seus argumentos às autoridades romanas que ocasionalmente condenavam os cristãos, o *Diálogo* apresenta uma reflexão com um sábio judeu, retratado como aquele que não pode superar os argumentos cristãos apresentados por Justino. Mas enquanto o primeiro escrito apresenta também contrastes e fronteiras entre os cristãos e a cultura comum aos povos do Império; o segundo alega uma raiz judaica de suas crenças ainda que retratando uma superação escatológica manifestada historicamente no desenrolar dos séculos. Ambos os textos refletem o desafio cristão de se comunicar e interagir com o mundo do II século e ao refutar as acusações contra os cristãos, Justino proporciona a oportunidade de se analisar como são construídos os jogos retórico-discursivos em torno da identidade cristã neste período. Para compreender como será feita esta análise, são estabelecidos a seguir alguns parâmetros teórico-metodológicos fundamentais.

É preciso compreender em primeiro lugar que em um contexto de variadas correntes de ideias genericamente chamadas de cristãs, o pensamento de Justino não representa o cristianismo todo, mas é uma das formas de reivindicação afirmativa da própria identidade e a manifestação da própria imagem construída sobre si e sobre os outros. Esta posição é assumida dentro do contexto que passa a exigir dos sujeitos o estabelecimento de fronteiras identitárias. Conforme Jouette M Bassler (2008) apontou, “o processo de separação e fronteira é desenhado defronte os oponentes internos e externos” destacando os “pensamentos e ações dos líderes dos grupos como eles elaboraram em situações polarizadas [...] uma visão de suas distintivas autodefinições do grupo”. De modo geral as etiquetas entre judeus e cristãos são dadas de modo excludente.

Quando falamos em identidade nos referimos, como apontou Richard Jenkins (2008, p. 5), à “capacidade humana – enraizada na linguagem – de conhecer ‘quem é quem’ (e, portanto, ‘o que é o que’)”. O mesmo processo envolve conhecer “quem nós somos, conhecer quem são os outros, conhecendo eles quem nós somos, conhecemos nós quem eles pensam que somos, e assim por diante: uma multidimensional classificação ou mapeamento do mundo humano e nosso espaço nele, como indivíduos e como membros de coletividades”. As perspectivas coletivas e individuais sobre identidade têm em comum certas características, incluindo um reconhecimento do dinamismo, maleabilidade e multiplicidade das identidades,

bem como a natureza situacional do desenvolvimento das identidades como compreendidas e expressas em lugares e tempos particulares. Em outras palavras, as respostas às questões “quem somos nós?” ou “quem sou eu em relação ao grupo ou situação?” variam e mudam ao longo do tempo a despeito dos elementos de estabilidade. Identidades de grupos ou indivíduos são negociadas e renegociadas, expressas e re-expressas; elas não são estáticas (HARLAND, 2009).

Identidades sociais e étnicas são construídas e reconfiguradas em relação tanto a definições internas quanto a categorizações externas. Externamente, *outsiders* categorizam e rotulam um grupo particular ou membros de um grupo. Este processo externo de categorização pode variar de um alto nível de consenso com modos internos de definição (como quando uma categoria de um *outsider* sobrepõe significativamente com modos internos de autoverificação) a categorizações conflituais (como quando *outsiders* categorizam ou rotulam membros de outro grupo com estereótipos negativos). A natureza relacional das formulações de identidade e a mudança das fronteiras entre um grupo e outros significa que sempre estas categorizações negativas ou estereótipos de *outsiders* vêm desempenhar um papel na construção da identidade através do processo de internalização. Esse processo envolve a pessoa categorizada ou a reação do grupo em algum sentido a categorizações externas (JENKINS, 1994).

Isso pode englobar hostilidades entre grupos e disputas por poder, influência ou visões legitimadoras de uma realidade ou circunstância, pois como escreveu o sociólogo, Robert Bellah (1987, p. 220), “a religião é um dos mais importantes meios de definição de nossa identidade e de construção de fronteiras coletivas e pessoais”. Em alguns casos os próprios “atos de formação de identidade” podem ser tomados eles mesmos como “atos de violência” (SCHWARTZ, 1997, p. 5), que segregam grupos desautorizados, manipulam informações e produzem documentos sobre sua própria autoimagem. Há, no entanto, um grande fluxo de trocas culturais neste processo.

Judith Lieu (2004, pp. 20-21) estabelece que

a retórica da identidade cristã, mesmo produzindo reivindicações universalistas, é articulada em termos usados também na formação identitária e etnográfica greco-romana. Como em muitas áreas, o cristianismo antigo necessita ser visto como implicado nas, assim como contribuindo para, dinâmicas do mundo no qual era situado. Devemos buscar por continuidades tanto quanto por descontinuidades entre os esforços de gregos, romanos, judeus e cristãos para construir e manter uma identidade para si mesmos, em interação com seus passados assim como com cada outro.

Isso significa que o cristianismo não deve ser analisado como em situação de isolamento, mas levando em conta seu ambiente, o vivido, as relações com o mundo de sua época. Desse modo, é inevitável que não apenas compartilhe os termos da articulação e

formação identitária, mas também contribua com tais termos (MONGESTU, 2004, p. 4).
Conforme apontaram Vernon K. Robbins e David B. Gowler (1998):

Discurso é um fenômeno social... Nenhuma narrativa é criada em um *vacuum* literário, cultural, social ou histórico, e nenhum discurso é criado *ex nihilo*. Narrativas do Novo Testamento [...] foram criadas e preservadas em conversação com seu ambiente cultural, e eles dividem, vigorosamente às vezes, neste discurso dialógico social. Falantes não utilizam palavras antigas – “imaculadas” e diretas de um dicionário – mas aquelas palavras já existiam na boca de outros e assim já pertenciam parcialmente a outros – cada palavra prefere, portanto, contextos nos quais tem vivido sua vida socialmente carregada nos falantes de contextos pessoais, culturais, sociais e ideológicos anteriores. É a partir destes espaços que alguém pode tomar as palavras e tentar fazê-la algo próprio. O que, portanto, parece primeiro ser um conjunto de enunciados “originais”, são atualmente réplicas em um diálogo maior, incorporando, em diferentes sentidos, as palavras de outros [...]. Linguagem não é nunca um meio neutro que passa livre e facilmente a um novo e conceitual sistema; é um processo difícil, complexo e frequentemente conflitual [...] diferenciando participação de grupos na heteroglossia do mundo mediterrâneo antigo e orienta ativamente a si mesmo por meio desta heteroglossia; Eles passam e ocupam a posição por si mesmos dentro, contra e de acordo com outros grupos e sua linguagem social [...] Tal é a natureza do grupo; tal é a natureza das sociedades; tal é a natureza da linguagem.

Por isso, a análise dos textos de Justino deve levar em consideração as dinâmicas impostas historicamente na constituição dos sujeitos discursivos que participam da fluidez identitária dos grupos envolvidos. Isso implica considerar, como destacou David G. Horrell (2002, p. 331), que a identidade dos primeiros cristãos pode ser adequadamente estudada e entendida apenas “como parte de um processo em andamento”, como algo que está continuamente em processo de produção, reprodução, e transformação, e nunca chega ou alcança um ponto onde um pode dizer que o desenvolvimento “parou”. Segundo Ben F. Meyer (1986), a autocompreensão dos primeiros cristãos é um processo aprendido, pelo qual, como encontram diferentes pessoas, situações e eventos, eram compelidos a ter repetida reflexão e reavaliação que afetou sua autocompreensão como um todo.

De acordo com Karina Korostelina (2007, p. 115),

as características funcionais de um sistema identitário são a existência de mecanismos de competição entre identidades, que terminam na seleção de identidades mais estáveis, a ascensão de novas identidades, e a quebra do padrão de comportamento estabelecido. O mecanismo de desenvolvimento do sistema de identidade garante maior variedade possível de identidades iniciais; dentro deste contexto, elementos importantes e insignificantes são reavaliados e identidades irrelevantes são descartadas.

Como resultado, pode ser que identidades desenvolvidas recentemente recolorem vários elementos da identidade prévia sem mudar o cerne da identidade, ou podem as identidades recentes estabelecer contradições com o cerne das identidades deixadas para mudar algo no cerne dos aspectos salientes da identidade (KOSESTELINA, 2007, pp. 113-114). Desse modo algumas estratégias de formação da identidade social aparecem, como a revitalização da história e do passado do grupo; a redefinição do valor e o significado atribuído a uma dada tradição; a adição de uma nova dimensão à história e tradição dos grupos; e a seleção de novos grupos externos (HOGG; ABRAMS, 1988).

Discursos polêmicos ou não-polêmicos podem ser usados pelos grupos na formação da identidade, enfatizando aspectos de “afinidades e estranhamento” (LINCOLN, 1989, pp. 9-10). O processo da formação da identidade social é fomentado entre outras coisas por meio da linguagem escrita (GUMPERZ, 1982, p. 17). E ainda conforme apontou Werner Kelber (2006, p. 97), oralidade e escrita foram ferramentas usadas tanto pela elite quanto pelos grupos marginalizados como “instrumento de formação da identidade, controle e dominação” na antiguidade. “Escrita, literatura, formação identitária e memória cultural constituíam a síndrome” que é usada para criar e legitimar identidades sociais, religiosas e políticas (2006, p. 96).

Assim, é preciso também reconstruir historicamente o pano de fundo onde a produção do texto se insere. A análise desse processo deve contemplar o desenvolvimento sociocultural das relações entre autor e destinatários. O texto deve ser ainda encarado como produto de uma atividade humana semelhante a todas as outras manifestações que caracterizam uma atitude cultural. Os escritos, no tocante à materialidade, são aqui compreendidos como a transcrição gráfica de pensamentos, enunciados, conceitos expressos em uma determinada língua. Isso implica em considerá-los como produto culturalmente configurado. Da sua natureza faz parte o suporte material, sobre o qual vem impressa a escritura. Por isso também deve ser interpretado dentro da sua função particular, como um instrumento de comunicação como destinatários/leitores historicamente e culturalmente determinados. Assim, ao colocar a obra de Justino no centro dessa análise, busca-se delimitar um campo possível de investigação dentro do processo de expansão do cristianismo pelos territórios do Império Romano tendo em vista as interações culturais e várias formas de resistência e aceitação.

Conforme destacou Adriana Destro (2002, p. 141), as estruturas culturais têm sempre dado prova de flexibilidade quanto às identidades individual e coletiva. Isso também quer dizer que a dimensão identitária não é absoluta. A identidade religiosa é relativa, podendo se referir à experiência individual, à identidade oficial, a subgrupos ou a outros tipos. Dessa forma, esse tipo de identidade “não pode partir de simples sistemas de crenças consolidados na história” (2002, p. 143). Como em toda esfera identitária, “se desenvolve sempre a partir da segmentação histórica, da agregação territorial e da substituição de poder” (2002, p. 147). O jogo de construções identitárias compreende os processos de seleção, repulsão e aquisição construídos junto ao *outro* que dão origem a identidade religiosa (2002, p. 154).

Parece certo que a proclamação da mensagem cristã no I e II séculos causava tanto conversões quanto reações adversas entre os pagãos (GOODMAN, 1994, p. 12). A religião pública do Império Romano estava presente na vida dos povos dominados (ROSA, 2006. p. 141; BEARD; NORTH; PRICE, 1988. pp. 32-35). Relembrando Marcel Simon e André Benoît (2005, p. 12), a recusa a participar de compromissos e a sustentação intransigente do monoteísmo pode ter contribuído para que a Igreja parecesse um corpo estranho aos pagãos. Distanciando-se dos eventos públicos, normalmente envolvidos com a idolatria condenada pela Igreja, rejeitando o serviço militar, os jogos e as celebrações artísticas, os cristãos se autoexpunham à marginalização da sociedade.

Entre o povo ou entre os intelectuais os cristãos eram vistos com estranheza ou desconfiança⁴. Assim como foram caracterizados os judeus, os cristãos podiam ser relacionados ao *odiohumani generis* (Tácito, *Annales*, 15.44), em parte devido aos comentários depreciativos que se espalhavam entre o povo. Tácito os descreveu como membros de uma destrutível *superstitio*⁵ oriunda da Judeia. Suetônio se referiu a eles como “raça de homens de uma *superstitio* nova e maléfica”⁶. As acusações ou suspeitas poderiam girar em torno de delitos ou coisas consideradas repulsivas como: infanticídio, incesto, assembleias ilegais, introdução de cultos ilícitos ou até mesmo traição, sendo esta última caracterizada pela recusa em venerar a divindade do imperador (MOREAU, 1956).

Segundo Paul Veyne (2009, pp. 245-246) a atitude de crítica frente às comunidades cristãs manifestava a repulsa ao que era híbrido, impuro, ambíguo. Desse modo a rejeição ao novo grupo religioso do oriente envolveria um problema identitário, também relacionado à dificuldade de se assimilar um grupo dotado de particularidades que pretendiam a superioridade diante dos estabelecidos. Justino também sustenta uma tese em torno da questão do “por que os cristãos eram perseguidos”, esforçando-se em convencer os romanos sobre as “injustiças” cometidas contra os cristãos.

Embora não exista um consenso sobre o início das perseguições no I século, é certo que o estilo de vida e o conteúdo das crenças cristãs não agradavam a muitos, o que culminava na condenação dos cristãos denunciados.

Não há sinais de uma perseguição generalizada no início do II século, mas apareciam atritos locais que por vezes culminavam na condenação dos cristãos denunciados ou agredidos pelo povo.

⁴ “aqueles que por suas abominações eram mal vistos” [*quos per flagitia invisos*]. Tácito, *Annales*, 15,44.

⁵ *exitiabilissuperstitio* [destrutível superstição] *Annales*, 15,44.

⁶ *genushominumsuperstitutionisnovae ac maleficae*. *De Vita XII Caesarum*, Vita Neronis, 16,2.

Justino, em suas *Apologias* principalmente, procura desfazer a ideia negativa construída e disseminada sobre os cristãos afirmando, por outro lado, como realmente deveriam ser vistos. Esta imagem dos cristãos é fundamental para se entender o dinamismo das construções identitárias neste período. Os “cristãos” são apontados como “homens de toda raça” (*I Apol.* 25.1), tanto educados como também ignorantes. No período em que escreve – durante o reinado de Antonino Pio (138 -161 d.C.) – o número de cristãos oriundos dentre os pagãos é maior que os provenientes dentre os judeus e samaritanos(*I Apol.* 53.3). Porém, ele fala em nome dos que ele chama de “verdadeiros cristãos”, que não poderiam ser confundidos com alguns que seriam indignos de serem chamados por este nome. O apologista acredita representar a crença tradicional da Igreja, por isso apresenta expressões como: “pela sua doutrina, pregada pelos apóstolos em todas as nações” (*I Apol.* 42.4). Semelhantemente, ao discorrer sobre a eucaristia afirma: “Foi isso que os apóstolos nas memórias por eles escritas, que se chamam Evangelhos, nos transmitiram que assim foi mandado a eles [por] Jesus” (66.3). Enquanto manifesta desaprovação a alguns grupos cristãos considerados hereges, classifica os seus como “os discípulos da verdadeira e pura doutrina de Jesus Cristo” (*Diálogo com Trifão*, 35,2). Pode-se concordar com L. W. Barnard (1967, p. 128) que o “cristianismo” de Justino era decorrente de um corpo de crenças que recebeu da Igreja, o qual seria a principal corrente de cristãos naquela época. A “tradição” aparece como um elemento que serve para se identificar o ensinamento correto, capaz de produzir uma prática correta, que é fundamental para se identificar os “verdadeiros cristãos”.

Além dessa herança, o elemento legitimador do seu discurso em defesa dos cristãos é a “razão”, conjugada à verdadeira interpretação dos textos antigos. Este seria um dos recursos retóricos empregados para cativar os admiradores da filosofia: “A razão [lo,goj] exige dos que são verdadeiramente piedosos e filósofos que, desprezando as opiniões dos antigos, se estas são más, estimem e amem apenas a verdade”. Ele procura ser convincente: “De fato, o raciocínio [lo,goj] sensato não só exige que se abandonem os que realizaram e ensinaram algo injustamente, mas também que o amante da verdade, de todos os modos e acima da própria vida, mesmo que seja ameaçado de morte, deve estar sempre decidido a dizer e praticar a justiça” (*I Apol.* 2,2).

Sua teia argumentativa está articulada para refutar algumas “calúnias” e acusações feitas contra os cristãos em termos gerais. Rebatendo acusações, ele explica que os cristãos não são ateus, apenas não creem na existência de outros deuses além daquele que é criador de todas as coisas (*I Apol.* 6,1; 13,1). Embora não apareça o apontamento de nenhuma alegação

de evasão fiscal por parte dos cristãos, o apologista também afirma que os cristãos procuram antecipar-se no pagamento diligente dos tributos (*Apol.* 17,1).

Para mostrar que as crenças cristãs não eram algo demasiadamente estranho, Justino procura compará-las a diversos elementos da cultura greco-romana. Sobre as possíveis implicações da afirmação sobre a imortalidade da alma, recorre às doutrinas de escritores como Empédocles e Pitágoras, Platão e Sócrates, ou à descida de Ulisses para averiguar a região dos mortos. Assim, ele pondera: “recebei-nos, portanto, pelo menos de modo semelhante a esses” (*Apol.* 18,5). O fato de Jesus ser chamado de filho de Deus parecia incomodar a alguns dos opositores. Por isso também é feita uma defesa alegando que todos os escritores antigos chamam o Deus supremo de pai de homens e de deuses. Quanto ao fato de dizerem que ele nasceu de uma virgem, ele o compara a Perseu (*I Apol.* 22,5). Quanto às curas de coxos, paralíticos e doentes de nascimentos e ainda que ressuscitasse dos mortos a alguns, Cristo foi comparado ao que se conta ter feito Asclépio (*I Apol.* 22,6). Mas se por um lado os cristãos apresentavam elementos reconhecíveis às demais culturas do Império, por outro lado existe uma profunda preocupação em diferenciar-se e se apresentar como grupo mais perfeito e aprovado.

Se pela razão Sócrates condenava os “falsos deuses” e preferiu morrer em defesa da verdade; muito mais os cristãos que possuem o *logos completo*, ou seja, a razão absoluta revelada por Deus. Sócrates é retratado como aquele que “tentou esclarecer tudo isso e afastar os homens dos demônios” (*I Apol.* 5,3). Mas os demônios, “por meio de homens que se comprazem na maldade”, fizeram com que ele também “fosse executado como ateu e ímpio”. O apologista recorre às profecias interpretadas mediante sua hermenêutica alegórico-cristológica para tentar persuadir seus leitores acerca do seu cumprimento em Cristo. No entanto, para explicar a correlação entre alguns aspectos das crenças cristãs e alguns mitos, ele afirma que os demônios “colocaram na frente muitos que se disseram filhos de Zeus”, para que assim os homens considerassem as coisas a respeito de Cristo como um conto de fadas, semelhante aos contados pelos poetas. Isso teria ocorrido principalmente entre os gregos e outras nações, “onde mais os demônios tinham ouvido, pelo anúncio dos profetas, que se deveria crer em Cristo” (*I Apol.* 54,1-3). As semelhanças entre alguns aspectos das crenças cristãs ora seriam fruto da estratégia dos demônios de confundir as nações (*I Apol.* 23,3), ora seriam o resultado do *logos spermatikos* comum, que capacita aos seres humanos a julgar corretamente todas as coisas. O cristianismo, por sua vez, seria uma espécie de “filosofia divina” (*II Apol.* 12,5), ou a “filosofia segura e proveitosa” (*Dial.* 8,1), de modo que não é uma filosofia igual às outras, mas muito mais excelente. Em suma, trata-se do cultivo de uma

experiência transformadora de vida mais do que uma *superstitio*, como alguns dos de foram poderiam alegavam.

Devido às calúnias de imoralidades, Justino ratifica a reta conduta dos cristãos condenando os que prostituem seus filhos e mulheres e os que se mutilam, como em atos pervertidos conhecidos em diversas regiões do Império Romano. E acrescenta: “aquilo mesmo que vós praticais e honrais publicamente, vós o atribuíis a nós, como se tivéssemos decaído e a luz divina não nos assistisse” (*I Apol.* 27, 5). Outra defesa que ele precisa fazer é a de que os cristãos não aderiam a uniões promíscuas (*I Apol.* 29.2), mas que procuravam a todo o momento a santificação.

Antes, nos comprzáamos na dissolução; agora, abraçamos apenas a temperança; antes, nos entregávamos às artes mágicas; agora, nos consagramos ao Deus bom e ingênito; antes, amávamos, acima de tudo, o dinheiro e as rendas de nossos bens; agora, colocamos em comum o que possuímos e disso damos uma parte para todo aquele que está necessitado; antes, nós nos odiávamos e nos matávamos mutuamente e não compartilhávamos o lar com aqueles que não pertenciam à nossa raça pela diferença de costumes; agora, depois da aparição de Cristo, vivemos todos juntos, rezamos por nossos inimigos e tratamos de persuadir os que nos aborrecem injustamente, a fim de que, vivendo conforme os belos conselhos de Cristo, tenham boas esperanças de alcançar conosco os mesmos bens que esperamos de Deus (*I Apol.* 14.3).

Outros grupos que também reivindicavam o nome de cristãos poderiam apresentar práticas diferentes deste posicionamento, mas quanto a estes ele escreve: “aqueles, porém, que se vê que não vivem como ele [Jesus, o mestre] ensinou, sejam declarados como não cristãos, por mais que repitam com a língua os ensinamentos de Cristo” (*I Apol.* 16.8). E ainda: “Aqueles que não vivem conforme os ensinamentos de Cristo e são cristãos apenas de nome, nós somos os primeiros a vos pedir que sejam castigados” (*I Apol.* 16.14). Este seria o caso dos seguidores de Marcião, por exemplo, os quais Justino diz receber semelhantemente o nome de cristãos, mas não sabia dizer com certeza se praticavam as “vergonhosas obras que se propalam contra [os demais cristãos], isto é, jogar por terra o castiçal, [unirem-se] promiscuamente e [alimentarem-se] de carnes humanas” (*I Apol.* 26.7). No mesmo patamar em que os marcionitas estariam os valentinianos, basilidianos, saturnilianos e dentre outros nomes (*Diál.* 35,5-6).

Sua queixa prossegue: “buscando condenar à morte alguns cristãos, fundados nas calúnias contra nós, arrastaram também escravos, meninos e mulheres e, por meio de incríveis tormentos, os forçam a repetir contra nós o que o povo inventa” (*II Apol.* 12,4). Ele é enfático: “nada disso nos diz respeito” (*II Apol.* 12,4). Outra calúnia que Justino faz conhecer é a de que os cristãos abusariam de homens e se uniriam destemidamente com as mulheres. Sobre todas essas acusações ele pondera: “A verdade é que nos fazem guerra de mil modos, exatamente porque ensinamos a fugir de semelhantes doutrinas e daqueles que praticam tais

coisas ou imitam tais exemplos, como, mesmo nesse discurso que vos dirigimos” (*II Apol.* 12,6). As queixas de Justino estão na verdade articuladas ao processo de “negativização” da figura do “outro”. Neste contexto percebe-se que os atritos com os cristãos não eram decorrente simplesmente de uma estratégia política para minar um potencial grupo subversivo. Nos escritos de Justino, aparecem alguns aspectos desses atritos que se remetem às calúnias e maus comentários sobre os cristãos que desembocam na estigmatização desse grupo.

Entre os tipos de estigmas destacados por Erving Goffman (2006, p. 16), estão aqueles tribais, de raça, nação e religião, considerados suscetíveis de ser transmitidos por herança e contaminar outros ao redor. Neles encontram-se os seguintes traços sociológicos:

un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención u que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos. Posee un estigma, una indeseable diferencia que no habíamos previsto.

Essa diferença torna-se o elemento fundamental para a prática de vários tipos de discriminação. Consciente ou inconscientemente, constrói-se uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar sua inferioridade e dar conta do perigo que representa essa pessoa, racionalizando às vezes uma animosidade que se baseia em outras diferenças.

Os sujeitos estigmatizados, no entanto, podem permanecer ilhados, protegidos por suas próprias crenças sobre sua identidade, mas estão ao mesmo tempo em constante contato com os outros (GOFFMAN, 2006, p. 17). Nesse sentido, os seguidores da igreja dos discípulos de Jesus de Nazaré constroem suas teologias em meio a perseguições e relações adversas com o mundo exterior e assim podem refugiar-se em suas crenças próprias, a saber, seu próprio modo de se autodefinir como “cristãos”. Enquanto o termo “cristão” poderia referir-se a alguém de uma *superstitio illicita*, que abusa das crianças, que se une promiscuamente com homens e mulheres, que acredita em lendas de um deus encarnado e nascido de uma virgem, cujos fiéis se reúnem para comer sua carne em reuniões secretas e, assim, tal termo torna-se estigma de alguém desprezível, por outro lado, ganha outro significado para os seguidores do Cristo.

É no contato cotidiano com pessoas de outros credos que os atritos com os fiéis da igreja de Jesus Cristo no exercício de sua missão de anúncio parecem ser mais frequentes. O caso mais emblemático é o que aparece na *II Apologia*. Justino narra um caso de uma mulher cristã que decidiu se separar do marido, que inconformado com o fato de sua esposa ter mudados seus hábitos sexuais e assim optado pela separação, resolveu denunciar o mestre

que a havia a se converter ao cristianismo. Justino aponta que casos como este estavam acontecendo “em todo o império” (*II Apol.* 1.1).

Mesmo diante de confrontos, os “verdadeiros cristãos” seriam segundo Justino aqueles que estão prontos para confessar a fé a ponto de padecerem. Desse modo, esses homens de fé são persuadidos a crer que a verdadeira recompensa será atribuída para a vida eterna, que em muito excede ao sofrimento transitório desse mundo. Eles deveriam anunciar e testemunhar a fé a todos, mesmo sob a insígnia das tribulações. Por isso, Justino declara:

Decapitam-nos, pregam-nos em cruces, atiram-nos às feras, à prisão, ao fogo, e nos submetem a todo tipo de torturas. Todavia, está à vista de todos que não apostatamos de nossa fé. Ao contrário, quanto maiores são os nossos sofrimentos, mais ainda se multiplicam os que abraçam a fé e a piedade pelo nome de Jesus (*Dial.* 110, 4).

Desse modo, a perseguição aos cristãos se torna um elemento teologizado no discurso de Justino, essencial para se identificar os cristãos autênticos. A saber, aqueles que como seu mestre, o Cristo, suportam a morte e o sofrimento por professarem a verdade. Assim, Justino é irredutível ao afirmar os principais pontos das doutrinas cristãs e a rejeição à idolatria (*I.9,1-5*). Por outro lado, seu discurso, tanto nas *Apologias* quanto no *Dialogo com Trifão* está carregado de tons protrépticos que visam à instrução e o convencimento dos seus destinatários. Dadas as circunstâncias culturais de então, não bastava afirmar as crenças cristãs. Uma doutrina nova dificilmente receberia algum crédito. Era necessário ressaltar a antiguidade das crenças cristãs, fundamentadas essencialmente nas *Escrituras* judaicas (ERHMAN, 2004).

Uma das preocupações de Justino é afirmar a fidelidade dos cristãos ao Império Romano e dissipar qualquer suspeita de conspiração. Dirigindo-se ao imperador, ele afirma: “Somos vossos melhores ajudantes e aliados para a manutenção da paz” (*I.12.1*). Por outro lado, não deixa de apontar a existência de olhares atentos sobre o “reino” proclamado pelos cristãos (*I.11,1*). Não é possível dizer ao certo qual foi o nível de impacto das revoltas judaicas do início do II século sobre o afastamento dos cristãos, mas Justino retrata os cristãos como vítimas das investidas de Barkochba (*I.33,6*). Os judeus são, em seu discurso, aqueles que fomentaram as calúnias contra os cristãos e que resistem ao reconhecimento do cumprimento das profecias em Cristo.

Trifão⁷, personagem que representa um judeu ilustre acompanhado de seus discípulos em seu outro texto, expõe aquilo que seriam as principais razões para a resistência dos judeus aos cristãos:

⁷ Eusébio considera Trifão “um dos líderes judeus daqueles dias (*H.E.IV.18.6*), e é frequentemente suposto tê-lo identificado como famoso rabino Tarfon. Hyldahl (1956), no entanto, é contra esta identificação.

o que nos deixa sobretudo perplexos é o fato de que vós, que dizeis praticar a religião e vos considerais superiores à plebe pagã, em nada sois melhores que eles, nem viveis uma vida diferente dos pagãos. Não guardais as festas e sábados, nem praticais a circuncisão. Além disso, pondeis vossas esperanças num homem crucificado, confiando receber de Deus algum bem sem guardar os mandamentos dele. Ou não leste que será exterminada da sua descendência toda pessoa que não for circuncidada no oitavo dia? E ele ordenou isso tanto para os estrangeiros como para os escravos comprados a preço de dinheiro⁸. Tendo desprezado a própria aliança, vós vos descuidais de suas conseqüências, e ainda procurais convencer-nos de que conheceis a Deus, quando não fazeis nada do que fazem os que temem a Deus (*Dial.* 10.2).

Tanto no *Diálogo* quanto nas *Apologias*, os argumentos de Justino são contraídos a partir de algumas correlações com a filosofia, da interpretação das *Escrituras* judaicas⁹ e da recepção de ensinamentos cristãos¹⁰. Todavia, atribui-se a incompreensão de judeus como Trifão a ensinamentos de falsos mestres e à baixa reflexão sobre os textos sagrados (*Dial.* 9.1¹¹). Seria devido à incompreensão das profecias e das *Escrituras* em geral que os judeus se posicionavam contra os cristãos (*I Apol.* 36.3¹²). O desprezo pelo conhecimento divino é interpretado como uma ação de demônios malévolos, ao mesmo tempo em que se trata de algo sob o propósito divino¹³.

⁸ Cf. Gn 17,12.

⁹ *I Apol.* 31.1 “Entre os judeus, houve profetas de Deus, através dos quais o Espírito profético anunciou antecipadamente os acontecimentos futuros, e os reis, que segundo os tempos se sucederam entre os judeus, apropriando-se de tais profecias, guardaram-nas cuidadosamente tal como foram ditas e tal como os próprios profetas as consignaram em seus livros, escritos em sua própria língua hebraica”. E segue uma série de profecias das *Escrituras*: 1.45 – 1.57.

¹⁰ É difícil dizer com precisão em que medida Justino foi deverdo aos evangelhos sinópticos em sua obra. Alguns paralelos podem ser estabelecidos Mt 5:28; 6:1, 19–20 com *I Apol.* 15.1, 4, 11, 15, 17; Lc12:48b com *I Apol.* 17.4; Lc 10:19 com *Dial.* 76.6; Lc 23:46 com *Dial.* 105.5. Justino identifica as fontes das palavras de Jesus como “memórias dos apóstolos” (*I Apol.* 66.3; 67.3–4; *Dial.* 100.4; 101.3; 102.5; 103.6, 8; 104.1; 105.1, 5, 6; 106.1, 3, 4; 107.1], “evangelhos” (*I Apol.* 66.3) ou “memórias dos apóstolos e seus sucessores” (*Dial.* 103.8). Todavia algumas divergências em relação ao material canônico podem ser constatadas (*Dial.* 88.3; 106.1–2). Em muitos casos, Justino usa o que parece ser uma harmonização de Mateus, Marcos e Lucas [Compare, e.g., Mt 22:30 e Lc 20:35–36 com *Dial.* 81.4; Mt 13:3b–8; Mc 4:3–8; Lc 8:5–8 com *Dial.* 125.1]. Devo toda essa parte a Susan Wendel (2011, p. 4), que faz uma análise especial das correlações e discrepâncias entre Justino e Lucas-Atos.

¹¹ “... não sabes o que estás dizendo, pois, seguindo mestres que não entendem as *Escrituras*, estás como que adivinhando e dizendo o que te vem à mente.”

¹² “Não entendendo isso, os judeus, que são aqueles que possuem os livros dos profetas, não só não reconheceram a Cristo já vindo, mas também odeiam a nós, que dizemos que ele de fato veio, e mostramos que, como fora profetizado, foi por eles crucificado.”

¹³ São os demônios os responsáveis pela confusão e pelo engano que faz com que os cristãos sejam incompreendidos e perseguidos tanto por judeus quanto por romanos e demais povos (Cf. *I Apol.* 5.2; 44.12; 45.1; *II.1.2*; 12.5). Ao imperador o apologista escreve: “Vós, porém, não examinais nossos juízos, mas, movidos de paixão irracional e agulhoados por demônios perversos, nos castigais sem nenhum processo e sem sentir remorso algum por isso.” (*I Apol.* 5.1). E sobre a submissão dos demônios aos propósitos de Deus: “Deus também adia pôr um fim à confusão e destruição do universo, por causa da semente dos cristãos, recém-espalhada pelo mundo, ... De fato, se assim não fosse, vós não teríeis poder para fazer nada daquilo que faz eis conosco, nem seríeis manejados pelos demônios” (*II Apol.* 7.1,2). Pois: “os demônios sempre se empenharam em tornar odiosos aqueles que, de algum modo, quiseram viver conforme o Verbo e fugir da maldade.” (*II Apol.* 8.1). E ainda: “Eu também, ao perceber que os malvados demônios tinham lançado um véu sobre os divinos ensinamentos de Cristo, a fim de afastar deles os outros homens, desprezei da mesma forma aqueles que propagavam tais calúnias como o véu dos demônios e a opinião do vulgo” (*II Apol.* 13.1). Cf. POPE (2000).

De modo geral, os judeus são retratados como os responsáveis, segundo Justino, por se empenharem “para que se espalhassem, por todo o mundo, calúnias amargas, tenebrosas e iníquas” contra Jesus, o Cristo, “o único sem culpa e justo, enviado por Deus aos homens” (*Dial.* 17.3). De fato, segundo o *Birkath ha-minin*, a bênção contra os heréticos, que de acordo com a tradição foi introduzida sob Gamaliel II (bBer. 28b-29a), os cristãos poderiam ser excluídos das sinagogas. Mas não há evidências de que havia uma conspiração sistêmica dos judeus contra os cristãos. Ainda assim, não há nenhuma razão para se duvidar que o apelo cristão ao reconhecimento de Cristo pudesse despertar a resistência de muitos judeus.

As divergências interpretativas entre judeus como Trifão e os cristãos como a si mesmo são teologizadas. Desse modo, se suas referências às *Escrituras* “parece[m] estranhas [...], por mais que as leia[m] todos os dias. Então pode[m] compreender que, por causa da maldade, Deus [...] ocultou a sabedoria contida em suas palavras, com exceção de alguns [...] pela graça de sua grande misericórdia” (*Dial.* 55.3).

Conforme destacou Susan Wendel (2011, p. 2,45), dentro deste mundo de competição de apelos diversos, o movimento de Jesus emergiu no primeiro século como um grupo judeu que, em seu próprio sentido, se apropriou das *Escrituras* como um meio de competição por reconhecimento social. Como outros grupos judaicos anteriores, os cristãos insistiam que apenas eles possuíam a compreensão correta das escrituras judaicas. Diferente dessas outras comunidades já conhecidas, no entanto, o que mais chama a atenção agora é que não-judeus, como Justino, se empenham em interpretar as *Escrituras* e a julgar o povo judeu.

A interpretação de Justino, porém, não é nova. A situação era não muito distante daquela dos dias de Paulo, quando a relação entre cristianismo e judaísmo ainda estava sendo trabalhada de modo menos elaborado. Em grande medida, o “cristianismo” era naquele momento predominantemente gentílico e a sugestão de que os conversos deveriam primeiro ser circuncidados não seria ouvida em muitos círculos. Havia uma espécie de “competição” entre os apelos das duas religiões (LIEU, 1996, p. 121). Justino representa o clamor dos “cristãos” por representar o verdadeiro significado dos profetas, ou ainda, para ser o verdadeiro Israel. Em partes, ele é devedor à tradição paulina (WERLINE, 1999). Seus argumentos não apresentam, por exemplo, um repúdio à Lei, mas uma divisão das prescrições das leis (*Dial.* 45.3).

Fazendo uma leitura escatológica dos últimos eventos, Justino considera que o sofrimento enfrentado pelos judeus no Império se deve ao fato de terem maltratado o Cristo e rejeitado aos profetas (*Dial.* 16.2). Mas a culpa dos judeus está profundamente enraizada em

uma hermenêutica dos textos proféticos. Lê-se em Isaías: “Por vossa culpa o meu nome é blasfemado entre as nações” (Is 52,5). Os apontamentos sobre o combate imposto pelos judeus se acentuam: “vós amaldiçoais em vossas sinagogas todos aqueles que dele recebem o fato de ser cristãos, e as demais nações, tornando efetiva a vossa maldição, tirais a vida pelo simples fato de alguém se confessar cristão” (*Dial.* 96.2). Na perspectiva cristã representada no *Diálogo*, a perseguição aos cristãos seria derivada da perseguição ao próprio Cristo (*Dial.* 108.2-3).

Ser perseguido pelos judeus seria desse modo identificar-se com o mestre, ou seja, com o próprio Cristo, que foi condenado e rejeitado por eles. Qualquer repulsa dos judeus é classificada como uma resistência ao próprio Deus. Justino aponta que “de fato, vossa mão ainda está estendida para fazer o mal, pois nem mesmo depois de matar Cristo fazeis penitência, mas nos odiais por termos acreditado no Deus que é Pai do universo e, sempre que tendes poder para isso, nos tirais a vida” (*Dial.* 133.6). Desse modo, os judeus são tidos como “povo de coração duro e insensato, cego e coxo, filhos nos quais não há fidelidade” (*Dial.* 27.2). Por outro lado, os cristãos são retratados como fiéis e acolhedores. Em tons muito mais suaves diz: “nós não aborrecemos nem a vós, nem àqueles que, por vossa culpa, pensam todas essas abominações a nosso respeito. Ao contrário, rogamos que, pelo menos agora, façais penitência e alcanceis todos a misericórdia do Deus, que é Pai do universo, compassivo e misericordioso” (*Dial.* 108.3). A advertência de Justino é também para que os judeus reconheçam que mentem e enganam a si mesmos (117.4), considerando-se ainda piedosos. Os judeus carregariam o erro de não terem recebido o Cristo, “e quem o desconhece, desconhece a vontade do pai; quem insulta e odeia a Cristo, odeia e insulta aquele que o enviou; e quem não crê em Cristo, não crê na predição dos profetas, que anunciaram a sua boca nova e o proclamaram a todo mundo” (*Dial.* 136.2). E ainda que a mensagem do evangelho seja anunciada aos judeus, afirma-se que o reconhecimento da revelação não é para todos¹⁴, e isso faz dos cristãos um povo especial.

Depois que esse Justo foi crucificado, nós florescemos como povo novo e brotamos espigas novas e férteis, da maneira como os profetas disseram: “Naquele dia, nações se refugiarão no Senhor para ser povo, e plantarão suas tendas no meio de toda a terra”¹⁵. Nós, porém, não somos apenas povo, mas povo santo [...] Não somos, portanto, uma plebe desprezível, uma tribo bárbara, uma nação de cários ou frígios, mas Deus nos escolheu e, aos que não perguntaram por ele, se tornou manifesto ao dizer: “Eis que sou Deus para um povo que não havia invocado o meu nome”¹⁶ (*Dial.* 108.3-4).

¹⁴ “por acaso pensais que poderíamos entender esses mistérios nas Escrituras se não tivéssemos recebido graça para entendê-los, por vontade daquele que assim quis?” (*Dial.* 109.1)

¹⁵Zc.11.

¹⁶Gn 19.36-38.

A rejeição perpetrada pelo povo judeu é uma condição escatológica para a emergência do novo povo¹⁷. Justino toma, por exemplo, Is 19.24-25: “Naquele dia, haverá um terceiro Israel entre os assírios e os egípcios, abençoado na terra que o Senhor dos exércitos abençoou, dizendo: Bendito será o meu povo que está no Egito e aquele que está entre os assírios, e a minha herança é Israel”. Desse modo, para justificar a expansão cristã e fundamentar a sua existência, aponta-se a “superioridade” moral e espiritual do novo grupo:

Se quisésseis dizer a verdade, teríeis que confessar que nós, que fomos chamados por ele graças ao mistério da cruz, desprezado e cheio de opróbrio, somos mais fiéis para com Deus. Nós, que por nossa confissão de fé, por nossa obediência e nossa piedade, somos condenados a tormentos até a morte pelos demônios e pelo exército do diabo, graças aos serviços que vós lhes prestais, nós, que suportamos tudo para não negar, nem com a palavra, a Cristo, por quem fomos chamados à Salvação que nos foi preparada por nosso Pai, somos mais fiéis do que vós (*Dial* 131.2).

Em seu discurso há uma sequência de referências escriturísticas para apontar a legitimidade do povo que agora constituiria o *verusisrael*¹⁸. Aos judeus só restaria uma coisa: o arrependimento e a conversão para junto dos cristãos (*Dial.* 28.2). Há, todavia, uma observação a se fazer: a representação construída por Justino dos judeus reflete sua leitura a partir de articulações teológicas e jamais deveria ser reproduzida como uma imagem espelhada do real, ainda que para ele talvez isso fosse evidente. Isso também não deve produzir a rejeição à sua obra; deve apenas despertar a atenção para um tipo de análise que se afaste do olhar ingênuo e se detenha sobre a gramática simbólica e cultural do jogo discursivo. Atentando para este quadro Judith Lieu (1996, p. 145) observou que:

o judaísmo de Justino é caracterizado por sua história passada a partir das escrituras, particularmente a partir dos castigos proféticos. O uso dos profetas para este propósito nas polêmicas cristãs seguiu um caminho bem traçado. A proclamação do julgamento foi feita a partir de dentro, como parte de um apelo ao arrependimento e como um prelúdio às promessas de redenção e esperança; em mãos cristãs tornou-se um julgamento a partir de fora, uma prova da recusa de arrependimento e evidência da exclusão das promessas que seriam agora de possessão cristã, e assim também se tornam um meio de autojustificação.

Os cristãos vinham tendo de lidar com a relação entre judeus e não-judeus dentro de suas comunidades desde o I século, mas como destaca OskarSkarsaune (1987, pp. 326–52, 428), Justino vai além de seus predecessores argumentando de que os cristãos são o verdadeiro Israel e herdeiros das bênçãos originalmente prometidas aos judeus. Para justificar a presença gentílica na comunidade cristã e sua configuração atual, são realçados os aspectos entorno da rejeição judaica fazendo da igreja a congregação dos eleitos. Esta seria uma perspectiva de cristãos não-judeus, transformados em herdeiros das promessas antes feitas aos

¹⁷ É assim por exemplo que ele encaixa Dt 32.15-22, apontando como Deus, devido aos pecados do povo, declarou: “eu também lhes excitarei ciúmes com um não-povo, os irritarei com um povo insensato. Acendeu-se um fogo em minha indignação [...] amontoarei catástrofes sobre eles”.

¹⁸ Isaac e Jacó são tomados para construção do seu argumento Gn 26.4; a bênção de Judá Gn 49.10. Os Salmos também completam o elenco, cf. Sl 72.17, por exemplo.

judeus. Desse modo, podemos concordar com Denise KimberBuell (2005, pp. 98-99, 102), que Justino retrata cristãos como substitutos para Israel, redefinindo o que constitui o povo, ou raça, escolhido por Deus (*Dial.* 119.3; cf. *Dial.* 123.8; 135.5–6).

Considerações finais

Os atritos decorrentes da oposição aos cristãos no Império Romano desempenharam um papel importante no desenvolvimento da identidade dos próprios cristãos. As etiquetas externas e a autodefesa tornam esse movimento dinâmico. Justino pertence a um dos vários grupos que reivindicam o nome de “cristão” em meados do século II e suas obras testemunham um pouco sobre os dilemas identitários daquela época. O discurso que permeia a sua obra apresenta pontos de conexões culturais com pagãos e judeus, procurando garantir que não fossem considerados demasiadamente estranhos a ponto serem repelidos. Mas ao mesmo tempo, estabelece fronteiras essenciais para que sejam reconhecidos como autênticos. Desse modo, a imagem dos cristãos retratada está repleta de vislumbres teológicos que os separam de outros grupos cristãos, de judeus e de pagãos. A análise de tal imagem identitária realça a importância de se compreender cada segmento de um panorama diversificado e destaca a necessidade de se diferenciar os aspectos retóricos do discurso empregados em função da construção dessa identidade interpretando as articulações teológicas por meio de uma perspectiva histórico-cultural.

Referências Bibliográficas

BAGATTI, B. S. Giustino e la sua patria. **Agustinianum**. V. 19, 2, Ago/1979.

BASSLER, J. M The problem of self-definition: what self and whose definition. In: UDOH, E. (Ed.) **Redefining First-Century Jewish and Christian Identities: Essays in Honor of Ed Parish Sanders**. Notre Dame: University of Notre Dame, 2008.

BATES, M. W. Justin Martyr's Logocentric Hermeneutical Transformation of Isaiah's Vision of the Nations. **Journal of Theological Studies** 60,2, pp. 538-555, 2009.

BEARD, M.; NORTH, J.; PRICE, S. **Religions of Rome**, v. I. Cambridge: CUP, 1988.

BECKER, A.; REED, A. (Ed.) **The ways that never parted**. Tübingen: Mohr Siebeck, 2003.

BELLAH, R. Conclusion: Competing visions of the role of religion in American society. In _____; GRENSPAHN, F. E. (Eds.). **Uncivil Religion**. New York: Crossroad, 1987.

- BUELL, D. K. **Why This New Race**. New York: Columbia University Press, 2005.
- CHEVITARESE, A.; CORNELLI, G. **Judaísmo, Cristianismo e Helenismo**. São Paulo: Annablume, 2007.
- DESTRO, A. **Antropologia dei sistemi religiosi**. Bologna: Pàtron Editore, 2002.
- DUNN, J. D. G. (ed.). **Jews and Christians**. WUNT 66. Tübingen: Mohr, 1992.
- DUNN, J. D. G. **The Partings of the Ways**. London/Trinity: Press International: Philadelphia/SCM Press, 1991.
- ERHMAN, B. **Cristianismos perdidos**. Barcelona: Editora Critica, 2004.
- GOFFMAN, E. *Estigma*: la identidade deteriorada. Buenos Aires: Amorrorta, 2006.
- GOODMAN, M. **Mission and conversion**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- GUMPERZ, John J. (Ed.). **Language and Social Identity**. Cambridge: CUPress, 1982.
- HARLAND, P. **Dynamics of identity in the world of the Early Christians**. London: T&T Clark, 2009.
- HARNACK, A. **Mission and Expansion of Christianity in the first three century**. Grand Rapids, MI: Christian Classics Ethereal Library, 2005.
- HOGG, M. A.; ABRAMS, D. **Social Identifications**. London: Routledge, 1988.
- HORELL, D. G. *Becoming Christian: solidifying Christian Identity and Content*. In: BLASI, A. J.; et al. (Ed.) **Handbook of Early Christianity**. Walnut Creek, CA: AltaMira, 2002.
- HYLDAHL, Niels. *Tryphon and Tarphon*. **StudiaTheologica**, 1956.
- _____. **Social Identity**. London/New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2008.
- JOSSA, G. **I Cristiani e L'Impero Romano**. Napoli: M. d'Auria Editore, 1991.
- JUSTIN; BOBICHON, Philippe. **Justin Martyr, Dialogue avec le Tryphon**: edition critique. Fribourg: Departement de patristique et d'histoire de l'eglise de l'Universite de Fribourg, 2003.
- JUSTINO Mártir. **I e II Apologias; Diálogo com Trifão**. São Paulo: Paulus, 1995.
- KORESTELINA, K. **Social Identity and conflict**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- KELBER, W. Roman Imperialism and Early Christian Scribality. In: SUGIRTHARAJAH, R. S. (Ed.) **Postcolonial Biblical Reader**. Oxford: Blackwell, 2006.
- KERESZTEZ, P. The literary genre of Justin's First Apology. **Vig. Christ.** V. 19, N. 2, Jun., 1965.
- BARNARD, L. **Justin Martyr: his life and thought**. Cambridge: CUPress, 1967.
- LIEU, J. **Christian Identity in the Jewish and Greco-roman world**. Oxford: OUP, 2004.

- LIEU, J. The Parting of the Ways. *JSNT*, 56 1994, pp. 101-119.
- LIEU, J.; NORTH, J.; RAJAK, T. (Ed.) **The Jews among Pagans and Christians in the Roman Empire**. London/New York: Routledge, 1992.
- LIEU, J. **Image and reality**. New York/ London: T&T Clark, 1996/2003.
- LIEU, J. **Neither Jew nor Greek**. London/New York: T&T Clark, 2002.
- LINCOLN, B. **Discourse and the construction of Society**. New York: OUPress, 1989.
- MENGESTU, A. **God as Father in Paul**. Eugene, Oregon: Pickwick, 2013.
- MEYER, Ben F. **The Early Christians**. Wilmington, DE: Michael Glazier, 1986.
- MOORE, G. F. **Judaism in the First Century of the Christian Era: The Age of the Tannaim**. 3 v. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1927-1930.
- MOREAU, J. **La persécution Du Christianisme dans l'Empire roman**. Paris: Presses Universitaires de France, 1956
- MUNIER, C. Justin. **Apologie pour les chrétiens**. Paris: Du Cerf, 2006.
- PESCE, M; DESTRO, A. **Antropologia delle origini Cristiane**. Roma/Bari: Laterza: 2008.
- POPE, M. **The concept of the DAIMON in Justin's Second Apology**. Master of Arts's dissertation. Department of Classics. University of Kansas. 2000.
- ROBBINS, V.; GOWLER, D. Introduction. In: BORGES, P.; et al. (Ed.) **Recruitment, Conquest, and Conflict**. Atlanta: Scholars Press, 1998.
- ROSA, C. B. A religião da *Urbs*. In: SILVA, G. V.; MENDES, N. M. (org.) **Repensando o Império Romano**. Rio de Janeiro: Mauad; Vitória, ES: EDUFES, 2006.
- SCHWARTZ, R. **The Curse of Cain**. Chicago: Chicago University Press, 1997.
- SIMON, M.; BENOÎT, A. **Giudaismo e Cristianesimo**. Roma/Bari: Laterza/Figli Spa, 2005.
- SIMON, Marcel. **Verus Israel**. Paris: E. de Boccard, 1964.
- SKARSAUNE, O. **The Proof From Prophecy**. Leiden: Brill, 1987.
- TOPOLSKY, J. **Metodologia de la historia**. Madrid: Ediciones Catedras, 1992.
- VEYNE, Paul. **O Império Greco Romano**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- WENDEL, S. J. **Scriptural interpretation and community self-definition in Luke-Acts and the writings of Justin Martyr**. Leiden/Boston: Brill, 2011.
- WERLINE, R. The Transformation of Pauline Arguments in Justin Martyr's "Dialogue with Trypho". **The Harvard Theological Review**, v.92, n.1., pp. 79-93, 1999.
- WILKEN, R. L. **John Chrysostom and the Jews**. Berkeley: U. California Press, 1983.

WILKEN, R. L. **Judaism and the Early Christian Mind**. New Haven: Yale U. Press, 1971.

WILKEN, R. L. Judaism in Roman and Christian Society. **The Journal of Religion**, V. 47, No. 4, Oct., 1967, pp. 313-330.

UMBANDA: UMA RELIGIÃO EM DESCOBERTA

BERTUCI, Aline Alves ¹⁹

“Corre, gira, Pai Ogum
Filhos vêm se defumar
Umbanda tem fundamento
É preciso preparar
Cheira incenso e benjoim
Alecrim e alfazema
Ah! Defumar filhos de fé
Com as ervas de Jurema”.
(ORTIZ, 1999, p.105)

Introdução

Quando os negros africanos atracaram em terras brasileiras, o choque cultural foi arrematador. A maioria dos negros advindos de distintas regiões do Continente Africano vira-se inseridos contra a sua vontade em um ambiente onde seu idioma, seu físico e sua cultura em nada se assemelhavam com os habitantes dominantes locais, e por isso mesmo, em nada eram aceitos.

A representatividade do catolicismo era inquestionável. Desde sua chegada, o africano tentou afirmar-se étnica e culturalmente, buscando artifícios a fim de manter vivas as suas crenças. Eis que a religião surgiu como um meio eficaz em relação a essa questão, haja vista o apoio extraterreno representado por esta, e neste ponto é possível vislumbrar a Umbanda.

Partindo da premissa da Umbanda ser uma construção sociocultural repleta de facetas, um leque diversificado de interpretações é aberto acerca da compreensão desta religiosidade popular²⁰, constituída em meio a conflitos e tensões resultantes de uma cultura repressiva e restritiva a tudo o que representasse risco à supremacia delegada.

Seria inconcebível neste trabalho abranger em todo o âmbito religioso umbandista, todas as questões que perpassaram as experiências vivenciadas por esses atores sociais, dada a sua riqueza cultural. Dessa forma, tentar-se-á esclarecer alguns pontos que se referem, de certa forma, ao lado social umbandista, sendo tal interpretação realizada a partir de alguns terreiros situados em Três Lagoas.

A cultura como forma de resistência

De acordo com Moura, com a instalação de um governo despótico escravista, as diversas culturas trazidas pelos negros foram consideradas “*primitivas, exóticas e somente consentidas enquanto estivessem sob o controle do aparelho dominador*” (1992, p.33). A prática desses traços culturais só era permitida como tática de

¹⁹ Graduada em História CPTL/UFMS

²⁰ Refiro-me a Umbanda como “religiosidade popular” devido o não reconhecimento desta, haja vista que não é composta por requisitos essenciais a oficialização da religião, de acordo com a sociologia, tal como o corpus doutrinário.

dominação social, ou seja, enquanto estes (os negros) permanecessem utilizando-as como manifestações de uma classe dominada.

Na América Portuguesa, o negro sofria discriminação não somente por sua cor, mas também por sua condição. Sua inteligência, cultura e etnia eram consideradas inferiores a dos não-negros. KOGURUMA (2001, p.89) relata que a numerosa presença das populações negras, de homens e mulheres de raça considerada inferior pelos padrões científicos da época, portadora de crenças e práticas culturais atrasadas e bárbaras, além de ameaçar *“a direção suprema da raça branca, desqualificava e comprometia, na visão das elites dominantes brasileiras, a posição da nação frente aos Países da moderna civilização ocidental”*.

Ademais, dentro do contexto colonial escravista, as religiões africanas (ou as que descendiam destas) eram consideradas especialmente exóticas e, ao mesmo tempo, perigosas. Isto se deu, a princípio, em decorrência do monopólio da Igreja Católica, pois somente os seus preceitos de explicação do sobrenatural tinham legitimidade, também, de explicar o natural:

Daí porque a Igreja Católica procurou através daquilo que foi chamado posteriormente de sincretismo, penetrar e desarticular o mundo religioso do africano escravizado, usando o método catequista, batizando-o coercivamente, num trabalho de cristianização que nada mais era do que tentativas, vias estruturas de poder, de monopolizar o sagrado e influir poderosamente no plano social e político. (MOURA, 1992, p.34)

Esse sincretismo²¹ por si mesmo era unilateral. A Igreja Católica somente permitia (ou, ao menos, tentava permitir) esse processo sincrético de maneira vertical, jamais permitindo a contaminação de seus “princípios teológicos” pelas posições primitivas das religiões dominadas. Acreditava-se que assim, dentro de pouco tempo, essas religiões desapareceriam no bojo de um catolicismo popular.

Na visão de BASTIDE (1971, p.155 vol. 1), a cultura africana deixou de ser a cultura comunitária de uma sociedade global, para se tornar a cultura exclusiva de uma classe social, de um único grupo da sociedade brasileira, a de um grupo explorado economicamente e subordinado socialmente.

Considerada demoníaca pela Igreja e pelos cristãos mais ortodoxos, a Umbanda foi atacada fortemente com o intuito de prevalecer o catolicismo como religião oficial e fazer com que os negros continuassem com sua posição inferiorizada. De acordo com SÁ JUNIOR, na década de 1960 há uma mudança no discurso da Igreja em relação aos cultos mediúnicos, conseqüentemente para com a Umbanda:

De práticas satânicas, passando por doenças psíquicas, os cultos de possessão passaram a serem vistos como expressões da religiosidade popular. Como tais, deveriam ser tratadas como ovelhas desgarradas do rebanho do senhor, expressões de uma religiosidade popular, que deveriam ser esclarecidas para que fosse possível o seu retorno à verdadeira religião: a católica. (2004, p.39)

Sempre a defesa do dominado, do oprimido, do discriminado é ambígua. Aquele que não pode atacar procura formas alternativas para oferecer resistência a essas forças mais poderosas. Dessa forma, o sincretismo assim chamado, não foi a incorporação do mundo religioso do negro à religião dominadora, mas, pelo contrário, uma forma sutil de camuflar internamente os seus deuses para preservá-los da imposição Católica.

²¹ Miscigenação, conciliação entre doutrinas.

No entanto, durante a escravidão (e mesmo depois desta) o negro transformou não apenas a sua religião, mas todos os padrões de sua cultura em uma resistência social. Essa cultura de resistência, que por vezes parece perder-se no seio da cultura dominante, desempenhou (e ainda desempenha) um papel de resistência social que muitas vezes escapa aos seus próprios atores, uma função de resguardo à cultura dos opressores.

Conforme BASTIDE (1971, p.113 vol. 1), a civilização africana (e a religião é parte integrante desta), tornou-se, no Brasil, uma subcultura de grupo. Ela vai “*encontrar-se presente na luta de classes, no dramático esforço do escravo para escapar a um estado de subordinação ao mesmo tempo econômico e social*”.

É importante ressaltar que a religiosidade se configurou como um subterfúgio a esses escravos. O sistema escravista, através dos métodos de repressão que os seus representantes praticavam, repeliu (ou ao menos tentou repelir) os valores das culturas então caracterizadas como “dominadas”. Em contrapartida, os seus adeptos procuravam disfarçá-los, fazê-los aparecer sob outras formas, mas sempre mantendo o seu significado simbólico inicial. Não havia como fugir à religião oficial, num tempo em que existia o monopólio do poder político e religioso, pela classe senhorial e a Igreja respectivamente.

De acordo com MOURA (1992, p.36), o surgimento da Religião afro-brasileira pode ser definido como um modo de resistência, contra o esfacelamento de sua cultura que lhe era legada. O negro procurou inicialmente se encontrar étnica e culturalmente, mas, ao mesmo tempo, por estar inserido em uma sociedade de classes opressora, usou de suas unidades religiosas para se preservar e se recompor socialmente.

O *continuum* religioso: a variável cultural

A magia, o feitiço, o sacrifício, sempre foram traços marcantes da prática religiosa africana. O milagre, a cura, a salvação, não são atribuídos a santidades, mas sim a pessoas comuns que já não se encontram no plano “terrestre” e que na figura da entidade, retornam a fim de socorrer aqueles que os chamam. Todos esses traços sempre amedrontaram, e ao mesmo tempo, intrigaram a população em geral.

Alguns estudiosos como é o caso de MOURA (1992, p.36), afirma que a Umbanda surge a partir do declínio da Macumba²². Ou seja, com a desagregação da Macumba, a Umbanda absorveu grande parte do contingente negro que dela se afastara. Sobre isso, BASTIDE (1971, p.447), afirma que o espírito da Umbanda não somente retém os elementos essenciais da Macumba ou do Candomblé, mas ainda conserva, da religião africana, “*o sistema de correspondência mestiças entre as cores, os dias, as forças da natureza, as plantas e os animais [...]*”. A Umbanda se torna a forma branca da magia africana.

Conforme NEVES (1991, p.35), a Umbanda se configura como um fenômeno tipicamente urbano, ao contrário, por exemplo, do vodu haitiano assentado na área rural. Trata-se de uma tentativa consciente de reorganização das antigas religiões africanas. Esta se apresentava como resultante da urbanização e da industrialização do país, fenômenos que reduziram o elemento negro à condição de sub-proletariado. A esse respeito BASTIDE (1971, p.141 vol. 1), nos diz que, num primeiro momento, a industrialização destrói a comunidade dos negros, e no segundo ela cria uma nova reorganização dos liames sociais, sob forma de solidariedade de classe.

²² De acordo com Bastide (1971) 2º vol, Macumba é o nome dado a seitas africanas n Rio de Janeiro, e por derivação, também magia negra.

Com o fim da escravidão no Brasil, muitos desses grupos de negros acabaram por se separar. O negro urbano passou a preocupar-se mais com o seu status social, visando uma ascensão. O século XIX trouxe diversas mudanças ao cotidiano desses negros, acarretando uma nova forma de vida a qual estes não estavam preparados. Neste sentido, ORTIZ disserta:

A abolição representou, desta forma, um momento de desagregação do mundo negro; os abolicionistas, uma vez terminada a sua função, desinteressaram-se completamente pela sorte do antigo escravo. Entregue as engrenagens de uma sociedade em transformação, o negro vai migrar em direção às cidades, estes novos pólos econômicos da nação. (1999, p.27)

Nesse novo momento, o negro necessitou reorganizar-se, haja vista que se encontrava inserido em uma sociedade de classes em formação. O capitalismo em ascensão passa a individualizar, fazendo com que o plural se torne singular. Ao passo em que a sociedade se transforma, os símbolos também se alteram. Em São Paulo, essa transformação ocorreu de forma mais rápida, desagregando por completo a memória coletiva negra; o feiticeiro tornou-se mago; a religião tornou-se magia.

Para MOURA (1992, p.37), o negro urbano paulista busca junto a Umbanda o restabelecimento de seus padrões religiosos, assume *status* de prestígio. Conforme CAMARGO (1961, p.123), quando dizemos que o negro encontrou na religião afro-brasileira status de prestígio, remete-se ao fato de que, com tais práticas, o negro de certa forma compensa seu cotidiano. Ademais, o autor afirma que, no íntimo dos praticantes da Umbanda “*a participação no culto, na doutrina e na ação, efetivada pelos mediúnicos, constitui motivo de satisfação íntima e de incremento do status de classe*”. Neste sentido, aponta BASTIDE:

[...] pode parecer a priori que a religião não exerça grande função. A simples passagem do regime servil para a plebe urbana era, no fundo, uma ascensão, e numa sociedade onde os brancos dominavam, subir era forçadamente assimilar-se a eles, perder, sob a cor, tudo o que os antepassados tinham trazido consigo da África bárbara. (1971, p.141 vol.1)

Na roda da Umbanda, esses negros sentem-se mais próximos do sagrado, mesmo os fiéis participantes têm um contato relativamente próximo deste, através dos médiuns. Tal religião expandiu-se de forma rápida. Os centros de Umbanda assumiram a função de grupos específicos negros. Nesses grupos, os negros encontravam um *status* de prestígio que os recompensava dos malefícios sofridos em uma sociedade discriminatória.

Segundo MOURA (1992, p.39), a Umbanda entra em crise, de certa forma, e, seguindo uma trajetória “branqueadora” vai perdendo os padrões e as normas de comportamento que a colocavam como uma unidade brasileira. Essa afirmativa surge devido à adesão de elementos cristãos dentro o ritual umbandista, haja vista (como já dito anteriormente) que esta religião é composta por elementos da magia africana e do cristianismo, elementos esses que trazem a Umbanda ao lado da caridade, dos bons espíritos, tornando-a a “boa moça da magia africana”.

CHAUÍ (1993, p.129) considera esse “sincretismo”, esse “ecletismo e ambigüidade” como uma das causas da discriminação sofrida pela Umbanda. Segundo a autora, além do discurso médico, o que torna a

religião afro indigna ou menor é seu “embranquecimento”, a perda da pureza africana originária, a quebra da tradição, ou seja, o sincretismo.

Alguns estudiosos, como é o caso de SÁ JUNIOR (2004, p.40) vê na Umbanda um universo religioso diversificado, com elementos variados, porém, banindo a ideia de “sincretismo”. Outros defendem uma interpretação mais radical, como é o caso de SERRA, em que a Umbanda é dividida em duas: Umbanda branca e Umbanda negra. Sendo a segunda criticada pela primeira, pelo sacrifício de animais em função da prática do mal:

Os filhos de fé da Umbanda branca criticam muito os outros umbandistas pelo emprego da parafernália de que se valem nos terreiros impuros, acusando-os de reforçar, com isso, o apego dos espíritos às coisas terrenas, e impedir a evolução das almas desencarnadas. (1988, p.215)

Interpretações a parte, o fato é que a Umbanda é um elemento único constituinte de nossa cultura. Mutável? Sem dúvidas. Sem identidade? Jamais. Assim é a Umbanda: “extremamente influenciada pelas transformações pelas quais passam o País” (SÁ JUNIOR, 2004:30). A cada novo movimento ela responde com lógica e praticidade, ressignificando as suas práticas. Perceber um pouco mais desse universo é reconhecer um pouco mais do Brasil.

Da Macumba à Umbanda

“A experiência religiosa em si é impenetrável, por ser única, pessoal, um modo de o indivíduo se transcender alcançando o Deus, o divino. Este sentir é inenarrável”. (COSTA, 1984, p.95).

Não se pode negar a diferenciação ritualística de um terreiro para outro. CAMARGO (1961, p.124) chama a atenção sobre essa questão, colocando-a como forma de “compensação da vida cotidiana”. No entanto, a prática da Umbanda, extrapola essa inversão. Mais que isso, essa prática é espaço de sobrevivência e para tal, é importante que se acompanhe as transformações da nossa dinâmica cultural. Nessa análise, os antigos feiticeiros negros deveriam resistir à morte negra e fazer da magia e feitiçaria o seu espaço de resistência e reconhecimento, sem abrir mão das transformações que ocorriam em nosso universo cultural.

De acordo com BASTIDE (1971), esse marginalismo social deve ser compreendido como um momento de transição devido à rapidez em que ocorriam diversas mudanças políticas e econômicas pelo País. Com a proletarianização do negro, a vinda do imigrante, a formação de novas classes sociais, outras mudanças ocorreram de reintegração cultural e social. É a partir dessa reestruturação com o que restou das tradições religiosas africanas que se poderá embasar a formação da Umbanda.

O negro urbano, preocupado com a sua ascensão social reveste a sua cultura religiosa sumariamente “primitiva, exótica e demoníaca” ao olhar da sociedade em geral, com novos significados, passando por uma fase de “embranquecimento” de seus ritos e de sua religiosidade. Tendo em vista a imagem e a aceitação de suas crenças, o negro urbano paulista passa a negar a figura de Exu²³, assimila alguns preceitos

²³ Entidade Africana conhecida como sendo o Diabo, haja vista a sua grande tendência à prática do mal.

cristãos, tendo por base o catolicismo e o kardecismo²⁴, reestruturando seus ritos para dar nascimento ao espiritismo da Umbanda.

O negro então moldou a sua prática religiosa à sua nova condição, tendo por principal prioridade a sua aceitação social. Para tal, utilizou-se de um duplo movimento, de acordo com ORTIZ (1999), embranquecendo algumas tradições afro-brasileiras e empretecendo outras do meio cristão, sem perder-se ou deixar de lado o seu significado.

Partindo dessa premissa é inaceitável a teoria de que a Umbanda não tenha uma identidade ou personalidade próprias. Porém, por muitas vezes, *esta (acentado)* fora compreendida como coleção de resquícios e perda de tradições de outros cultos, sendo vista como catolicismo popular e degenerado, como um baixo kardecismo ou como uma réplica do Candomblé²⁵ infiel à cultura africana. O que não confere com a realidade. Através de um olhar mais atento, nota-se o quão singular e diferenciada esta se faz em vista de outras religiões.

BASTIDE (1971, p.439 vol. 2) enfatiza que o sucesso da Umbanda deve-se ao fato desta ser coligada à nova mentalidade do negro brasileiro que enxergava na Macumba uma depreciação social. Umbanda é, segundo o autor, “uma valorização da Macumba através do espiritismo”. Dessa forma, a Umbanda dividiu-se em subseitas, sendo algumas mais próximas da Macumba, outras do kardecismo ou mesmo do catolicismo.

A Umbanda surgiu em um período em que o negro, no Brasil, passava por uma nova fase. Inseridos em um polo urbano, ambiente este em que não eram aceitos, os negros iniciaram então uma nova batalha, em busca da sobrevivência. Ao mesmo tempo livres e acorrentados a um passado de discriminação, esses ex-escravos não passaram a serem vistos com novos olhos, continuando a margem da civilização. Mesmo assim, encontraram em seus traços culturais elementos que contribuíram, juntamente com sua criatividade, no ganha pão dia após dia desses libertos. Ora trabalhando no cais, vendendo tapioca com suas enormes roupas, ora fazendo trabalhos como cartomantes e feiticeiras, sem abandonar as suas práticas religiosas, promovendo “batucadas” clandestinamente.

A história da Macumba é a história de um Brasil negro e excluído, e é também a história do Brasil que vai se tornando mestiço. É esse um mundo de exclusões, mas também de ressignificações, apropriações e combinações.

Em meio a esse recorte, outro problema é avistado: a divisão entre Umbanda branca (linha do bem) e Umbanda negra (linha do mal). A hipótese de que há terreiros dedicados à prática do bem, e outros voltados ao mal, acaba por configurar uma problemática muito frequente dentre os umbandistas, que se trata da “guerra fria” travada entre terreiros cruzados, ou não, remetendo a um problema ainda maior: Umbanda *versus* Quimbanda²⁶, ou melhor, preto-velhos *versus* Exu.

Esse território que a Umbanda chamou de Quimbanda, para demarcar fronteiras que a ela interessava defender para manter sua imagem de religião do bem, passou a ser o domínio de Exu, agora sim definitivamente transfigurado no diabo, aquele que tudo pode, inclusive fazer o mal. Com essa divisão “cristã” de tarefas, tudo aquilo que os caboclos, preto-velhos e outros guias do chamado panteão da direita se recusam a fazer por razões morais, Exu faz sem pestanejar. Assim, enquanto o demonizado Exu faz contraponto com os “santificados” orixás e espíritos guias, a Quimbanda funciona como uma espécie de negação ética da Umbanda,

²⁴ Religião cristã seguidora da doutrina de Allan Kardec.

²⁵ Religião afro-brasileira voltada à magia negra, praticante de sacrifícios de animais.

²⁶ Magia negra. Nome dado à macumba pelos umbandistas.

ambas resultantes de um mesmo processo histórico de cristianização da religião africana. Como quem esconde o diabo, a Umbanda escondeu o Exu na Quimbanda.

De acordo com NEVES (1991, p.37) as entidades umbandistas são caracterizadas pela tendência ao bem e à caridade. Ainda assim, existem entidades que devido à vida sofrida que tivera outrora, pode acabar por desviar-se e participar de trabalho de magia negra, geralmente na Quimbanda e no Candomblé.

Ritos, entidades praticantes: a Umbanda na prática

Cada terreiro tem sua própria maneira de ver, agir e reagir, e de certa forma é um produto único, pois é atingido diferencialmente por um conjunto de influências religiosas. Ao participar de trabalhos nos Centros umbandistas em Três Lagoas, pôde ser constatada a grande influência católica. Em todos os centros visitados, antes de serem abertos os trabalhos, são feitas orações tão bem conhecidas no universo religioso católico: Credo, Pai Nosso, Ave Maria, entre outras, para que somente após iniciem-se os atabaques.

No âmbito ritualístico, cada centro preserva a sua singularidade, manifestando diferentemente a forma a realizar seus trabalhos. De acordo com SÁ JUNIOR, essa maior interação com o cristianismo tem ligação com a mentalidade do negro no início da formação da religião, em que estes (negros libertos e ex-escravos) buscavam *status*, haja vista que corriam o risco de serem inseridos em um mesmo grupo social. Dessa forma, caberia a estes, configurar o seu discurso de acordo com o oficial, almejando apagar o passado “negro” na construção da nação brasileira, ou seja, apesar da separação discursiva, não era de interesse destes negros (e não negros praticantes) abrir mão do mercado de bens simbólicos proporcionado pela macumba:

Se por um lado, seria possível a esses (umbandistas) formar um discurso que os apartava da identificação com as práticas negras, por outro, não seria o de abrir mão do mercado de bens simbólicos, proporcionados pela prática da Macumba, caminho de crença, soluções de problemas e de melhoria na inserção social, práticas já há muito arraigadas na cultura brasileira. (2004, p.55)

Em outras palavras, seria possível que essa apropriação do universo cultural brasileiro, fosse realizado através de um discurso que exercesse o conceito pejorativo de Macumba; mas não seria possível excluir a importância que esta possuía no imaginário cultural brasileiro. A Macumba, através de suas respostas ofertadas pelas suas práticas de magia e feitiçaria, era literalmente uma instituição que atuava em um ramo de negócios que, tendo por ferramenta o poder espiritual, se propunha a alterar o status vigente. Neste sentido, aponta NEGRÃO:

Extirpam-se dos cultos os rituais mais primitivos ou capazes de despertar os pruridos da classe média (matanças de animais, utilização ritual da pólvora e de bebidas alcoólicas), moralizam-se os guias, educando-os nos princípios da caridade cristã em sua leitura Kardecista, racionalizam-se as crenças, tendo-se por base a teodicéia reencarnacionista e organizam-se as primeiras federações que associam terreiros até então totalmente fragmentados. (1993, p.114)

Através da interpretação de Negrão quanto à religiosidade umbandista, a ideia de embranquecimento se faz plausível. De acordo com o autor, a Umbanda “embranquece” seus feitiços e trabalhos,

a fim de torná-la mais aceita dentre as classes em formação, “extirpando” da Umbanda qualquer traço ritualístico que venha a “chocar” a classe média. Partindo desse pressuposto, uma questão é imposta: seria a Umbanda uma religião afro-burguesa?

O novo negro brasileiro, ex-escravo ou liberto, em pleno processo de urbanização, preocupava-se com a sua aceitação social. Desta forma, buscou junto aos seus padrões religiosos um modo a aplacar as disparidades sociais. Seu primeiro passo foi camuflar, embranquecer seus ritos a fim de amenizar o repúdio da nova classe burguesa. Ainda assim, é errônea a afirmativa de que a Umbanda partia apenas em busca de um *status quo*, não agindo diferencialmente na vida de seus praticantes tal qual as outras religiões afro-brasileiras.

As federações surgiram num mesmo esforço. A Umbanda era tida (e ainda o é) como sendo uma religiosidade popular. Para alterar essa situação, seria necessária uma institucionalização dos terreiros, que agisse desde a ritualística, até a vestimenta de seus praticantes:

Se não tiver e não for como a federação organizou e ordenou pra ser, também não recebe o título de federado. [...] registro é a parte do patrimônio. Agora quando chega pra fazer a filiação, vamos ver se ele tem condição pra essa filiação e obedecer as ordens principais, senão não dá. (Depoimento concedido)²⁷

Outro elemento que a Umbanda usou de subterfúgio afim de ascender socialmente a religião, foi a camuflagem de seus deuses e entidades em outras religiões afro-brasileiras, como no caso da Quimbanda. Não raro encontramos terreiros de Umbanda cruzados com a Quimbanda. Dessa forma, o Pai ou Mãe-de-Santo podem trabalhar com entidades renegadas pela Umbanda (como é o caso do Exu), arrecadar fundos para a manutenção de seu terreiro, sem desviar-se da caridade pregada pela mesma.

Na cidade de Três Lagoas, o cruzamento entre Umbanda e Quimbanda é algo comum. Dona Amélia²⁸ é Mãe de Santo do Centro de Umbanda de São Cosme e Damião. Neste centro, a linha de trabalho consiste neste cruzamento. Esta demonstrou aversão aos trabalhos de Candomblé e Macumba, alegando que seu terreiro apesar de também trabalhar com a Quimbanda não pertence ao lado “negro”, haja vista que não trabalha com o sacrifício de animais.

Sabendo que Exu (na maioria das vezes) não trabalha sem os sacrifícios votivos, pois é preciso que ele receba a oferenda, já que sem esta, a “comunicação não se realiza” e que a presença do Exu se faz necessária nos trabalhos de Quimbanda, por que esse “cruzamento” é tão presente nos terreiros três-lagoenses?

Partindo do pressuposto de que a Umbanda é voltada à caridade, e por isso não pode haver o recebimento em troca dos trabalhos realizados, é compreensível esse cruzamento. De acordo com um dos pais de santo, seu centro umbandista é cruzado com a Quimbanda justamente por esse motivo. A verba advinda dos trabalhos quimbandeiros é usada para efetuar a manutenção de seu terreiro, inclusive no que se refere ao aparato legal, como é o caso da licença retirada na prefeitura. Mesmo assim, procura não misturar as duas religiões fazendo os trabalhos em dias diferentes, haja vista que, conforme afirmativa do informante, as próprias entidades da Umbanda por vezes acabam por não aceitar as entidades oriundas da Quimbanda.

²⁷ Sebastião Mariano Alves, 82 anos, pai de santo da Tenda Espírita de Iemanjá Rainha do Mar, presidente da Cruzada Federativa Espírita do Estado de Mato Grosso do Sul. Entrevista realizada no dia 29/11/2008

²⁸ Dirigente da Federação Cruzada de Umbanda São Cosme e São Damião. Entrevista realizada no dia 06/05/2007.

No Centro de Umbanda Nossa Senhora Aparecida, Dona Silvia²⁹ também assegura a ideia de caridade, porém, o que pode ser constatado, é que a realidade de seu centro se difere muito dos demais. Este não é cruzado (o único na cidade), assim pratica-se a “Umbanda pura”, de acordo com a informante:

[...] jamais eu vou modificar os modos da Umbanda, da Nossa Senhora Aparecida, porque meu pai não aceitava a Umbanda cruzada. Não aceitava mais respeitava, não é porque a gente não aceita, não é do coração da gente, que não vamos respeitar. O respeito está em todos os lugares, em primeira mão. (Depoimento concedido)

Apesar de conservar do Candomblé a mística, a dança, os deuses, e talvez, a prática sacrificial remanescente, a Umbanda reproduziu pouco das concepções africanas preservadas no Candomblé. A Umbanda adotou certa noção moral de controle da atividade religiosa voltada para a prática da virtude cristã da caridade, concepção estranha ao Candomblé.

Além de ser o centro mais antigo da cidade, sendo sua fundação datada em 1960, nota-se a sua diferenciação principalmente quanto à estrutura física, sendo esta de melhor qualidade em vista dos demais. A dirigente justifica este fato devido ao grande apoio de seus frequentadores, que são desde pessoas comuns, até grandes nomes da cidade, como é o caso de alguns políticos. Para a construção do prédio a prefeitura doou grande parte do material. Apesar dessa “superioridade”, o centro conserva uma simplicidade, sendo esta, justificada por dona Silvia:

Ele é um centro simples, e eu não posso modificar. E olha que eu já modifiquei muito, eu poderia por exemplo, mudar esse chão, mudar os assentos, eu poderia fazer isso, mas meus guias não aceitam, porque eles falam que se eu colocar muita coisa aqui, ele não vai ficar um centro simples, e aqui tem que ter humildade, então eu não posso por muita coisa aqui, porque as pessoas que chega com necessidade, vai ter um impacto, e não é capaz de entrar, e se ela entrar fica sem jeito de chegar em mim pra falar “ah eu estou precisando disso...” (Depoimento concedido)

Essa simplicidade da qual dona Silvia se refere, condiz à estrutura de seu centro, que apesar de conservado, e bem estruturado, não deixa de conter uma grande simplicidade, justificando que, caso houvesse um aspecto mais sofisticado, acabaria por inibir a participação de pessoas menos favorecidas.

Outro ponto que cabe ser destacado é a participação das crianças. Em alguns centros a participação destas não é permitida durante o trabalho cruzado (Quimbanda), haja vista que essas entidades são consideradas da “linha negra” (mal), como é o caso dos Exus e Pombas Giras³⁰.

No que diz respeito aos cultos, a diferenciação é mais latente. Características como o local em que homens e mulheres devam se sentar, a participação (ou não) de crianças nos trabalhos cruzados, ou mesmo o consumo de álcool e tabaco e as entidades a serem incorporadas durante os trabalhos... enfim! Cada centro se organiza de uma forma, fazendo com que a religião se apresente de forma singular, única, criativa, moldada conforme os anseios daqueles que a praticam.

²⁹ Dirigente do Centro de Umbanda Nossa Senhora Aparecida. Entrevistas realizadas em 06/05/2007 e 29/11/08.

³⁰ Entidade conhecida como sendo o “Exu” feminino.

Na Umbanda a própria ideia de religião implica essa noção de magia, pois sem a atuação direta do sagrado no mundano, a religião não se completa. Mas, de acordo com seus praticantes, todas essas entidades só trabalham para o bem. Qualquer despacho, qualquer trabalho ou feitiço só é feito em busca do bem estar, não podendo nunca interferir e prejudicar a vida de terceiros.

Considerações Finais

O processo da escravidão acabou por dividir as sociedades africanas. O africano com essa separação apegou-se mais a seus ritos e seus deuses, como forma de resistir à cultura que lhe era imposta.

De acordo com BASTIDE, durante muito tempo a Antropologia, no que condiz à cultura, fundamentou-se na distinção das civilizações das estruturas sociais, sob o pretexto justamente de que as civilizações podem passar de uma estrutura a outra. Porém, para o autor, o ponto fraco residia no estudo dos fenômenos de aculturação como simples fenômenos de contato e de mistura de civilizações, sem levar suficientemente em conta as novas conjunturas sociais em que aconteciam esses encontros. “As civilizações étnicas eram assim transformadas em civilizações de classe e isto não podia deixar de exercer sobre elas uma forte influência para remodelá-las e metamorfoseá-las”. (1971, p.219 vol.1)

É fato que ao serem trazidos para o Brasil, os escravos africanos viram-se em meio a várias culturas, tendo em vista as diferenças existentes nos códigos culturais de cada etnia de seu país de origem, sendo que cada grupo tinha a sua própria “teia” de significados. A religião não veio somente opor-se a religião que era imposta aos africanos, mas, principalmente, veio como uma forma de permanecer, de consagrar a diferença que já era evidente. Os negros não queriam adotar a cultura europeia, tendo em vista que já tinham a sua própria, e não fora o simples fato de mudar o cenário que fez com que a perdessem; além do fato de que, por mais que se encontrassem em outro território, estes não deixaram a sua identidade cair por terra, como se esta fosse uma simples vestimenta, que por encontrar-se já utilizada em demasia, via-se a necessidade de sua substituição.

Durante muito tempo, a questão cultural tanto de negros, índios, imigrantes, etc., fora trabalhada de forma errônea. Manuela Carneiro da Cunha (1986), em seu trabalho “Etnicidade: da Cultura Residual mas Irredutível”, retrata a questão da cultura sob novos prismas, trazendo um pouco de luz a estas questões que até então encontravam-se obscurecidas com interpretações limitadas.

Carneiro da Cunha acredita que um grupo étnico em contato com outro grupo (como fora o caso dos negros no Brasil), não se perde ou se funde simplesmente, mas adapta-

se, modifica-se, adquirindo nova função, “essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste” (1986, p. 99), onde a cultura acentua-se, tornando-se mais visível.

O exemplo dos negros e a sua religiosidade no Brasil pontua muito bem a visão da autora. Como já dito, através da religião, o negro pode reafirmar-se étnica e culturalmente no Brasil. Com o surgimento da Umbanda em fins do século XIX e início do XX, muitos estudiosos a classificaram como uma coleção de resquícios de outras religiões, como a Macumba, o Candomblé e o kardecismo. Na verdade, partindo de tal interpretação quanto à questão cultural, o negro urbano adepto dos dogmas religiosos da Umbanda, não havia perdido a sua cultura, e nem mesmo a Umbanda havia colecionado “os restos” de outras religiões.

A Umbanda fora moldada a partir das necessidades dos negros em prevalecer, em destacar a sua cultura, denotando as suas diferenças. O fato de conter elementos de outras religiões não a torna em uma religião sem personalidade, sem significados próprios. A cultura é dinâmica, sujeita a transformações. Sendo assim, é possível compreender que a cultura religiosa do negro brasileiro transformou-se, trazendo novos significados, e junto a essa transformação, eis que surge o universo religioso umbandista “[...] a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados; é preciso perceber a dinâmica, a produção cultural”. (CARNEIRO DA CUNHA, 1986, p.101)

Conforme a autora, a cultura é algo que pode ser constantemente reelaborado. O negro advindo da África trouxe para o Brasil a sua bagagem cultural, composta de elementos que vieram servir ao contraste. E assim fez o negro umbandista. Este fez de sua religião um meio de reafirmar a sua cultura, a sua diferença; e mesmo que a cultura não defina a sua etnicidade, a cultura está presente nesta.

Em suma, a cultura é irredutível. Por mais que o negro fora transportado a outras terras, com outras culturas, os seus traços culturais prevaleceram, adaptando-se, transformando-se, assumindo novos significados. A cultura é dinâmica. O negro africano em terras brasileiras não deixou de ser um “negro africano”, não perdeu a sua etnicidade. A vivência de uma religião implica também a vivência ou aceitação de um universo cultural, particular de perceber, situar e nomear a sua identidade, a sua etnicidade. Como nos relatou BASTIDE:

“Assim pois a Umbanda não é um conjunto de fetiches, de seitas ou de crenças originária de povos incultos...Umbanda é, e foi provado, uma das maiores correntes do pensamento

humano existente na terra há mais de cem séculos, cuja raiz se perde nas insondáveis profundezas das mais antigas filosofias”. (1971,p.442 vol.2)

Com a Umbanda, esse negro, de certa forma, “subalternizado” pode resgatar sua cultura, que aparentemente encontrava-se adormecida. Organizou-se, progrediu moral e socialmente. Fez política, fez história.

BIBLIOGRAFIA

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. 1º vol. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. 2º vol. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

CAMARGO, Candido Procópio Ferreira de. **Kardecismo e Umbanda: Uma interpretação sociológica**. São Paulo: Editora Pioneira, 1961.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Antropologia do Brasil, mito, história, etnicidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

COSTA, Neusa Meirelles. **O misticismo na experiência religiosa do Candomblé**. In: **Religiosidade Popular e Misticismo no Brasil**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984. p: 95 à 120.

KOGURUMA, Paulo. **Conflitos do Imaginário: a reelaboração das práticas e crenças afro-brasileiras na “metrópole do café” 1890-1920**. São Paulo: Annablume editora, 2001.

MOURA, Clovis. **Historia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Global Editora, 1982.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. **Umbanda: entre a cruz e a encruzilhada**. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 1993. p:113-122.

NEVES, Márcia Cristina. **Do Vodú a Macumba**. Curitiba: Tríade, 1991.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

SÁ jr., Mario Teixeira de. **A Invenção da alva nação umbandista**. (Dissertação de Mestrado). Dourados, 2004.

SERRA, Ordep. **No caminho da Aruanda: A Umbanda Candanga revisitada**. Afro-Àsia, centro de estudos Afro Orientais – FFCH, 2001. Copene. :215 à 256.

FONTES

Mãe Amélia. Mãe de santo da *Federação cruzada de Umbanda São Cosme e São Damião*.

Mãe Silvia. Mãe de santo do *Centro de Umbanda Nossa Senhora Aparecida*.

Sebastião Mariano Alves. Presidente da *Cruzada Federativa Espírita do Estado de Mato Grosso do Sul*.

A CAPITÂNIA DE MATO GROSSO PELO OLHAR DOS CAMARÁRIOS: A “CIVILIZAÇÃO” COLONIAL E SUA MARGEM RETRATADA PELOS ILUSTRES SETECENTISTAS

Bruno Cezar Bio Augusto³¹

RESUMO

Neste trabalho apresentaremos uma análise dos modelos civilizatórios e progressistas correlatos que constam na crônica *Relações das povoações do Cuiabá e Mato Grosso, de seus princípios até os presentes tempos* de José Barbosa de Sá, escrita no ano de 1769, utilizada onomasticamente por Joaquim da Costa Silveira para escrever os *Annaes do Sennado da Câmara do Cuyabá: 1719-1830*, no ano de 1786. De acordo com Jesus (2012) há outros notórios cronistas que remeteram suas obras para a descrição ficcional da região do rio Cuiabá em capitânia de Mato Grosso naquele contexto, entre outros pontos dos “sertões a desbravar”. Assim, as narrativas “merecem ser analisadas, já que revelam modos de pensar e conceber o mundo do século XVIII” (p.95).

José Barbosa de Sá foi sertanista, observador oficial da Coroa portuguesa dos aglomerados hispânicos na região do Guaporé; nas terras do ouro cuiabano foi advogado licenciado, migrando para o arraial do Senhor Bom Jesus do Cuiabá à época da elevação dessa localidade como vila em 1727 (JESUS, 2012).

Iremos utilizar ainda um documento de 1745 encontrado no Arquivo Público de Mato Grosso, que se refere à uma correspondência entre o rei de Portugal, Dom João, e o Capitão General da Capitânia de São Paulo, a fim de analisar as questões religiosas que acompanham o “progresso” pelo interior da colônia. O nosso olhar sobre estes documentos oficiais será de indagação do sujeito esquecido pela história oficial, buscando apreender as práticas de agentes sociais que possivelmente são marginalizados pelas descrições dos ilustres homens régios do século XVIII.

Palavras-chave: capitânia; colonial; civilizatório; Mato Grosso.

INTRODUÇÃO

A administração da América portuguesa no século XVIII é marcada pela dubiedade dos mandos e desmandos da Coroa com os seus potentados coloniais. A medida em que o Rei desenhava o seu contorno régio dos arraiais, aldeias, vilas e cidades, criava-se oportunidades administrativas, ou seja, a colônia oferecia peculiaridades das quais a metrópole não conseguia gerir com os seus oficiais régios.

Neste contexto, Fragozo; Gouvêa (2006) nos chamam atenção para uma “dinâmica imperial” das relações entre Portugal e seu império ultramarino. De acordo com os autores, a metrópole se apropria do comércio do Atlântico, taxando-o, impostando-o e regulando-o; e, ao seu viés, a colônia lusitana apreende uma autonomia dessas redes de poder.

³¹ Graduando do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista PIBIC 2015-2016 orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria Celma Borges. E-mail: brunobio01@hotmail.com.

Portugal, ao interiorizar o seu poder administrativo e judicial na América, lança mão de algumas medidas de controle governamental em uma possível tentativa de manter os seus braços no cotidiano colonial (DIAS, 2009). É nestas medidas que o nosso trabalho se debruça sobre a região do rio Cuiabá, mas especificamente em Vila do Cuiabá: localidade gerida pelo brilho de suas minas auríferas na primeira metade do século XVIII.

Segundo Jesus (2011), na década de 1720 o governador capitão Rodrigo César de Menezes se dirige ao então Arraial do Bom Jesus do Cuiabá e o eleva à categoria de “vila”, marcando o início oficial da região no cenário da economia transatlântica do ouro.

A administração de Vila do Cuiabá oferece um caso peculiar em que podemos usufruir dos estudos da “autonomia colonial”. Até meados de 1730 o governo da administração local era constituído pela figura dos “homens bons” locais, não apresentando um representante oficial direto da Coroa portuguesa. Tal característica talvez seja atribuída a herança que a população do interior setecentista herdou dos *poderosos do sertão* do século XVII. Segundo Russel-Wood (1998), este grupo seiscentista estava afastado dos centros urbanos no litoral colonial e “operavam na maioria dos casos fora daquilo que as autoridades metropolitanas consideravam como fronteira entre a civilização e o barbarismo” (p.21).

Com o aumento do fluxo do ouro e a necessidade de taxá-lo com os quintos reais, D. João V envia seus representantes régios para a região, dando início ao período de contrapontos entre elites locais e nobres magistrados.

Para entendermos o contexto de disputas de poderes do brilho aurífero e as pessoas que para lá migraram, utilizaremos fontes históricas recolhidas do Arquivo Público de Cuiabá e, analisando os magistrados reais, aqui representado pela figura de José Barbosa de Sá, usufruindo do *Annaes do Sennado da Câmara do Cuyabá (1719-1830)*.

A produção historiográfica setecentista da região do Cuyabá: a importância das fontes

Para a nossa pesquisa se torna importante discutirmos a situação da região cuiabana no quadro setecentistas colonial. Com isso, iremos propor brevemente neste tópico a construção historiográfica de ilustrados – também do pequeno sujeito –, do fluxo e refluxo de pessoas e produtos que circulavam pelos interiores do extremo oeste no século XVIII.

A discussão dos conteúdos de documentos para o historiador é necessária no intuito de nos atermos ao máximo de detalhes em que as linhas escritas, no caso da nossa pesquisa, podem trazer à tona o grito dos indivíduos da época. O questionamento do conteúdo da fonte histórica é uma ferramenta de grande serventia para o historiador, com questões que

indagamos ao lê-loe que poderá nos revelar características interessantes da época. (BLOCH, 2002)

As correspondências coloniais, especificamente as setecentistas para nosso estudo, possibilitam ao pesquisador encontrar um leque de conteúdos acerca da (re)afirmação dos sujeitos na colônia, procurando entender seu mundo, seus valores e sua sociedade (FURTADO, 2005).

Seguindo este pensamento da utilização das fontes históricas, Jesus (2012) nos leva aos estudos dos cronistas³² a respeito das primeiras histórias oficiais da região do rio Cuyabá. A autora nos mostra alguns nomes que perfazem a historiografia setecentista. Os cronistas José Barbosa de Sá, João Antônio Cabral Camelo, Joaquim da Costa Siqueira, Filipe José Nogueira Coelho e José Gonçalves da Fonseca tem em “suas narrativas, além de trazerem informações significativas, elas próprias, assim como as trajetórias de seus autores, merecem ser analisadas, já que revelam modos de pensar e conceber o mundo no século XVIII” (JESUS, 2012, p.95).

Podemos nos utilizar da crônica de Barbosa de Sá no sentido de circunscrever o primeiro habitante da localidade, como por exemplo, de acordo com Taunay (s/d) utilizando-se de Joaquim Barbosa de Sá, o sujeito Antônio Pires de Campo, conhecido como *Pai Pirá*, foi o primeiro a subir o rio Cuyabá. Uma outra curiosidade que encontramos nos escritos deste cronista setecentista é a explicação de o porquê do nome *Cuyabá*, “[...] por acharem em suas margens cabanos plantados de que fazião cuja que os primeiros que sobirão este rio acharão sobre as agoas que hia rodando, outros decidirão que o nome de Cuabá” (BARBOSA DE SÁ *apud* TAUNAY, s/d p.14).

A autora Jesus (2012) nos revela que a obra de Sá é importante para a historiografia de Mato Grosso pois é a primeira, com a crônica *Relação das povoações de Cuyabá e Mato Grosso de seus princípios até o presente (1769)*, a relatar o cotidiano da vila pelo olhar de seu habitante.

Quanto aos Anais do Senado da Câmara (1719-1830), publicado pelo Arquivo Público de Mato Grosso no ano de 2007, encontramos uma narrativa de Joaquim da Costa Silveira, realizada em 1786, em que copia os escritos de Barbosa de Sá indo de 1719 a 1765.

Será possível nestes documentos que encontramos, tentar entender as primeiras décadas da riqueza cuiabana do ouro. Vamos ver nas linhas dos *Annaes* e de outras correspondências a presença dos indígenas, a precificação dos produtos, e a migração entre capitâneas.

³² Quem registra fatos históricos em ordem cronológica (HOUAISS, 2010).

Os *Annaes e Documentos Régios* como ferramenta para discutir as regiões auríferas e as “conquistas” indígenas: a figura de José Barbosa de Sá

Ao longo da colonização a população indígena foi alvo de inúmeras expedições bandeirantes à procura de mão-de-obra. O contato entre indígenas com colonos e jesuítas foi marcado por dubiedades entre liberdade e escravidão. A Igreja os interpretava como sujeitos não passíveis de escravidão e os colonizadores os viam como força braçal para sustentar os trabalhos agrícolas no sistema escravista.

Com uma economia paulista voltada para a mão-de-obra nativa, o aumento da produção agrícola, da expansão do gado e da extração de ouro pela Capitânia-General de S. Paulo, se cria uma situação favorável ao colonizador para requerer os sujeitos indígenas oriundos do interior da colônia (MONTEIRO, 1994).

É neste pensamento de MONTEIRO (1994) que vemos nos *Annaes* a figura de Antônio Pires de Campos “desbravando” o extremo oeste à procura de cativos, relatado por Joaquim da Costa Silveira no ano de 1786:

[...] chegaram a navegar o rio Paraguay, descendo uns pelo Coxim, outros pelo Matetú e pelo Cah, [...] e entrando pelas grandes bahias que acompanham as margens deste rio foram achando tantas nações de gentes que não cabem nos arquivos da memoria, e só me lembram as seguintes: *Carayás, Pacoacentes, Xixibes, Axanés, Porrudos, Xxacorreres, Aragoarés, Coxipones, Popucumes, Arapocunes* [...] (ANNAES DO SENNADO DA CÂMARA DO CUYABÁ, 2007 p.46)

Com o adentrando no “sertão” colonial e subindo o rio Cuiabá, a narrativa do cronista continua:

[...] o primeiro que subiu o rio Cuyabá foi Antônio Pires de Campos em procura do gentio *Caxiponé*, chegou a uma aldeia deles no lugar aonde esteve a capella de São Gonçalo, que por isso tem hoje o nome de *São Gonçalo Velho*, e ahi prendeu muitos e voltou para baio em procura das mais frotas, que andavam por essas bahias solicitando as mais nações. (ANNAES DO SENNADO DA CÂMARA DO CUYABÁ, 2007 p.46)

Seguindo esse pensamento das entradas para os sertões da colônia, achamos uma correspondência do ano de 1721, publicada nos *Documentos Régios* (1702 – 1748) do Arquivo Público de Mato Grosso, no qual o próprio Rei manda ao Governador e Capitão General da Capitânia de São Paulo informações sobre o achado de minas de ouro e prata nas terras de Goyazes por alguns moradores da Comarca da Villa de Santa Anna do Parnahiba:

[...] por parte dos Capitães Bertholomeu Bueno da Sylva, João Leite da Sylva [Ozório] [?] D.or Roiz do Prado moradores na Villa de Santa Anna do Parnahiba Comarca desta cidade, [representou] [?] que pellas notícias que têm adquirido com as entradas que havião feito pelos Certões dessa América, se lhes faia certo haver nelas minas de ouro e prata, e pedras preciosas, cujo descobrimento se não havia intentado pella distancia em

que ficavam as boas terras, asperas dos caminhos, e povoações de Índios Barbaros que nelas se acharão Aldeados, os quais primeyro se havião conquistar para descobrirem os haveres [...]. (DOCUMENTOS RÉGIOS, 2013 p.74)

De acordo com Russel-Wood (1998), as correspondências oriundas diretamente do Rei remetidas aos súditos da colônia eram importantes para suprir a fragilidade dos governadores da América lusitana, que estes últimos, muitas vezes não contrastava com as reais necessidades entre colonizadores e realidade do *bem viver* na América. Sendo assim, o rei, ao reconhecer as virtudes de algum indivíduo ou grupo, mitigava futuros descontentamentos.

A criação dos Anais no ano de 1786 foi possível graças a combinação de quatro características que remetiam à região: os Estatutos ou Posturas; trabalho individual do advogado José Barbosa de São; a “carta proposta” do provedor da Fazenda Real na vila, o Doutor Felipe José Nogueira Coelho; e uma Ordem Régia de Dona Maria Primeira, a rainha do Império (ROSA, 2007).

A resposta de Dona Maria para a carta enviada pelas autoridades locais mato-grossense em se produzir memórias locais foi:

[...] ordenar-vos que pelos ouvidores das comarcas, façais praticar o arbitro, de se mandar efetivamente fazer todos os anos as Memórias anuas dos novos estabelecimentos, fatos, e casos mais notáveis e dignos de história, que tiveram sucedido desde a fundação dessa capitania e foram sucedendo. (ROSA, 2007 p.27)

Dentre outros cronistas que pousaram sua vida em Vila Real do Cuiabá, Barbosa de Sá se destaca porque deixou após seu falecimento uma pequena biblioteca escrita de próprio punho, doando-a via testamento para a Câmara Municipal (JESUS, 2012).

Neste contexto, Barbosa de Sá chega à Vila Real do Cuiabá no segundo quartel do século XVIII, licenciado em Direito pela Universidade de Coimbra, o ilustre cidadão é mandado pelo rei para representar as jurisdições da Coroa na localidade, ocupando cargo de “auditor” e “intendente do ouro”. Ao longo de seus anos em Vila do Cuiabá, nos deixa uma coleção de livros que são utilizados como os primeiros escritos dos *Annaes*.

Conforme o cargo de José Barbosa de Sá, podemos entender o universo de honrarias em que as posições hierárquicas instigavam os indivíduos. No século setecentista um grande número de pessoas nascidas no Brasil e que foram estudar em Portugal regressaram bacharéis e ocuparam cargos do Estado, servindo-se como provedores, governadores, juizes, auditores entre outras funções.

Para Russel-Wood (1998), esse mecanismo de ocupar os cargos públicos com os nativos da Colônia (brancos filhos de portugueses, mas nascidos na América), foi um fato

excepcional no século XVIII. Com medo das insurreições e das brechas que a teia jurisdicional metropolitana abarcava na colônia – pois não conseguiam reger todas as necessidades da justiça - a Coroa incorpora a elite local no sistema de governo, antes apenas garantido para os reinóis.

Após conseguir um cargo na administração pública, a “promoção” de cargos era algo em que os sujeitos que estavam nesse sistema administrativo almejavam. Com isso, a Coroa não apenas aloca o sujeito como seu representante em terras americanas, mas cria expectativas de uma mobilidade de cargos, ou seja, uma mobilidade social.

Há nos *Annaes* uma promoção de Luis Rodrigues Villarez que, ao declarar em uma carta os “muitos servissos que havia o ditto feito a Coroa, e ao bem comum, por onde se fazia o credor de grandes mercês” (p.60), recebeu no ano de 1728 a promoção para o título de Capitão mor Povoador. Segundo os *Annaes*, a promoção de Villares foi merecida pois “foi o Europeo que mais servissos fés a Sua Magestade nestas não só dilatadas com importantes Colonias, por que além de muito cabedal [...] gastou muito nas expediçoens para a redução do Gentio” (p.60).

Lara (2007) denota que as posições sociais no Antigo Regime eram, de certo modo, fixas. Mesmo aparecendo brechas de pardos ou negros compondo alguns cargos da administração, o grande percentual era composto por brancos que, no século XVI e XVII oriundos de Portugal e a partir do século XVIII começa a tecer uma administração realmente oriunda da América Portuguesa.

Ainda para a autora, as posições de promoção eram vistas em comparação com o outro, e você se ascendia socialmente quando compunha um cargo “de mais qualidade”. O domínio sobre a “inferioridade” era a âncora do prestígio social. Ser superior envolvia consentimento e concessão das camadas sociais.

O advogado José Barbosa de Sá era casado com Joana Pires de Campo, com quem teve dois filhos. Na América colonial, o casamento era tido além de uma simples união. Muitos sujeitos se utilizavam deste artifício para ascender socialmente (JESUS, 2012). Para Frago; Florentino; Castro (1998), a aliança matrimonial era alicerçada na troca de prestígio por riqueza, ou seja, o sujeito que havia dinheiro comprava, através do dote, a nobreza da família. Os filhos neste cenário eram ligados em busca da manutenção do status de poder social.

Além do casamento e dos filhos, a relação de compadrio entre as famílias no período colonial também era importante ferramenta para se obter mercês, honras em que, para os comerciantes, os compadres eram vistos como financiadores de negócios familiares através de

empréstimos. José Barbosa de Sá, que habitava Vila do Cuiabá, possuía um parente envolto das milícias militares, o sargento da Companhia de fuzileiros Auxiliares João Pereira Passos d'Arco(JESUS, 2012).

Nesta relação entre ilustres, temos para Silva (2006) uma discussão pautada na presença dos valores *estrangeiristas*, do século das Luzes, tendo por princípios a racionalidade do cientificismo e a participação do Estado em uma gestão voltada às questões comerciais, no caso português, pensamentos que se voltam principalmente à suas colônias, sendo sinônimo de lucratividade reino:

As ideias ilustradas contaminavam tanto elementos do velho estamento da sociedade aristocrática – como *clero* e a *nobreza* – quanto os atores sociais emergentes, figuras centrais da modernização em curso: o homem de letras, o cientista, o artista, o explorador, o funcionário, o soldado, o homem de negócios (SILVA, 2006, p.32).

Ainda em consonância com a autora, a reestruturação de novos valores sociais, como o enobrecimento da classe burguesa, a reestruturação das universidades, a adoção de um modelo pedagógico distante da escolástica jesuítica, personificam-se na figura de Marquês de Pombal, o principal ministro do rei português José I. As reformas pombalinas se estenderam ao longo da segunda metade do século XVIII, momento em que, neste período, se institucionaliza, através de leis e decretos, o descontentamento da elite burguesa e nobre sobre a situação, principalmente, econômica do reino português.

Com medidas de controle estatal do comércio externo, remodelação do sistema pedagógico e o afastamento (em tese) da Igreja de questões administrativas do Estado, Pombal tenta costurar uma melhor saída para agradar tanto os *nobres comerciantes* quanto os *comerciantes enobrecidos* (SILVA, 2006, p.65).

Esse conturbado período reflete valores e ideias de uma *nação modelo* da formação do homem da elite voltada à educação da diplomacia setecentista, tendo a *razão dos bons princípios* – modos e maneiras de se portar em público, que legitimando a segregação de classes na sociedade setecentistas -as relações com o exterior de Portugal. Unificando também a vontade de laicizar o Estado, encontram-se na América Portuguesa aspectos autônomos nas decisões dos magistrados coloniais reais.

Os *Annaes e Documentos Régios* como ferramenta para discutir as regiões auríferas e as “conquistas” indígenas: a presença indígena nos caminhos monçoeiros cuiabanos

O ilustre José Barbosa de Sá sobrevive dos seus honorários da Coroa pela prestação de serviço para a administração da intendência aurífera de Vila Real do Cuiabá, mas se torna importante discutirmos este cenário mercantil intracolonial, especificamente a circulação do interior da América portuguesa. Assim, novas rotas terrestres e fluviais eram abertas que, segundo Furtado (2006), era no intuito de abastecer a população afastada do litoral.

Para Souza (2004), as regiões auríferas eram assoladas pela inflação dos preços dos alimentos que ali chegavam. A região do ouro – Minas, Cuiabá e Goiás – era motivo de preocupações para a Coroa portuguesa. O medo dos motins da fome fazia com que os representantes da política metropolitana agissem em épocas de escassez pelos seus magistrados que habitavam a localidade, como na figura de Barbosa de Sá. Para além dos grandes homens de negócio do comércio colonial temos o pequeno agricultor e comerciante que vê nas brechas do monopólio o seu lucro.

Ao olharmos para as correspondências, temos Jozeph Amorim Silveira nos mostrando a fartura e carestia de alimentos, e os altos preços dos produtos que chegavam à localidade: pelos preços que são oferecidos, devido à falta de trabalho aurífero: “e pelo preço que valem as couzas se deixa ver a grandeza do muito ouro (p.05)”. Assim, vai apresentando os valores dos produtos nas minas: “camisa 20 oitavas; siroulas, oito oitavas; hua carga de sal 180 a 190 oitavas [...]; hum chapeo grosso, 12 oitavas” (p.05)³³.

Os centros litorâneos eram ligados com o interior colonial graças aos caminhos abertos pelos transeuntes. Por esses trajetos escoavam produtos que enriqueciam os cofres metropolitanos, os bolsos dos homens de negócios e também garantiam a sobrevivência do pequeno sujeito. Segundo Lévi-Strauss (1996), em suas memórias sobre a visita às terras mato-grossenses na primeira metade do século XX, os caminhos por onde passava tinham sido “outrora servido, num sentido, ao transporte de café, de aguardente de cana e de açúcar, e no outro, do sal, dos legumes secos e da farinha” (p.109).

As rotas intracoloniais não foram marcadas, agora pensando na época colonial, apenas pela riqueza que circulavam em suas estradas. Há a presença de lavradores maltrapilhos que viviam de seu roçado, os indígenas – visto pela Coroa como inimigo dos negócios-, os comerciantes ilegais – conhecidos como “homens dos caminhos”.

Os indígenas – ferozes pelo olhar da Coroa – espreitavam as estradas e rios para garantir sua sobrevivência em terras dominadas por brancos, sendo que às vezes havia a

³³ LISANTE FILHO, *Silveira (a Domingos Pereira Chave): a écrit dans la mousson precedente. La richèsse em or. Prix de diverse marchandises. 651 [M32]*

necessidade do embate direto com monçoeiros e transeuntes, como relatado em uma memória nos *Annaes* do ano de 1733:

Vindo a monção de Povoado que constava de cincoenta canoas capitaneadas por oé Cardoso Pimental navegando o pantanal no destriro de Carandá lhe sahio um grande tumulto de Payagoas, e investindo aos da monção os forão rendendo sem reistencia alguma, opondosse unica mente o Pimental na sua canoa auxiliado de Maria mullata. (p.66)

A presença indígena marca também os desclassificados do ouro³⁴ nas Gerais e no Cuiabá, delineando a necessidade de políticas voltadas à conversão de *bons vassalos* e *bons cristãos*. O índio era visto como o elemento mais “descivilizado” da sociedade, de acordo com Silveira (1997) em uma correspondência de D. Pereira Ribeiro de Vasconcelos e Souza³⁵:

Vasconcelos propunha “providências empregadas a fim de *civilizar*, e de aproveitar esta porção da espécie humana”. Aos mansos sugeria que lhes enviassem gente capaz, em vez dos “homens sem luz, órfãos de humanidade” e “mestres ignorantes”. O feroz botocudo, porém, “é um monstro, que se deve exterminar, ou domesticar em feroz na escuridão dos cárceres”, “devorador dos animais da mesma espécie, insensível a voz da razão e da humanidade, que o convidam à sociedade, deve ser ofensivamente perseguido, e apunhalado até que os males de parte deles vendam o resto aos deveres”. Consolava-se, contudo, dizendo que “se é dificultoso fazer mudar de costumes homens já feitos e encanecidos nos prejuizos originais, não o é acostumar seus filhos e descendentes desde a infância à religião, leis e usos dos povos, que os educarem” (SILVEIRA, 1997 p.65)

Levando as questões da presença indígena para a região do Cuiabá, podemos apresentar, de acordo com os relatos organizados pelo Visconde Alfredo d’ Escragnolle Taunay, no século XIX, uma viagem de Gervásio Leite Rebeiro³⁶, no ano de 1727, onde observamos a presença dos índios nas monções comerciais que percorriam o extremo-oeste setecentista:

[...] tinha que superar pavorosos obstáculos, nos rios encachoeirados, atravessar, em percurso de milhares de quilômetros, terras inóspitas habilitadas por nações gentias belicosíssima como os paiaguás, guaicurús e caiapós, índios que com as mais notáveis bravuras e a mais justa das pertinácias defendiam os seus chãos(1981, p.27).

Os viandantes atacados por indígenas, traficavam com seus produtos do pequeno comércio, como louças, toalhas, roupas de tecidos, bebidas, medicamentos, produtos

³⁴ Termo utilizado por Laura de Mello e Souza em seu livro **Desclassificado do ouro: a pobreza mineira no século XVIII**. Rio de Janeiro: Graal 4ª ed., 2004.

³⁵ VASCONCELOS, D. Pereira Ribeiro de. “Memória sobre a Capitania de Minas Geraes” [1806], RAPM, 6:757-965, 1901.

³⁶ - *Relação verdadeira da derrota e viagem que fez da cidade de São Paulo para as minas do Cuiabá, o Exmo. Cesar de Menezes, Governador e Capitão-general da Capitania de São Paulo e suas Minas, descobertas no tempo de seu governo e nele mesmo estabelecida*. Gervasio Leite Rebelo, secretário do Governo de S. Paulo, composta em 1727. (Bibl. Pub. De Evoa, Cod, CXVI (2-15 p.18)

alimentícios, entre outros. Eles não possuíam um ponto fixo para comercializá-los. Em geral, o comércio era feito de porta em porta, ou até mesmo nos morros de mineração, como era o caso das negras de tabuleiro, que vendia quitutes para trabalhadores auríferos (FURTADO, 2006).

Os “homens do caminho” – representado por mulheres também – se apresentavam, entre outros, na figura dos *tratantes de negócios*. Estes tratantes eram contratados para realizar através do “trato por palavras”, diversas atividades que envolvia a cobrança de dívida. Em uma porção de terra tão vasta como era a Colônia, a presença de cobradores em nome do outro era necessária para agilizar o comércio colonial (FURTADO, 2006).

Ainda em Furtado (2006) temos a figura do “caixeiro viajante” neste contexto de dívidas e lucros comerciais intracoloniais. Diferente dos “tratantes”, o “caixeiro” era alguém oriundo do âmbito familiar do contratante. O cargo de confiança era almejado por sujeitos que queriam abrir os seus próprios negócios, pois era nesta função que os “caixeiros” conheciam os trâmites do comércio e teciam as suas redes de relacionamentos pelos litorais e interiores da América Portuguesa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O século XVIII luso americano se acentua no crescimento da autonomia da classe mercantil colonial econômica e nos cargos públicos. Os períodos quinhentista e setecentista estão marcados pela composição administrativa das instituições basicamente por reinóis e, conseqüentemente, vemos uma mudança nesse quadro quando analisamos os anos setecentista. Os sujeitos endinheirados oriundos do comércio encontra nas vendas de títulos nobres coloniais algumas brechas para permearem a classe “esclarecida” da sociedade do Antigo Regime, recebendo assim, além do prestígio financeiro, também o prestígio de sangue.

Em nosso trabalho conseguimos estudar algumas correspondências que nos remete à comunicação entre Coroa e colonos, estabelecendo um importante mecanismo de manutenção do poder do rei nos comandos dos cargos da máquina estatal.

A ida de colonos da colônia para estudar nas universidades europeias e depois o seu regresso é encontrado quando esquadrihamos os *Annaes*. Por este documento, copilado ao longo de quase um século as crônicas da região cuiabana, é possível entendermos algumas questões que permeiam a ocupação do extremo oeste do século XVIII: os embates entre índios e brancos e a criação de caminhos para escoamento dos produtos oriundos dos centros urbanos litorâneos; e a figura dos “ilustres” como reafirmação das honras e mercês da elite no estamento hierárquico colonial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História**. São Paulo: Zahar, 2002.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **A interiorização da metrópole e outros estudos**. São Paulo: Alameda, 2009.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo; FARIA, Sheila de Castro. **A economia colonial brasileira: séculos XVI-XIX**. São Paulo: Atual, 1998.

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. Nas rotas da governação portuguesa: Rio de Janeiro e Costas da Mina, século XVII e XVIII. In: FRAGOSO, João et. al. (orgs.) **Nas rotas do Império: eixos mercantis, tráfico, e relações sociais no mundo português**. Vitória: Edufes, Lisboa, 2006.

FURTADO, Júnia Ferreira. Uma correspondência de negócios nas Minas Gerais setecentistas: possibilidades de leituras. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (orgs.) **Cultura letrada no Brasil: objetivos e práticas**. Campinas: Fapesp, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JESUS, Nauk Maria de. A capitania de Mato Grosso: história, historiografia e fontes. **Revista Territórios & Fronteiras**: Cuiabá, v.5, n.2, jul-dez., 2012.

JESUS, Nauk Maria de. **O governo local na fronteira oeste: a rivalidade entre Cuiabá e Vila Bela no século XVIII**. Dourados: Editora UFGD, 2011.

LARA, Silvia Hunold. **Fragmentos setecentistas: escravidão, cultura e poder na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MONTEIRO, Jhon Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ROSA, Carlos Alberto. “Munida história dos Anais”. In: SUZUKI, Yumiko Takamoto (org.) **Annaes do Sennado da Câmara de Cuiabá: 1719-1830**. Cuiabá, MT: Entrelinhas: Arquivo Público de Mato Grosso, 2007.

RUSSEL-WOOD, J. “Centro e periferia no mundo luso-brasileiro, 1500 – 1808”. **Revista Brasileira de História**, v.18, n.3, 1998, pp.187-249.

SILVA, Ana Claude da. **Inventando a Nação: Intelectuais e Estadistas Luso-Brasileiros na Crise do Antigo Regime Português (1750 – 1822)**. São Paulo: Hucitec, 2006.

VENDENDO PRODUTOS E VEICULANDO VALORES: APONTAMENTOS SOBRE A PROPAGANDA NO BRASIL (1950-1980)

CASTRO NETTO, David A.³⁷

Introdução:

Os anos que vão de 1930 a 1980 são de uma profunda transformação na sociedade brasileira, não apenas pelos momentos de implantação da indústria nacional, 1945-1964, de instauração de um novo modelo econômico, 1964, e de sucesso deste, 1969-1974, mas também pela mobilidade social que representou.

Os de 1950 a 1980, em especial, refletem a acelerada guinada em busca da modernidade, com elementos “reais” de aproximação com a mesma, com a construção de um novo panorama de consumo.

É também nesse período que podemos notar a ascendência de outras indústrias pesadas como a Companhia Siderúrgica Nacional, na Cosipa, na Usiminas, na Acesita e em Tubarão na fabricação de aço.

Através da Petrobrás, os derivados do petróleo se tornam mais acessíveis e baratos: o óleo diesel, a gasolina, o óleo combustível, o plástico e os produtos de limpeza que derivam da produção de petróleo.

No campo da construção civil e da engenharia, grandes avanços, com a construção de hidroelétricas movidas a turbinas produzidas no país, como Furnas e Itaipu, pontes, as estradas, preferidas às malhas ferroviárias, como a Via Dutra cortavam o país de fora a fora, procurando abrir novas fronteiras Brasil adentro, como a tentativa de construção da Transamazônica.

As cidades modernizavam-se rapidamente com o surgimento de arranha céus construídos com tecnologia nacional, equipados com elevadores, feitos de aço de primeira categoria, fibras de vidro, da chegada dos Shoppings Center (o primeiro em 1966).

A indústria automobilística, implantada pelo governo JK, produzia não apenas caminhões pesados, caminhões médios, mas também caminhonetes, ônibus, tratores e utilitários de passeio.

Os eletrodomésticos também estavam muito presentes no mercado nacional, com uma variedade imensa, e modernizariam a vida da população. Essa variedade teve como alvo

³⁷ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Bolsista Capes – E-mail: david.acnetto@gmail.com

um mercado interno que não pode ser reduzido apenas às classes média e alta, beneficiadas diretamente pela nova política de crédito, mas também, obviamente em menor escala, as classes com um poder aquisitivo menor. A popularização e o baixo custo dos produtos os tornaram acessíveis.

O arroz, o feijão, o açúcar, as farinhas de trigo de e mandioca já eram produtos vendidos pesados e empacotados em sacos plásticos, muitas vezes sem contato manual, era o alimento industrializado.

Solidificou-se o consumo de outros gêneros alimentícios, como os refrigerantes, o guaraná, Antártica e Brahma, a Fanta, a Coca Cola, a Pepsi Cola, em detrimento dos sucos naturais. Além dos sorvetes, agora também industrializados, como o Ski-Bom, os picolés de frutas, vendidos nos “carrinhos de sorvete”.

A modernização não afetou apenas os produtos que entraram no mercado, mas também a forma como foram comercializados. Começaram a surgir os supermercados e os shoppings center, que foram aos poucos ocupando o lugar do mercadinho, das antigas vendas, das quitandas, de armazéns e açougues e, em muitos lugares, das feiras.

Os supermercados, com um relacionamento mais impessoal do que o da antiga venda ou armazém, exibe uma disponibilidade muito maior de produtos e com possibilidade de estabelecer preços melhores. Pelas suas prateleiras, o consumidor pode ter acesso a legumes, verduras e frutas que foram sendo incorporados à rotina alimentar do brasileiro.

Esses novos espaços de comércio favorecem o aparecimento de novas maneiras de fazer propaganda, primeiro com o rádio, o salto qualitativo com a televisão e em seguida a televisão em cores, além de outdoors e campanhas publicitárias diretas através de revistas e jornais, alguns específicos para determinados produtos.

Outra grande mudança é o vestuário. Surge a roupa sintética, feita em massa, e muito mais barata. As antigas matérias-primas, o algodão e a seda, passam a ser artigos de luxo.

Os homens começam a abandonar o uso cotidiano do terno e da gravata, reservados para ocasiões especiais ou para àqueles cuja profissão exige a vestimenta. O suspensório, a abotoadura, o pregador de gravata, o lenço de pano e o chapéu também são paulatinamente abandonados. As camisas sociais ganham cores mais vivas e juntam-se ao branco como opções de uso.

No vestuário, tanto para homem e mulheres, duas mudanças significativas merecem destaque, como registram Novais e Mello (1998, p. 570):

Mas a grande mudança talvez tenha sido a da calça jeans – que era chamada, no começo, de calça rancheira ou de calça americana ou de calça *far-west* -, e a da camiseta de todas as cores ou estampadas. (...) No pé a grande revolução foi o uso do tênis substituindo o sapato. Mas também apareceu o sapato aberto, o mocassim, o *dock side*, as alpargatas.

As mulheres foram progressivamente aproximando suas vestimentas das masculinas; no início dos anos 1960, as saias compridas, os vestidos e babados, paulatinamente, foram substituídos pelo uso de calças e tênis.

A crescente indústria da moda transforma também a vestimenta das crianças, doravante mais parecidas com as roupas dos adultos. Os meninos abandonam os trajes formais e as meninas os vestidos e os babados. Os mais idosos também começam a utilizar roupas mais “iguais” às dos mais moços, e as distinções auferidas pelo jeito de vestir vão sendo extintas.

A indústria farmacêutica oferece novos produtos que vão substituindo os “remédios naturais”, a base de ervas e raízes, por remédios industrializados, os farmacológicos.

As inovações dessa indústria possibilitaram a cura para doenças tradicionalmente estabelecidas como vilãs da saúde dos brasileiros:

Houve uma verdadeira revolução dos antibióticos, que começou no final dos anos 40, da penicilina, das sulfas, da estreptomicina, da baltracina etc., que combateram com sucesso duas doenças que eram o terror dos brasileiros, a tuberculose e a sífilis; mas também as demais de origem venérea, a pneumonia, enfim, todo o espectro das moléstias infecciosas (NOVAIS; MELLO, 1998, p. 574).

Além dessas duas doenças “tradicionais” da sociedade brasileira, podemos acrescentar as vacinas para crianças, como a Tríplice e contra a Paralisia Infantil. Passam a ser disponíveis novos medicamentos:

(...) vieram as vitaminas, a verdadeira mania das vitaminas, novos analgésicos e antitérmicos, os corticóides, os hemoterápicos, os hormônios masculino e feminino, os remédios psiquiátricos, os para o coração ou para o estômago, que foram substituindo o fígado como o grande vilão da saúde dos brasileiros. E com tudo isso estabeleceu-se a predominância do laboratório estrangeiro sobre os nacionais. (NOVAIS; MELLO, 1998, p. 574).

Notemos a diversidade de produtos doravante disponíveis ao mercado interno brasileiro, uma infinidade que tem início com a dieta alimentar, passa pela higiene e limpeza doméstica, altera o modo de vestir e atinge a saúde da população em geral, e como sustentam Novais e Mello (1998), existem produtos para ricos e para pobres.

Ao fazer esse tipo de análise, não podemos correr o risco de construir um discurso que defenda os abusos cometidos pelos militares e civis durante os anos da ditadura. Porém é necessário destacar que mesmo um projeto de alta concentração de renda,

como o implantado no Brasil, não produziu crescimento equitativo, no entanto os produtos que entravam no mercado atingiram as mais variadas classes sociais, estas sendo alvo das políticas econômicas ou não.

Os anos do auge do ciclo econômico da ditadura militar não podem se explicados sem esse olhar retrospectivo, ou seja, uma capacidade instalada durante, pelo menos vinte anos, de 1930-1950, pouco explorada, o uso do golpe para aplicar políticas econômicas que moldariam o cenário brasileiro para o novo ciclo (como o arrocho salarial) e a penetração do capital estrangeiro, seja através de empréstimos, seja da presença das multinacionais.

As políticas econômicas da ditadura promoveram uma grande concentração de terras no campo, aumentando e solidificando os latifúndios já existentes, sua política de crédito e a modernização da agricultura expulsaram milhões de trabalhadores do campo para a cidade, criando condições para manter o salário baixo e os lucros altos:

A modernização acelerada do campo arrastou 31 milhões de migrantes para as cidades em busca de mais oportunidades, e também fez surgir novos postos de trabalho mais especializados, é aqui que começa a ganhar importância a profissão de engenheiro agrônomo e de biólogo.

Muitos migrantes rurais conseguiram enquadrar-se nos mais diversos campos de trabalho que a modernização das cidades oferecia. Na ascendente construção civil, foram necessários pintores, serventes de pedreiros, encanadores e até mesmo eletricitistas. Cargos foram abertos nos escritórios, aparecendo os *Office boys*.

A expansão do Ensino Fundamental e Médio, mesmo deficitário na maioria dos casos, elevou a qualidade não apenas da mão-de-obra dessas populações que poderiam trabalhar nos supermercados, escritórios, *shoppings centers*, lojas de departamento, padarias, empresas de publicidades, balconistas, datilógrafos, manicures, motoristas, garçons, atendentes, cozinheiros, sapateiros, manobristas de estacionamentos, cobradores de ônibus, mensageiros, vigias, merendeiras de escolas públicas e creches, jardineiros, mecânicos, chaveiros, etc., mas também dos filhos dessas pessoas, que poderiam estudar e garantir algum emprego, em 1980, havia 17,7 milhões de alunos matriculados, contra 6,5 milhões em 1960.

Ao olharmos para o “topo da pirâmide” econômica, encontramos os verdadeiros beneficiados pelas políticas do governo: os grandes empresários, os empreiteiros e as corporações multinacionais.

Em torno desses agentes circundavam altos funcionários que ganhavam salários de fazer inveja aos seus colegas da Europa e dos EUA, eram eles basicamente diretores

financeiros, comerciais, de compras, de marketing, gerentes, administradores de empresas, responsáveis pelos departamentos jurídicos das empresas, assistentes e assessores.

As pequenas e médias empresas multiplicaram-se e podem ser encontradas em quase todos os lugares, desde a fabricação de produtos têxteis, confecções, calçados, metalúrgicas, brinquedos, produtos químicos para mulheres, para homens, até produtos esportivos, de cama mesa e banho, na fabricação de plásticos e móveis. Prestam todo tipo de serviço ao “topo” da base economicamente ativa, tais como *personal trainers*, ou em academias de dança e natação, lanchonetes, bares, restaurantes, salões de beleza, governantas, colégios particulares, *spas*, enfim, aparece um *novo* grupo que usufrui através dos gastos das elites.

É importante pontuar, mais uma vez, que o modelo instalado em 1964 foi terrivelmente excludente, o fim do ciclo de crescimento e início de uma crise sem precedentes em 1980 trouxeram à tona os problemas gerados por tal plano.

Nosso objetivo foi apontar que a acessibilidade a novos produtos por parte de parcela da população trouxe um ganho político muito grande ao regime, ou seja, sua legitimidade por sucesso econômico.

É importante assinalar que apesar de o bolo não ter sido repartido, o apoio aos militares ocorreu por grande parte da sociedade, particularmente das elites, que desfrutavam de amplos incentivos econômicos e ganhavam muito dinheiro, e da *nova* classe média, que via seu padrão de vida aumentar significativamente e ainda pela base social, o trabalhador, que tinha acesso, em menor escala, a produtos até então impensados.

Como salientam Alves (2005), Fico (1998), **AUTOR** ANO, Cordeiro (ANO) os resultados desse ciclo de crescimento trouxeram um conforto para aqueles que se sentiam excluídos politicamente. O governo soube explorar os ganhos desse momento pelo uso de uma propaganda extensiva da ideologia do Brasil grande e da nação de primeiro mundo; aliados a esse sucesso econômico passageiro alguns ingredientes são adicionados, como a conquista da Copa de 1970, as lutas de Eder Jofre e o otimismo que pairava no ar.

Na sequência, utilizando de alguns anúncios selecionados, buscaremos demonstrar como a propaganda brasileira repercutiu esse processo de modernização conservadora.

Propaganda e Modernidade no Brasil:

O contexto dos anos 1950, quando o Brasil passa por um processo de modernização e de ampliação, ainda que restrita, do seu mercado consumidor, é o período em que se intensificou a expansão do mercado da propaganda. Otimismo, crescimento e

modernidade eram as palavras de ordem.

Nelson Varón Cadena ratifica nosso pensamento:

O lançamento de uma revista em quadrinhos e a inauguração de uma estação de TV sinalizam mudanças profundas na comunicação. Surgem quase simultaneamente a Editora Abril e a TV Tupi Difusora e, em seguida, a revista Manchete. Jornais renovam o seu parque gráfico em todo o país, e o rádio luta para manter a sua hegemonia.

A indústria automobilística se expande, através de políticas oficiais e torna-se, ao final da década, o maior segmento anunciante. O 4º Centenário de São Paulo e os 50 anos do voo histórico de Santos Dumont motivam campanhas publicitárias de grande repercussão. O setor que desde os anos 40 conta com Publicidade & Negócios – PN ganha uma nova revista especializada: Propaganda. Surge a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e o 1º Congresso de Propaganda reúne mais de 400 profissionais estabelecendo as bases que regem até o final do século 20 a atividade e a profissão (CADENA, 2001, p. 122).

Além da televisão, toda essa euforia desenvolvimentista que varria o país injetou mais fôlego nas agências de publicidade, que superaram o nível de investimentos esperados para a década. Se em 1950 elas somavam 101, no início dos anos 60 já eram 180.

O investimento publicitário, segundo dados de Cadena (2001, p. 124), em 1955 já ultrapassava 5,8 bilhões de cruzeiros, o triplo do apurado no início da década. Na virada dos anos 1950 para os 1960, o Brasil já era oficialmente o 7º mercado no ranking mundial, com investimentos de 20,5 bilhões de cruzeiros.

O Presidente Juscelino Kubitschek inaugurou a fábrica da Mercedes-Benz (1956), a Ford lançou utilitários, foi inaugurada a filial da Scania e ocorreu o início da fabricação dos primeiros ônibus elétricos, em 1957. No mesmo ano, a Kombi foi lançada pela Volkswagen. Já em 1959 chegou ao mercado o modelo Sedan, também da Volkswagen, e a produção em série do Rural Willys (carro nacional).

A expansão da indústria automobilística trouxe consigo as indústrias periféricas que giram em sua órbita, como a indústria de autopeças e acessórios, que começou a dar seus passos naquele momento e já gerava grande expectativa no meio publicitário:

Otimismo era a linguagem da época. Houve o boom do faturamento das agências, houve o de salários. Os veículos esforçavam-se, iam de fato melhorando. A televisão, que já existiam várias emissoras em São Paulo e no Rio, subindo de nível. O rádio foi se modificando, por força da competição da TV, abandonando o grande broadcasting pela fórmula de música e notícias, esquema em que havia a influência do transistor e do rádio do automóvel... (MARCONDES; RAMOS, 1995, p. 55).

É importante o destaque para o tom que os anúncios³⁸ levavam naquele momento; imersos na atmosfera expansionista e na euforia do país os fabricantes fizeram questão de mostrar que seus produtos ajudavam na expansão nacional: “Acelerando a

³⁸ Anúncios retirados de MARCONDES, Pyr. 200 anos de propaganda no Brasil: do reclame ao cyber anúncio. São Paulo: Meio & Mensagem, 1995, p. 55.

expansão da riqueza agrícola, Jeep Willys.”, “É mais forte! É mais econômico! Chevrolet!”, “Já está correndo nas estradas do Brasil o Volkswagen brasileiro”, “Quase 2 metros de visibilidade, nova cabine Ford”. E eram feitos sob medida (“Especial para o Brasil. Inédito em todo mundo. Rural Willys”; “O DKW-vemag é o carro mais apropriado para o Brasil”). Otimismo e nacionalismo andavam juntos também na propaganda.

A modernização também afetou a mídia impressa. A fundação da “Editora Abril” e da revista “Manchete” são marcos desse processo. Iniciou-se uma forte concorrência com a já consolidada revista “O Cruzeiro”, de propriedade de Assis Chateaubriand.

No entanto, a maneira como a propaganda impressa era feita se modificava, primeiro pela nova capacidade tecnológica gráfica e segundo pela disposição de bens duráveis dispostos para um mercado consumidor em crescimento:

(...) essas velhas revistas estavam com os dias contados. E nas revistas novas, apareciam produtos como Nescafé: “o café é feito na xícara!”, “em 3 tempos você faz o seu café”, “agora é na xícara que se faz, em 3 tempos, o café!”. Novos conceitos de produtos, novas opções para o consumidor. A popularização dos eletrodomésticos, com GE, Walita, Frigidaire. De tantas marcas, em tantos os sentidos. Alimentação melhor: “se a senhora quiser agradar mais...” (Creme de Leite Nestlé), “para a grande festa do ano...” (Fermento Royal), “crescido, bonito e gostoso...” (A Dona). Receitas, cupons e folhetos. Mais diversão: “pedalando com gosto através do Brasil – Todos têm sua bicicleta Monark” (RAMOS, 1985, p. 67-68).

A chegada dos anos 1970 trouxe consigo uma virada na representação das agências de capital nacional e passariam a vigorar no ranking das dez maiores na metade da década, elas desbancaram as duas grandes agências que dominaram o mercado brasileiro praticamente desde sua chegada ao país, a J. W. Thompson e a McCann Erickson. As principais agências que dominaram o ranking eram a MPM, seguida pela Almap, em quarto lugar a Salles e a DPZ em sétimo lugar.

O 3º Congresso foi realizado em 1978, em São Paulo, marcadamente político e muito crítico cobrou maior participação da propaganda na vida política do país:

Num país de pouca gente rica, um grande número de pobres e uma enorme quantidade de miseráveis, a propaganda é um instrumento de desagregação social. Os publicitários devem acabar com a fantasia de que são cavalheiros da prosperidade, quando são, na verdade, jagunços do poder econômico (MARCONDES, 1995, p. 81).

Embora provida de boas intenções, a fala de Júlio Ribeiro, publicitário de grande destaque nos anos 1980 e 1990, tinha uma explicação econômica, ou seja, os publicitários

estavam instigando a descentralização da população apta a consumir, já que viam boa parte do bolo do faturamento (45%) ir para o “mercado paralelo”.

Naquele momento, a preocupação dos publicitários com uma maior abertura do mercado era clara, mesmo que, às vezes, paradoxal, como afirma Marcondes (1995, p. 81-82):

Era um tempo mais ou menos assim: os militares continuavam firmes no poder; a cidadania sofria de inanição crônica; os direitos democráticos, de atrofia crítica; e a desigualdade social, de obesidade recorrente.

Por isso, mesmo os setores sociais que, como a propaganda, sempre estiveram estruturalmente ligados ao sistema e ao poder, sem culpa e sem dor, se sentiam na obrigação de denunciar as injustiças. Podia ser contraditório, mas era inevitável.

Naquele momento, o Congresso serviu para os publicitários fazerem uma autocrítica de sua posição frente à situação econômica e política do país e a participação no processo como um todo; entretanto, o final do Congresso foi melancólico:

Depois, foram todos para a casa e para suas empresas, de consciência e alma lavadas, construir a prosperidade de um setor que nunca mais pararia de crescer. Nunca deixaria de servir, com competência, criatividade e talento, ao poder econômico. E nunca mais faria autocríticas (MARCONDES, 1995, p. 81).

De acordo com Arruda (2004) quando os publicitários, ao buscarem a abertura de novos mercados, estavam, antes de tudo, advogando em causa própria. Os autores utilizados, como Marcondes (1995), atestam a necessidade da expansão do mercado consumidor interno como fator chave para o crescimento do setor.

Recolhemos de nosso acervo propagandas que mostram de diversas maneiras como a modernização pode ser vista através da propaganda. Demos preferência aos anúncios que tratam de vestuário, higiene pessoal, cosméticos, alimentação e eletrodomésticos.

O primeiro anúncio que gostaríamos de destacar, embora não seja de televisão, se encaixa perfeitamente em nosso estudo, é o da companhia “Light”, novembro de 1972, que consta no Anuário Brasileiro de Propaganda de 1972-1973:

Figura 01 – Anúncio Jeca Tatu



Fonte: Anuário Brasileiro de Propaganda, 1972-1973, p. 77.

O anúncio afirma categoricamente que “no lugar do Jeca Tatu, surgiu um homem de pé, forte, corado e bem alimentado, que tem o que fazer e porque lutar. Pode estudar, pode trabalhar. Tem onde ganhar dinheiro e melhorar cada vez mais sua condição humana. A chegada da energia elétrica mudou o homem do interior. Como também mudou o conceito de interior”.

Assim, a modernização que avança pelo país não apenas estava mudando os hábitos das pessoas, como também lhes dava mais motivação para viver, um “porque lutar” e até mesmo as “condições para estudar e trabalhar”. O texto do anuário complementa: “Monteiro Lobato, se vivo, talvez não soubesse o que dizer a respeito do progresso que liquidou seu ilustre personagem”³⁹.

Para além da criação de melhores expectativas de vida, a modernização transformaria até mesmo o “próprio conceito de interior”, ou seja, a rápida modernização do campo realmente mudara a forma e o jeito do “caipira”, acabando com as agriculturas familiares e transformando o “Jeca Tatu” no homem que vive na cidade, migrante e assalariado. A rápida modernização e a popularização de bens de

³⁹ Anuário Brasileiro de Propaganda 1972 – 1973, p. 77.

consumo duráveis e não duráveis (sobretudo nas grandes cidades) trouxeram consigo uma modernização também na maneira pela qual as pessoas se vestiam, como pontua a propaganda das “Calças Nycron” da segunda metade da década de 1960.

A propaganda começa com uma senhora de idade, por volta dos seus oitenta anos, sentada em sua cadeira de balanço e concentrada em seu tricô quando é abordada pelo neto que vem cumprimentá-la com um buquê de flores. O rapaz, bem vestido com um terno e sapato social, diz: “Vovó, quanto tempo, vovó”. A velhinha, embasbacada com os trajes do neto, diz: “Puxa vida, mas que elegância”! O rapaz, sem pestanejar, começa a mexer na gola do terno, contente com a percepção da velhinha e diz, cheio de si: “É Nycron vovó, terno de Nycron, no seu tempo não tinha”!

Em tom de chacota, a propaganda continua com a velhinha, surda, não entendendo o que o rapaz diz e indaga: “A netinha? Ela... – quando é imediatamente interrompida pelo neto, que começa a explicar os benefícios da nova roupa: “Não vovó no seu tempo não tinha, não tinha Nycron, não amarrota e nem perde o vinco, é impecável!” – enquanto ele explica o novo tecido, a câmera faz uma tomada sobre a roupa do rapaz e mostra os detalhes que ele tenta explicar para a velhinha.

Ainda sem ouvir direito, a velha pergunta: “Que, que é pecado meu filho”?

O rapaz, novamente, explica: “Não vovó! Estou dizendo que Nycron é impecável!”

A velha, já de pé e bem de perto para apreciar a roupa do rapaz, pergunta novamente: “Qual o nome dessa roupa”?

O rapaz, já sem muita paciência, diz com as mãos na boca: “Nycron, vovó. Nycron”!

A velhinha reconhece o tecido e diz: “Eu estou desconfiada que essa é aquela roupa que a gente senta, levanta, senta, levanta e continua sempre bonita!”

Ao terminar a frase, os dois começam rir e se abraçam, enquanto a câmera faz uma tomada dos dois abraçados. Unidos.

Essa propaganda cumpre, em nossa visão, dois objetivos básicos. O primeiro, evidentemente, é mostrar a nova roupa e os benefícios que ela agrega para aqueles que vivem a correria das cidades. Um novo tecido, adaptado ao “senta, levanta, senta, levanta” que a cidade exige em tantos momentos, como nos ônibus, táxis e escritórios.

O segundo objetivo que ressaltamos é a contraposição entre o “velho” (representado pela vovozinha) e o “novo” (representado pelo neto em seu terno). Na modernidade que os militares julgavam instalar, não haveria mais espaço para o “tricô”, agora as roupas eram mais leves e industrializadas. A afirmação contida na propaganda sedimenta nossa assertiva: “Não vovó, é Nycron, no seu tempo não tinha...”.

Outra percepção é que, embora a modernização tenha alcançado a geração presente na década de 1960/1970, a geração “ultrapassada” não estaria descuidada; pelo contrário, o clima de conciliação que assume o final da propaganda mostra essa tendência. Duas gerações (avó e neto) vivendo sob a mesma modernidade, em paz.

No campo da higiene pessoal, nosso próximo anúncio atua em duas vertentes importantes para nosso estudo. A primeira delas é mostrar as facilidades que a mulher teria com o “Modess” e, em segundo lugar, mostra também a evolução do próprio discurso da propaganda.

As primeiras propagandas de absorventes veiculadas no Brasil, segundo Vieira (2003, p. 69), datam de da década de 1949 e foram publicadas na “Revista da Semana”. Vieira (2003) pontua que a marca “Modess” foi a pioneira nesse produto no país. Todavia algumas dificuldades existiam naquele momento, sobretudo porque o tema era considerado um tabu:

A liberdade que temos hoje quando as mulheres referem-se naturalmente ao período menstrual é um verdadeiro paraíso se compararmos aos padrões antigos de educação. Além de sofrer com as TPM’S e todos os distúrbios “daqueles dias”, uma moça educada deveria não deixar transparecer qualquer alteração física ou emocional (VIERA, 2003, p. 69).

O “Modess” quando entra no mercado ainda tem que conviver com outro problema. A grande função de sua propaganda era alterar o hábito das mulheres de utilizar os métodos mais tradicionais como as “toalhinhas higiênicas”. Desta maneira, ao entrar no mercado brasileiro o “Modess virou imediatamente o nome genérico do produto e, na posição de líder absoluto, encarregou-se também do trabalho educativo. (...) Uma pesquisa feita pelo IBOPE nessa época mostrava que menos de 5% das mulheres usavam qualquer produto industrial” (VIERA, 2003, p. 69).

As primeiras propagandas têm a difícil tarefa de tratar de um assunto “delicado” ao mesmo tempo em que tem “a preocupação minuciosamente didática e os verdadeiros malabarismos verbais para não ir diretamente ao assunto.”⁴⁰.

Um dos anúncios recuperados por VIERA (2003) ilustra o que procuramos. Segundo o anúncio:

⁴⁰ VIERA, 2003, p. 69

Porque arriscar-se aos contágios que podem advir do uso repetido das “toalhinhas”... ao constrangimento do problema de lavar...ao desconforto físico...ao embaraço moral, pela sensação de intranqüilidade e insegurança [sic] dêsse método antiquado? É tão fácil eliminar todos [sic] êsses problemas! Basta adotar o método moderno: MODESS. Cada absorvente Modess é usado apenas uma vez – não é preciso lavar. E é tão higiênico, seguro e confortável (VIEIRA, 2003, p. 71).

O anúncio enfatiza que os “métodos antiquados” deveriam ser substituídos pelo “moderno”, “higiênico”, “confortável” e com a facilidade de ser descartável.

A propaganda que escolhemos (veiculada na segunda metade da década de 1970, colorida e com duração de trinta segundos) trata desse mesmo tema, ou produto, o absorvente, porém agora com outra linguagem e abordagem.

O anúncio tem início em meio a um desfile, com a imagem focalizando a passarela e o auditório completamente lotado, com câmeras e muitas mulheres. A “modelo” desfila com uma saia e um bustiê prata, de cabelos curtos. Enquanto desfila na passarela, de maneira descontraída e com passos “firmes”, o narrador apresenta o produto: “E agora a melhor novidade do nosso desfile. Novo Modess, aderente à calcinha, com novo formato mais confortável. Repare!” (nesse momento a câmera focaliza o short que a modelo usa).

Esse é o “sinal” para a modelo, que retira a saia, mostrando um short à altura da coxa e começa a dançar, girar, dar passos largos, andar, rebolar, saltar, dançar, em meio aos aplausos da plateia.

Enquanto a modelo “comprova” as qualidades do produto, o narrador complementa a fala: “Se ajusta perfeitamente ao seu corpo e você pode se movimentar à vontade com muito mais proteção. Novo Modess, aderente à calcinha, a última palavra em conforto e proteção. Ao terminar a fala, a imagem foca o produto em sua embalagem”.

Essa propaganda, ao contrário da primeira citada, não tem mais “dificuldade” ao tratar diretamente do “problema da menstruação”. Ainda é possível observar duas evoluções importantes. A primeira é a própria construção da propaganda, seus termos e a maneira como enfoca o produto. Termos como “calcinha” e os closes na cintura da mulher mostram que as propagandas se tornaram mais diretas e objetivas em comparação às veiculadas no final da década de 1940.

A segunda é a ampliação do mercado feminino. Como mostrou Vieira (2003), se na década de 1940 apenas 5% das mulheres utilizavam produtos industrializados, doravante grande parte das mulheres não pensava mais em abandonar o

absorvente, ele se popularizou, e não havia mais problemas ao tratar do assunto frente a outras pessoas.

O tom da propaganda ainda pode ser estendido para outros campos. Por exemplo, a mulher, agora utilizando o absorvente (no nosso caso, o Modess) continua livre (mesmo “naqueles dias”) para fazer as tarefas do cotidiano e até mesmo se divertir, como a modelo do anúncio. Como assevera o narrador: “Se ajusta perfeitamente ao seu corpo e você pode se movimentar a vontade com muito mais proteção.” O produto, além de prevenir doenças, atua como agente de conforto e tranquilidade, prestativo tanto para os momentos de trabalho quanto para o lazer.

Para os homens, algumas modificações ganham forma. Os primeiros produtos, como perfumes, ganhavam o tom de “loções”. Na virada da década de 1960 para 1970, surgiram produtos que pretendiam tornar o homem mais elegante, contudo sem que perdesse a masculinidade.

Embora os produtos para o homem existissem em quantidade e variedade, a introdução no uso cotidiano foi paulatina:

Os homens foram incorporando, um pouco mais devagar alguns desses hábitos: por exemplo, o de lavar os cabelos com *shampoo*, o de usar desodorantes específicos; os mais ricos chegaram até ao perfume moderno, disfarçado, de início, sob a designação de loção, até o creme de beleza. O creme de barbear e depois a espuma de barbear substituem o pincel e o sabão comum; aparece a loção pós barba (NOVAIS; MELLO, 1998, p. 569).

No campo da alimentação, como ressaltamos, ocorreram mudanças. A grande quantidade de alimentos industrializados, como os enlatados, começou ganhar espaço na culinária do brasileiro. Nosso primeiro destaque é para a propaganda do “Mel Yuki”.

Com duração de um minuto e um segundo e em preto e branco, a propaganda se passa em torno do encontro de duas mulheres, aparentemente donas de casa e de classe média. A primeira chega dirigindo seu Volkswagen Fusca, estaciona e desce para descarregar, com alguma dificuldade, quatro garrafas de mel. A propaganda salienta a dificuldade da moça ao carregar as quatro garrafas, ao mostrar que uma delas quase escorrega e cai no chão, e ela precisa do auxílio de um muro baixo para colocar uma das garrafas.

Nesse momento, a segunda personagem (também mulher) a encontra e as duas começam um diálogo: Bom dia! – diz a mulher que se aproxima. Tomando cuidado para não derrubar nenhuma garrafa, a outra responde: “Oi! Fui comprar mel!”.

A segunda mulher responde: “É? Eu também!”.

As dificuldades para encontrar o mel são relatadas pela primeira: “Tive que viajar cem quilômetros para comprar esse mel!”. A segunda responde: “Eu não!”.

Inconformada com a resposta, ela explica o motivo de tamanha viagem: ‘Mas eu viajei porque queria o mel natural, saboroso, um mel de estrada! Afinal é para minha família!’.

A segunda mulher explica-se: “Por isso não, eu também fazia como você. Mas agora existe o novo mel Yuki, experimente! É igualzinho ao de estrada. Puro, saboroso e cuidadosamente selecionado! Sabe onde eu comprei? No supermercado logo ali na esquina!”.

Enquanto a mulher explica a “novidade”, coloca quatro potes do produto sob o muro e, ao contrário das dificuldades da primeira em carregar, ela mostra uma facilidade no transporte possibilitada por uma sacola.

Claramente contrariada por ter perdido tempo e dinheiro na busca do produto, a mulher observa as garrafas que adquiriu e diz: “E eu que viagem tanto para comprar mel!”.

Nesse momento, ocorre o “corte” na cena. Agora o mel aparece em uma mesa, com alguns pães de forma. Um deles preparado para receber o mel, o que ocorre na sequência da propaganda, ao som das palavras do narrador: “O mel Yuki mantém inalteráveis todas as qualidades do mel de campo, com uma diferença: Você não precisa viajar para comprar o melhor mel que existe!”.

Agora a câmera aproxima a imagem do pote de mel e o mostra bem mais prático tanto para o transporte quanto para a acomodação na casa do consumidor. O narrador encerra com os dizeres: “Mel Yuki!”.

Na esteira da modernização e das alterações do panorama de consumo, essa propaganda nos aponta ao menos dois caminhos, a industrialização dos produtos alimentícios e a alteração do modo como fazer compras, ao invés das vendas, o supermercado.

Os novos produtos, como afirma a propaganda, possuem as mesmas qualidades que os produtos “artesaniais” ou “caseiros”, característicos da vida no campo, porém estão ao alcance de quem mora nas cidades, como o narrador assinala: “O mel Yuki mantém inalteráveis todas as qualidades do mel de campo, com uma diferença: você não precisa viajar para comprar o melhor mel que existe!”.

A facilidade de aquisição é inserida no contexto da propaganda quando uma das mulheres diz: “No supermercado, logo ali na esquina!”, ou seja, não se trata mais de uma venda, quitanda ou estabelecimento do gênero, como também não existe mais a necessidade de longas viagens ou de apenas um lugar onde existe o produto (no caso, o mel do campo). Agora, há um supermercado com uma vasta quantidade de produtos, como o mel do anúncio, com a mesma qualidade dos produtos do campo.

Outro produto que trouxe mudanças no cotidiano alimentar dos brasileiros foi o leite desnatado em pó, em especial a do “Leite Ninho Nestlé”.

A propaganda, além de vender o produto, tem ainda um aspecto pedagógico, que é o de “ensinar” as pessoas o modo como preparar o produto.

O comercial, em preto e branco, com duração de um minuto e vinte quatro segundos e veiculado na primeira metade da década de 1960, se passa em torno de uma mulher atrás de um balcão. Sobre este se encontra uma lata do leite em pó, um liquidificador e um copo.

A mulher, segurando um triângulo nas mãos, começa a narrar o texto: “Quando eu era criança lá na fazenda, era um triângulo como esse que acordava o pessoal lá na fazenda que acordava o pessoal para ir tomar leite no curral. Leite puro, puríssimo!”.

Em seguida, ela coloca o triângulo no canto da bancada e começa a discursar sobre a mudança para a cidade, porém sem abandonar os hábitos do campo: “Hoje, embora morando na cidade, conservo o mesmo hábito, tomando pelas manhas leite fresco. Puríssimo. O melhor leite do mundo, Leite Ninho!”.

Nesse momento, a imagem é direcionada para a lata do produto e, com a imagem focalizada sobre ele, a mulher começa a discursar sobre os benefícios do leite em pó: “Leite ninho é leite integral. Isento de impurezas. Ordenhado. Selecionado. Enlatado cientificamente. Chegando a sua casa tão fresco como o melhor leite da fazenda!”.

Após qualificar o leite, a personagem pega uma lata e começa a mostrar para o telespectador a maneira como prepará-lo. Primeiro retira a tampa e, em seguida, o lacre. Ela volta-se para a câmera e “ensina” a receita: “Com apenas quatro colheres rasas de sopa, se obtém num instante, com Leite Ninho, um copo de leite integral de mais fácil digestão por ser homogeneizado”.

A personagem assim o faz e coloca as quatro colheres rasas no liquidificador, o tampa e o aciona por alguns segundos. Tranquilamente, ela retira a tampa do liquidificador e despeja o conteúdo em um copo que está ao lado do produto.

O leite “pronto” é despejado dentro do copo e a imagem é fixada nesses dois itens (o copo de leite e a lata). Durante esse processo, a mulher inicia o discurso final da propaganda: “Tenha sempre em casa algumas latas do Leite Ninho, o melhor leite do mundo e o mais indicado para a família inteira. Não peça qualquer leite em pó, peça Leite Ninho, um produto Nestlé garantido!”.

Essa propaganda é marcada por esse aspecto pedagógico, ou seja, ao mesmo tempo em que a mulher discursa sobre os benefícios do leite, ela age de maneira a ensinar as pessoas como deveriam utilizar o produto, mostrando passo-a-passo a maneira de prepará-lo.

Outro item que queremos de salientar é o início do anúncio, quando a mulher diz que o leite da fazenda agora poderia ser encontrado na cidade: “Hoje, embora morando na cidade, conservo o mesmo hábito, tomando pelas manhãs leite fresco. Puríssimo. O melhor leite do mundo, Leite Ninho!”, ou seja, o leite, embora sofresse todo o processo de industrialização, não perdera o sabor e ainda mantinha (ou deveria manter) o sabor tão particular do leite consumido pelos moradores do campo.

A propaganda ainda sugere que esse leite é mais “puro” e saudável do que aquele que é (era) consumido no campo, já que o “Leite ninho é leite integral. Isento de impurezas. Ordenhado. Selecionado. Enlatado cientificamente. Chegando a sua casa tão fresco como o melhor leite da fazenda!”.

Os eletrodomésticos participaram ativamente da modernização do cotidiano brasileiro. Novais e Mello (1998, p. 564) descrevem a diversidade de produtos:

Dispúnhamos, também, de todas as maravilhas eletrodomésticas: o ferro elétrico, que substituiu o ferro a carvão; o fogão à gás de botijão, que veio tomar o lugar do fogão elétrico, na casa dos ricos, ou do fogão a lenha, do fogareiro e da espiriteira, na dos remediados ou pobres: em cima dos fogões, estavam agora, panelas – inclusive a de pressão – ou frigideiras de alumínio e não de barro ou ferro; o chuveiro elétrico; o liquidificador e a bateadeira de bolo; a geladeira; o secador de cabelos; a máquina de barbear, concorrendo com a gilete; o aspirador de pó, substituindo as vassouras e o espanador; a enceradeira, no lugar do escovão; depois veio a moda do carpete e do sinteco; a torradeira de pão; a máquina de lavar roupa; o rádio a válvula deu lugar ao rádio transistorizado, AM e FM, ao rádio de pilha, que andava de um lado para o outro com o ouvinte; a eletrola, a vitrola hi-fi, o som estereofônico, o aparelho de som, o disco de acetado, o disco de vinil, o LP de doze polegadas, a fita; a TV preto-e-branco, depois a TV em cores, com controle remoto; o videocassete; o ar-condicionado.

Na esteira dessa variedade, apresentaremos a propaganda da empresa “Cozinhas Tiffany’s” (de 1976, premiada com uma “Lâmpada de Ouro” no Festival Brasileiro do Filme Publicitário, colorida e com duração de trinta segundos, consta do acervo “50 anos de propaganda brasileira na televisão: as campeãs”) aglutina dois fatores que foram apresentados (a variedade de eletrodomésticos e a facilidade de crédito).

O comercial começa com uma mulher, com um vestido vermelho, colar e brincos dourados, cabelos curtos, apresentando sua nova “Cozinha Tiffanys”. Com uma fala bem descontraída e feliz, ela discursa sobre as benesses da nova loja, a instalação dos produtos e a facilidade de pagamento: “Esta é a novíssima Tiffany’s, toda planejada. O armário não briga com o fogão, a geladeira não humilha a pia! Tudo combina com tudo! Até com meu *negligee*! Como consegui? Simples, fui Tiffany’s, ali na Visconde de Ubirajá, 86, estacionamento fácil! Sentei e disse tudo o que eu queria! Até o relógio para o Alfredinho fazer ovo cozido! Eles fazem o projeto na sua frente! Aí, na hora do preço, eu pensei: É agora que o Alfredinho me mata! Mas foi metade do que eu pensava, e para mulher eles dão crédito direto, sem marido! Agora eu tenho um ano de garantia e três revisões de graça! E o Alfredinho está pagando tudo em doze vezes, sem um ai!”.

Enquanto a mulher faz o discurso sobre a empresa, ela vai andando pela cozinha e as tomadas de câmera vão demonstrando as falas. Toda cozinha bem organizada, com um armário que se adapta à geladeira, o fogão bem instalado em volta da bancada que perpassa por toda a cozinha, um porta copos que fica instalado no alto, ainda possível é observar uma máquina de lavar. Ao lado da cozinha, em uma espécie de sala de jantar, estão a mesa posta, o telefone e outra pia.

Na sequência, ao terminar de mostrar as qualidades da empresa, a campainha toca e a mulher diz: “Alfredinho!”, e corre para dar os últimos ajustes à mesa de jantar e diz, olhando para a câmera: “E aqui, senhoras e senhores, com a chegada do nosso patrocinador, termina a nossa visita a minha novíssima cozinha Tiffany’s”.

Na cena final, a imagem da mulher se despedindo é congelada e aparece o letreiro da empresa com os dizeres “Boutique de cozinha Tiffany’s, Visconde de Pirajá, 86” e em seguida o narrador encerra a propaganda: “Tiffany’s, venha ver! Visconde de Pirajá, 86, aberto até às dez da noite!”.

Essa propaganda reúne duas importantes questões para este trabalho. A primeira delas, a variedade de eletrodomésticos (fogão, geladeira, máquina de lavar) e facilidade de acesso, devido às políticas de crédito (como realça a atriz: “Agora eu tenho um ano de garantia e três revisões de graça! E o Alfredinho está pagando tudo em doze vezes, sem um ai!”). Outra observação importante é o acesso ao crédito para as mulheres “sem marido”, como é informado: “... para mulher eles dão crédito direto, sem marido!”.

Embora seja importante salientar que a cozinha mostrada (planejada) não era acessível a *toda* a população, é preciso pontuar que o acesso aos bens de consumo duráveis, em alguns setores mais restritos e em outros mais abundantes, ocorreu.

A facilidade de acesso ao crédito possibilitou a compra, se não de uma cozinha toda, pelo menos uma televisão, um carro ou uma geladeira. Em outras palavras, se existia o “mercado de luxo” (como nos dizeres do letreiro, a empresa não era uma simples loja, mas sim uma “boutique de cozinha”) existia, embora em menor medida, o mercado das classes menos abastadas que consumia produtos mesmo em menor escala.

Essa é a imagem da *nova* classe média, que usufrui dos gastos das elites (ao prestarem serviços para aquelas), da fartura de bens de consumo duráveis e não duráveis, integrando, assim, a modernidade. Como preconizam Novais e Mello (1998, p. 631-632):

A nova classe média está, em geral, plenamente integrada nos padrões de consumo moderno de massas, de alimentação, de vestuário, de higiene pessoal e beleza, de higiene da casa. Tem todas as maravilhas eletrodomésticas, inclusive a TV em cores, 21 polegadas (de 1972, quando começou a ser fabricada, a 1979, foram vendidos cerca de 4,5 milhões de aparelhos.). Tem telefone. Tira férias e viaja com a família pelo Brasil, de avião ou de carro; hospeda-se em hotéis “razoáveis”. (...) O padrão de vida da nova classe média beneficia-se muitíssimo dos serviços baratos. No Brasil, a empregada doméstica é barata, o churrasco-rodízio ou a pizza de segunda são baratos porque o churrasqueiro e o pizzaiolo ganham pouco, o salão de beleza é relativamente barato porque a cabeleireira e a manicure ganham pouco etc. Esse tipo de exploração dos serviços pela nova classe média reduz o seu custo de vida e torna o dia-a-dia mais confortável do que o da classe média dos países desenvolvidos. A subida da renda dos serviços é contraditória com o nível de vida relativamente alto dos remediados.

Conclusão:

O objetivo deste artigo foi apontar possíveis relações entre alguns processos históricos, aparentemente distintos, mas que, na verdade, apresentam inter-relações constantes. À guisa de conclusão, acreditamos ser possível apontar essas inter-relações em, pelo menos, três aspectos.

O primeiro deles é o aspecto político. O golpe militar de 1964 outorgou-se o direito de resolver uma contradição econômica. O desenrolar da implementação de suas políticas revelou-se, em verdade, a construção de um projeto de nação excludente, desenvolvendo, política e economicamente um modelo que beneficiou uma pequena parcela da população brasileira e que, ao adentrarmos nos anos 1980, tal modelo se direcionasse para a implementação de políticas neoliberais. A perseguição política propiciou o banimento e morte das principais lideranças de oposição (sejam elas provindas da esquerda ou emergentes dos próprios atritos do grupo de poder).

O segundo aspecto a ser salientado é o aspecto modernizante/conservador. Os anos do chamado “milagre econômico brasileiro” foram, em verdade, a ampliação da concentração de renda e do mercado consumidor ficou restrito a um terço da população brasileira. Outros extratos da sociedade conseguiram, se tanto, “respingos” do desenvolvimento econômico excludente.

O terceiro aspecto analisado neste texto foi uma das formas de como essa modernização foi veiculada, a propaganda via televisão. Os exemplos levantados no espaço deste texto demonstram, em diversos segmentos, um processo de modificação do panorama de consumo e, paralelamente, um processo de modificação do comportamento em direção a um projeto de nação postulado pela cúpula militar, com base na doutrina de segurança nacional.

Esses três aspectos entrelaçados, em nossa perspectiva, podem ajudar na compreensão de alguns processos que se desenvolveram no transcurso da sociedade brasileira no período destacado deste artigo.

Referências:

ABREU, Alzira Alves e DE PAULA, Christiane (orgs). Dicionário Histórico Biográfico da Propaganda no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV: ABP, 2007.

ALVES, Maria Helena. Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). Bauru: Edusc, 2005.
ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A embalagem do sistema: a publicidade no capitalismo brasileiro. 2ª Ed. Bauru: Edusc, 2004.

CADENA, Nélon Varón. *Brasil – 100 anos de propaganda*. São Paulo: Edições Referência, 2001.

CAPARELLI, Sérgio. *Televisão e capitalismo no Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 1982.

Cordeiro, Janaína. *Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici*. Revista Estudos Históricos, América do Norte, 2211 09 2009.

FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org). O Brasil Republicano Vol. 4: O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

FICO, Carlos. Como eles agiam: os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FICO, Carlos. Reinventando o otimismo: Ditadura, propaganda e imaginação social no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia. Bauru: Edusc, 2001.

KUSHNIR, Beatriz (org). Maços na gaveta: Reflexões sobre a mídia. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2009.

MARCONDES, Pyr. *200 anos de propaganda no Brasil: do reclame ao cyber anúncio*. São Paulo: Meio & Mensagem, 1995.

NOVAIS, Fernando e MELO, João Manoel Cardoso. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, F; SCHWARCZ, Lilia. *História da vida privada no Brasil, vol. 4*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. P. 559-659.

RAMOS, Ricardo. Do reclame à comunicação: Pequena história da propaganda no Brasil.

3ª Ed. São Paulo: Atual, 1985.

REIS, Daniel Aarão, RIDENTI, Marcelo e MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs). O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004). Bauru: Edusc, 2004.

RÉMOND, René. Por uma história política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. REZENDE, Maria José. A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade

1964-1984. Londrina: Ed. UEL, 2001.

TAVARES, Maria Conceição e BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. Notas sobre o processo de industrialização recente no Brasil. In: BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello e COUTINHO, Renata. Ensaio sobre a crise. Vol. 1. 4ª Ed. Campinas: Unicamp. 1998. P. 139- 160.

TOLEDO, Caio Navarro. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. In: REIS, Daniel Aarão, RIDENTI, Marcelo e MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs). O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004). Bauru: Edusc, 2004. P. 67-77.

VIERIA, Lula. Incomodada ficava a sua avó. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

ALÉM DOS MUROS DO CURRÍCULO: A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO LEITOR

*HELD, Helder Macedo de.*⁴¹
*ROMBI, Sandra Cristina*⁴²

RESUMO: A necessidade de compreender a formação integral do indivíduo leva à buscar estratégias de ensino que ultrapassem os limites colocados pelos currículos das grades escolares. Neste cenário, a disciplina de História pode contribuir para a formação cidadania social ao passo que contribui para o fortalecimento das habilidades de Língua Portuguesa que o auxiliarão protagonizar criticamente a partir dos discursos e ideologias que tem contato nos diferentes espaços sociais do qual faz parte. Este texto apresenta uma experiência em andamento na Escola Professor David Golias, pertencente à rede pública estadual paulista, que une as habilidades curriculares específicas da História com as de Língua Portuguesa, com vistas à concretização da cidadania de seus estudantes.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de História, Currículo, Formação do sujeito.

O ano de 2008 foi marcante para a Rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: o ano de surgimento de uma nova proposta curricular que agregaria em todas as unidades a identidade de rede. A iniciativa, além de trazer uma nova filosofia curricular, trouxe consigo uma série de mudanças metodológicas que incluíram a existência de um material didático específico e dividido por disciplinas, assim como, a formatação de um currículo pensado através de competências e habilidades.

Apresentado à Rede como inovador, trouxe para a prática ideias como o fortalecimento do protagonismo juvenil e da necessidade de se pensar a escola e o corpo docente como continuamente aprendentes. Colocou novos desafios aos professores ao trazer para a discussão um Currículo pensado a partir de habilidades e competências, cuja articulação, nas diferentes disciplinas, traria a excelência acadêmica para seus alunos. Com isso,

a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados

⁴¹ Mestre em História Social pela Universidade Estadual Paulista; Professor Coordenador de Área do Conhecimento – Ciências Humanas- da E.E. Prof. David Golias.

⁴² Mestranda em Ciências da Educação pela UNIGRAN; Professora Coordenadora Geral da E.E. Prof. David Golias.

para exercer suas responsabilidades (...) e para atuar em uma sociedade que depende deles. (SÃO PAULO, 2012, p. 12).

Neste modelo pedagógico, a todos os docentes da rede foi dada a preocupação e a responsabilidade de criar sequências didáticas que primassem pela formação de crianças e adolescentes que compreendessem a necessidade e importância das competências da leitura e escrita. Este texto tem como objetivo apresentar as ações realizadas da Área de Ciências Humanas, em especial da disciplina de História, da Escola Estadual Prof. David Golia⁴³, no processo de fortalecimento destas competências e daquelas inerentes ao currículo específico da disciplina que, além de proporcionar a construção do pensamento crítico reflexivo, se orchestra em situações de aprendizagem para auxiliar na construção de sujeitos leitores e escritores.

A escola tal como hoje estruturada tem como principal responsabilidade a formação de sujeitos autônomos e que tenham condições de exercer essa postura, assim como, o protagonismo em meio ao corpo social que participa. Hoje, formar para o mundo é mais que simplesmente oferecer o pronto, o acabado, mas, proporcionar amplo leque de situações em que o discente seja capaz de compreender que o caminho para a cidadania participativa é sua compreensão e reflexão sobre os mais diferentes discursos que recebe pelos diferentes meios informacionais, entre eles a própria escola.

Desta forma, excelência acadêmica não se faz sem a preocupação de preparar os jovens para a autonomia e para o protagonismo. Sem compreender seu papel como sujeito histórico e de mudança, a escola não será capaz de colaborar para a mudança significativa da sociedade que a financia e que confia em seu papel transformador.

O ensino de História e seu papel escolar.

A contínua preocupação em formar sujeitos politicamente responsáveis por sua atuação e construção de uma sociedade mais justa e humana são objetivos de todas as disciplinas escolares, em especial das disciplinas da área de Ciências Humanas. Pensar a sociedade por meio das rupturas e continuidades ao longo do tempo fortalece o sentimento de pertença a uma cultura e ajuda na construção e/ou manutenção de uma identidade. Neste viés, a disciplina História foi utilizada por políticas e interesses

⁴³Escola pertencente ao Programa Ensino Integral situada na cidade de Valparaíso, São Paulo. A unidade, com pouco mais de um ano de existência, está localizada entre bairros com altas taxas de vulnerabilidade social. Além disso, a unidade escolar ainda trabalha para a construção de uma identidade institucional, sentindo, o reflexo dos modelos de gestão pedagógica de outras unidades de onde os alunos são egressos.

educacionais ao longo de sua existência nas grades curriculares. Sua relação com o mundo do poder esteve e está ligada à sua supressão ou manutenção nos currículos nos diferentes momentos da história escolar.

BITTENCOURT (2006), ao discorrer sobre a disciplina, é contundente ao afirmar da posição de destaque da disciplina entre as demais expondo seus objetivos:

A relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a História tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos. (p.21)

Circe quando trata do conceito de cidadania apresentados pelas propostas curriculares de diferentes sistemas de ensino, levanta o questionamento para como se sustenta o discurso de que a disciplina de História, menos que outras, seja responsável pela formação crítica dos alunos. Em sua análise afirma que a ideia de cidadania política domina os parâmetros educacionais para a disciplina, em detrimento do conceito de cidadania social que “abarca os conceitos de igualdades, justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas”. (BITTENCOURT, 2006, p.22)

A crítica levantada pela autora reflete diretamente nas ações dispostas em sala de aula, nos materiais didáticos utilizados nas diferentes situações de aprendizagem e, principalmente, nos currículos. Portanto, pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re) construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. E cabe ao docente, ainda, compreender que o currículo da disciplina é sempre reflexo de um produto de escolhas e interpretações de um grupo que, em determinados espaços e/ou tempo, detém o poder do dizer e do fazer.

Contudo, a partir de 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no compasso do movimento acadêmico e político do período, foi reforçado o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito a pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. (SILVA, 2010)

Tal demanda dialoga com o que a cultura escolar espera das disciplinas da área de Ciências Humanas e dos currículos hoje em uso pelo país. A integração os campos disciplinares da Geografia e da História, no caso do Ensino Fundamental, há a preocupação em contribuir com o discente para um formação que o permita

compreender as relações entre as sociedades, analisar os problemas da sociedade onde se insere e nas relações entre o homem e seu entorno, fomentando as reflexões sobre as contradições nelas presentes.

Para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o ensino das Ciências Humanas aparece como “indispensável para a boa formação de nossos estudantes”, desde que seja colocada aos discentes formas de aprender que ofereçam “informações para os alunos desenvolverem a capacidade de atuar conscientemente na sociedade, o que pressupõe assumir posições políticas definidas e consistentes”. (SÃO PAULO, 2012, p.26) Neste compasso, citando o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresentam as diretrizes para o ensino de História, determina como foco da disciplina:

Favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. (Idem.).

Ou ainda, no que se espera da disciplina enquanto agente transformador para a transformação:

O educando deverá ser capaz de refletir sobre si mesmo, reconhecendo-se como integrante, dependente e agente transformador do ambiente, cuidando para preservá-lo e assumindo postura e atitudes de intervenção solidária na sociedade, visando à conquista de níveis elevados de qualidade de vida para si e para o conjunto dos cidadãos. (Ibidem, p. 29)

O documento oferece ao professor reflexão acerca da importância da leitura como forma de fomento ao estudo das ciências humanas, visto ainda, a necessidade da consolidação do Currículo estadual tendo como base as competências leitora e escritora. Ao fim das diretrizes sobre os estudos históricos nas salas de aula da rede estadual, é apresentado ao leitor um chamamento para a construção de estratégias que efetivem em todas as disciplinas, em especial naquelas que compõem a área do conhecimento, a leitura e a escrita entre os alunos.

Ora, considerando que os objetivos fundamentais dos atuais programas curriculares consistem no desenvolvimento, pelos estudantes, de competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita, contextualizadas social e culturalmente no mundo do trabalho, a problematização dos temas tratados em sala de aula deve ser amparada pela leitura de textos. (...) Por isso, é preciso compartilhar com os alunos a experiência, em termos de hábitos de leitura, que tiveram e têm, pois, só assim programas curriculares, como este, poderão se transformar em formas transformadoras de cultura. (SÃO PAULO, 2012, p.27)

Portanto, é posto aos docentes, a necessidade da leitura como prática para a transformação e reflexão da realidade social. Assim como fomentar em suas sequências didáticas, o professor deve apresentar-se como modelo e instigador do hábito da leitura. Acompanhando tal direcionamento, seria papel central do professor de História a condução dos alunos por caminhos que buscam o exercício pleno da cidadania, o que remete o exposto por BITTENCOURT sobre a necessidade de maior apreciação da cidadania social no terreno escolar. O que faria do profissional da educação um mediador de momentos que visem a formação da consciência crítica das crianças e jovens atendidos pela escola, a partir de situações da experiência cotidiana.

E com tal preocupação, cabe o incentivo a leitura, em seus diferentes aspectos, a forma mais genuína para a colaboração no processo de formação crítica do sujeito. Não há cidadania social sem as condições capazes de se ler o seu entorno e compreender a política, as ideologias e os discursos que envolvem o ser enquanto partícipe de um grupo social. Somente passará de participante para agente transformador, o sujeito capaz de mobilizar as habilidades e competências requeridas para o século XXI, e nesse contexto, a leitura e a escrita não podem ser dissociadas dessas necessidades genuínas do modelo social então constituído.

Plano de Ação de Nivelamento: a cooperação das Ciências Humanas

No Programa Ensino Integral, as ações denominadas de Nivelamento aparecem em suas diretrizes como uma preocupação emergencial das unidades escolares em fortalecer em seus alunos as habilidades esperadas em casa seguimento e ano. Os dados das deficiências apresentadas pelos alunos, a partir dos níveis esperados para cada ano

do seguimento é recolhido à partir de avaliação externa à unidade, estruturada pela Secretaria de Estado da Educação e denominada de AAP, ou seja, Avaliação da Aprendizagem em Processo.

Ao analisar os dados de cada avaliação é possível construir um panorama daquilo que os alunos da unidade apresentam e daquilo que se espera pelo sistema de ensino. Com tais dados na mão, é possível construir estratégias que busquem fortalecer o conhecimento dos alunos nas habilidades e, desta forma, diminuir a defasagem do grupo em relação ao esperado e entre os alunos do mesmo grupo.

A participação dos docentes de História no fortalecimento das habilidades que buscam a competência leitora não são meios para a desconfiguração dos propósitos e objetivos inerentes à disciplina, visto que suas habilidades específicas são o foco das situações de aprendizagem. O apoio dado ao Plano de Nivelamento da unidade obedece ao estabelecimento de uma preocupação conjunta em sanar as dificuldades de compreensão textual dos discentes ao implementar nas aulas habilidades específicas da disciplina da Área de Linguagens e Códigos.

Tal postura vislumbra a necessidade de se pensar a aprendizagem sem a preocupação restrita de compartimentar o conhecimento através dos estudos disciplinares, mas sim de forma total. Ao buscar inserir em sua estratégia de aprendizagem as habilidades inerentes ao currículo da Língua Portuguesa, o docente de História deve preocupar-se em inserir no que lhe é específico formas de contemplar e auxiliar no processo de aprendizagem daquela disciplina, visto sua importância para a efetivação real de leitura de mundo e das ideologias e discursos dispostos nos diferentes meios sociais a que a criança e o adolescentes frequentam. Com isso,

a escolarização para a cidadania, ao contrário da escolarização para a exclusão e para a submissão, requer uma metodologia de trabalho pedagógico que propicie ao educando o domínio de conhecimentos, competências e habilidades que contribuam para o desvelamento e para a solução das contradições sociais (...). Esses conhecimentos, competências e habilidades serão eficazes se diluídos política e pedagogicamente na multiplicidade dos componentes curriculares materializados pela escola. (RAYS, 2014, p. 94)

Pensar a formação integral do sujeito requer pensar além das contribuições e habilidades específicas de cada disciplina, porém, conectá-las de forma concretizar os objetivos de formação acadêmica e atitudinal presentes nos currículos escolares.

A partir da análise dos dados apresentados pela Avaliação da Aprendizagem em Processo (2º semestre de 2014 e 1º semestre de 2015) organizada pela Secretaria de Estado da Educação, foram observadas as principais habilidades de Língua Portuguesa deficitárias entre os alunos avaliados. A partir de tal avaliação foi construído o Plano de Ação de Nivelamento (PAN) da Área de Ciências Humanas, em que cada professor, nos diferentes anos e turmas, trabalharia conjuntamente às habilidades curriculares específicas das disciplinas quatro habilidades apontadas como foco de atenção em Língua Portuguesa.

Cada docente recebeu em ATPCA⁴⁴ seus respectivos dados, sendo responsável por criar suas sequências didáticas a partir das habilidades curriculares e aquelas apresentadas no PAN de Humanas. Assim como, responsáveis por criar e avaliar indicadores de processo que demonstrassem o caminhar da Ação em suas respectivas turmas, apresentar ao grupo da Área de Conhecimento seus avanços, estudos para implementação e resultados.

Tais dados são apresentados mensalmente para estudo do PCA⁴⁵ e PCG⁴⁶ como forma de monitorar as ações individuais e coletivas para o alcance das metas estabelecidas no Plano de Ação da unidade escolar.

- 1) Levantamento de dados a partir da tabulação dos resultados individuais das edições das AAP's⁴⁷;
- 2) Organização das habilidades foco a serem trabalhadas em cada disciplina, turma e professor;
- 3) Discussão em ATPCA dos dados apresentados pelo PCA e de maneiras a incluir em suas aulas as habilidades de Língua Portuguesa;
- 4) Apresentação e discussão com os alunos as habilidades a serem trabalhadas em cada aula, sejam elas do Currículo da disciplina ou do Plano de Ação de Nivelamento das disciplinas de Humanas (PAN de Humanas);
- 5) Construção de sequências didáticas que atendam ao Currículo Oficial da Secretaria de Estado da Educação em cada disciplina e as habilidades dispostas no PAN de Humanas;

⁴⁴ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo da Área de Conhecimento.

⁴⁵ Professor Coordenador de Área do Conhecimento.

⁴⁶ Professor Coordenador Geral.

⁴⁷ As defasagens por habilidade são estudadas pelos docentes com vistas a identificar aquelas que podem compor as atividades da disciplina.

- 6) Levantamento de Indicadores sobre o trabalho realizado em cada disciplina;
- 7) Devolutiva aos alunos dos resultados obtidos com o trabalho com cada habilidade e sua comparação aos dados iniciais da AAP e análise conjunta dos indicadores, buscando respostas aos dados apresentados, sejam eles positivos ou negativos, neste caso buscando soluções para os desvios.

A partir da reflexão do aluno em seu caminhar de aprendizagem poderemos efetivar sua participação nesse processo e, conseqüentemente, aprimorar seu protagonismo juvenil. Construindo de forma participativa e democrática as metas de crescimento dos indicadores de processo e resultado, assim como, da excelência acadêmica e o fortalecimento dos projetos de vida de nossos alunos.

A compreensão da participação dos discentes no processo faz parte da proposta de ampliar as situações em que o protagonismo juvenil pode ser praticado. Ao serem colocados como agentes da transformação e do acompanhamento dos resultados envolvem-se e tomam corresponsabilidade com o processo e, conseqüentemente, com o seu sucesso. Tal modo de compreender o processo faz parte de uma postura democrática e participativa da gestão da aprendizagem em que os alunos são ponto central não apenas do resultado final, mas também de todo o processo.

Construção contínua

A partir da análise dos indicadores construídos pelos docentes ao longo das ações de nivelamento, assim como, das comparações entre os dados das AAP's⁴⁸, fica evidente o crescimento do domínio das habilidades pelos discentes da unidade. Medir apenas os resultados da ação disposta pelos professores da Área de Ciências Humanas não faz sentido se não forem levados em conta o crescimento dos indicadores das avaliações externas, hoje apenas as AAP's.

Além dos dados de crescimento dos alunos, é resultado desta Ação, o envolvimento, participação e preocupação dos docentes de História e Geografia em estudar e planejar momentos em suas aulas para que as metas da escola sejam atingidas. Desta forma, fica evidente a corresponsabilidade dos professores na melhoria da

⁴⁸Avaliações da Aprendizagem em Processo.

qualidade das aulas e do reforço da aprendizagem nas habilidades que apresentaram maior dificuldade por nossos alunos.

Para ler é preciso ler o mundo, assim nos coloca o método freire de alfabetização. Para compreender e se fazer compreendido pelo mundo é necessário o domínio da língua e da compreensão das construções e vivências humanas através do tempo. Desta forma, para aprender a dominar os diferentes espaços sociais é necessário a compreensão do código de escrita padrão em nossa sociedade, assim como, a percepção das experiências humanas relacionadas e disponibilizadas através de seu domínio e utilização.

Portanto, a busca pela excelência acadêmica, pela formação continuada, pela interdisciplinaridade e a corresponsabilidade do grupo docente em relação às dificuldades discentes, marcam o sucesso e o valor desta ação.

REFERÊNCIAS:

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas; coordenação geral Maria Inês Fini; coordenação de Área, Paulo Miceli. 1.ed. São Paulo: SEE, 2012. 152p.

SILVA, Marcos Antonio; 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.

RAYS, Oswaldo Alonso. Metodologia do Ensino: Cultura do caminho contextualizado. In.: Repensando a didática. Ilma Passos Veiga (coord.). 29. Ed. Campinas: Papirus, 2012.

O MUNDO CTÔNICO DE PÃ: RURALIDADE E FESTA NA GRÉCIA DO PERÍODO CLÁSSICO⁴⁹

BARBOSA, Leandro Mendonça⁵⁰

Quando tratamos do ctonismo na Grécia antiga, logo nos remetemos à questão do telúrico, da associação do divino com a terra. O ctônico seria, então, uma abstração imaginária do rural, sendo esta ruralidade afastada do seio das *poleis*; costumes campesinos que, por não serem completamente conhecidos pelas camadas mais abastadas da sociedade *políade*, eram também misteriosos.

O conceito de ctonismo – termo já existente entre os próprios Gregos – estudado por diversos especialistas durante vários séculos encontra em Pierre Chantrene sua definição mais cara, onde as divindades ctônicas seriam aquelas que, por serem de mundos diferentes do urbano, ligadas a *chóra*, denotariam um caráter misterioso. Estes mistérios não se resumiriam ao distanciamento promovido pelo ambiente rural, mas também denotariam uma associação com a morte, com o mundo inferior – sendo este abaixo da terra – e também com a sexualidade: “(...) ‘bas, à ras de terre’ dans des acceptions plus ou moins métaphoriques, jusqu’aux sens de ‘humble’ et ‘vil’.” (CHANTRENE, 1999, p. 1259). O que proporemos neste trabalho é o enquadramento do conceito de ctonismo em uma criatura conhecida pelo seu caráter rural e festivo: o *daímon* Pã.

Antes de adentrarmos nas análises históricas propriamente ditas, é importante colocarmos, mesmo que brevemente, o que entendemos por *daímon*. Os *daímones* que, assim como os heróis são uma prerrogativa da religião grega, não possuem uma definição específica. Mas Platão, em obras como *Banquete* – 202, d-e – *Fédon* – 107, c-d – e no livro X da *República* – 641, c-1 – já diferencia o *daímon* do *theós*, o deus. De início é necessário compreender que, embora os preceitos judaico-cristãos tenham se apropriado do termo grego para se referir aos demônios, o *daímon* grego nada tem que ver com o imaginário do demônio cristão.

O *daímon* não possui uma definição própria e estanque, sendo confusa para os próprios Gregos o sentido fechado deste termo. O *daímon* seria mais uma abstração, uma ideia, e em alguns momentos os deuses podem agir como *daímones*:

⁴⁹ Esta pesquisa fez parte de um projeto maior, sobre as representações do ctonismo na cultura grega, que foi apresentado como tese de Doutorado na Universidade de Lisboa no ano de 2014.

⁵⁰ Doutor em História Antiga pela Universidade de Lisboa. Docente do curso de História da Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande/MS). leandromemorialista@gmail.com

Daímon é um poder oculto, uma força que leva o homem a fazer algo, mas para o qual não pode ser nomeada a origem. (...). Todo o deus pode atuar como *daímon*. Nem toda ação pode ser descoberto o deus por ela responsável. *Daímon* é o rosto oculto da ação divina.” (BURKERT, 1993, p. 353)

Mas além do *daímon* como abstração do mundo das ideias, que parece ter vigorado no período homérico, há também o *daímon* como criatura divina. Este *daímon* surge principalmente na cultura material, normalmente acompanhando o deus Dioniso, bebendo vinho:

Talvez este ser do mundo subterrâneo, que não é referido por mito algum, seja um resto que ficou depois de Dioniso ter sido assimilado aos deuses olímpicos imortais. Este resto já não podia chamar-se “deus”, mas também não podia ser denominado “herói”, pois não podia ser localizado num sepulcro. (BURKERT, 1993, p. 353)

Os *daímones* são a parte terrestre e bestial que sobrou de Dioniso, após este ter seus aspectos e funções transformados a partir dos governos tirânicos do período arcaico.

No caso do *daímon* Pã, podemos iniciar explanando que foia divindade cujo nome deu origem a palavra “pânico”. Pã é um ser que tem suas primeiras citações já no período clássico, com uma genealogia relativamente simples e participante de poucas narrativas míticas. É filho de Hermes e de uma das Ninfas filhas de Dríope⁵¹. O nome Pã tradicionalmente foi colocado se assemelhando a “tudo” – em uma alusão ao deus como encarnação do universo, o “Tudo” (GRIMAL, 2000, p. 345). Todavia não é possível designar a origem da grafia de seu nome, embora os filólogos acreditem que seja ainda pré-clássico. A grafia Pã seria uma contração do nome *pa-on* – Πά'ν – que, de acordo com o estudioso do *LexiconIconographicumMythologiaeClassicae*, tem como significado “pastor” (BOARDMAN, 1994, p. 923); por esta razão é que a criatura, na maioria das vezes, será representada no ambiente rural, juntamente com Dioniso e os outros seres dos bosques. Esta segunda explicação filológica faz mais sentido, pois Pã é uma divindade rústica que, na maioria das fontes textuais e iconográficas, está associado ao pastoreio e ao ambiente rural.

Sua lenda originou-se na Arcádia (BOARDMAN, 1994, p. 923); na pequena cidade de Héraia havia um templo em honra de Pã (SISSA; DETIENNE, 1990, p. 176) e especialmente em Atenas o ser era conhecido, onde seu culto foi notório, acabando por se espalhar para fora dos limites da Ática, sendo celebrado inclusive em locais não

⁵¹ Descendente do rei Licáon.

helênicos (GRIMAL, 2000, p. 345). Além da relação tradicional entre Pã e Dioniso, também encontramos nas artes Deméter em companhia desta criatura. Como Pã é pastor – e filho de um deus que também tem o pastoreio como uma de suas funções – seria concebível que ele acompanhasse a deusa da agricultura, principalmente nos rituais agrícolas.

A fonte mais detalhada acerca de Pã que chegou até nós é o *Hino Homérico a Pã*, composto provavelmente no século V a.C (RIBEIRO JR, 2010, p. 69), quem sabe logo no início do século, e de autor desconhecido, sendo este um dos hinos mais recentes. Neste hino, totalmente telúrico, Pã é um ser com características animais e que vivia na *chóra*, afastado do meio urbano, para além das muralhas:

Fala-me, Musas, do querido filho de Hermes,
de pés de bode, dois chifres, amante do ruído e que, pelos campos
cheios de árvores, anda para lá e para cá com as ninfas habituadas a [dançar,
que pisam o alto da rocha escarpada
invocando Pã, o deus pastor de cabeleira brilhante
e descuidada, a quem foram destinados os picos cobertos de neve,
o cume das montanhas e os caminhos pedregosos.
Ele caminha para lá e para cá, através de moitas cerradas
em um momento, é atraído por suaves correntezas;
em outro, ao contrário, fica vagando em penhascos rochosos,
subindo ao topo das colinas para observar as ovelhas.
Muitas vezes ele corre pelas altas e brancas montanhas;
muitas vezes, atravessa os arborizados flancos, com o olhar aguçado,
matando animais selvagens. Então, ao voltar da caça, e somente à
[noite,
ele emite sons, tocando em sua flauta uma doce
canção; certamente, não poderia ultrapassá-lo, em melodia,
a ave que, na florescente primavera, entre as folhas,
externa seu lamento com um doce canto. (*Hino Homérico a Pã*, v. 1-18)

Sendo esta a representação em texto mais antiga de que dispomos acerca desta criatura, propomos que, ao contrário de algumas divindades que se tornaram ctônicas com o tempo, Pã já surge telúrico. Toda a relação com os rochedos, a neve, as correntezas e as ovelhas caracterizam Pã como uma deidade das pradarias e do meio rural. O ser está sempre acompanhado de Ninfas, que são criaturas da natureza, e a dança também está presente. É esta dança que, provavelmente, o aproximou do cortejo de Dioniso, assim como o fato de tocar o *aulos*, instrumento confeccionado por ele após cortar talos de junco, que na verdade se tratavam da ninfa Siringe, pela qual Pã se apaixonara, e se encontrava naquele momento metamorfoseada (CARVALHO, 2010, p. 504). Tanto a música quanto a dança são imprescindíveis em um rito ctônico e Pã, assemelhando-se a

uma ave, externa seu canto que, apesar de sua aparência horrenda, é extremamente doce e apaziguador.

Todavia, Pã não é somente a campestre criatura que vive na companhia de Ninfas; a sua aparência, que por ora chega a ser grotesca, também o faz caçador, o rude que abate animais selvagens; o que sem medo adentra as matas desconhecidas em busca de presas. Neste ponto, assemelhando-se a deusa da caça Ártemis, gosta de barulhos e ruídos, assim como ela, que em algumas fontes era mencionada como “ruidosa” (*Hino Homérico a Ártemis*, v. 1). Este ruído é diferente do barulho provocado pelo canto das Ninfas e pelo instrumento de Pã, a julgar pela palavra, que é colocada no início do hino, quando há a descrição monstruosa do ser, e não na parte em seguida, em que se fala de seus aspectos agradáveis. O ruído do hino é o incomodativo, o barulho do selvagem e quem sabe da caça sendo abatida.

Entretanto, percebemos que não é este o aspecto que esta fonte deseja evidenciar. Embora as matas e o selvagem não fossem compreendidos em sua totalidade pelo Homem Grego da cidade, aqui a floresta é abordada de uma forma mais dócil, e da mesma forma Pã é versado, como uma divindade que organiza as danças e os sons do mato durante as festividades:

Nesse momento, as ninfas das montanhas, de voz clara, andam para lá e para cá em sua companhia e, com pés ágeis, perto de fontes de águas [escuras cantam e dançam; e Eco ressoa no topo da montanha. O deus se move aqui e ali, entre os coros, às vezes no meio, conduzindo-os com os pés ágeis e uma pele de lince selvagem nas costas, alegrando o coração com cantos melódiosos, em uma suave pradaria, onde o açafraão e o jacinto florescem, olorosos, e se misturam incessantemente à relva. (*Hino Homérico a Pã*, v. 19-26)

Este fragmento do hino trata-se claramente da descrição de um cortejo religioso. Pã conduz os trabalhos e as ações das Ninfas – dentre elas Eco⁵²– que com música e dança celebram o divino. Contudo, embora o cortejo fosse embalado por elementos bucólicos, Pã permanece com sua selvageria: vestindo peles de lince selvagem, entoa cânticos. O açafraão, áureo e brilhante, de acordo com algumas teorias, simboliza a sabedoria (CHEVALIER, 1986, p. 161), além de ser a cor das noivas na

⁵² Amante dos montes e florestas, era uma ninfa que por muitas vezes acompanhou Ártemis em suas caçadas. Conhecida por falar em demasia, recebeu um castigo de Hera, após a Ninfa a ter enganado, onde não poderia mais estabelecer um diálogo – *Metarmorfoses*, III, 356; a partir daquele momento, somente repetiria o que os outros dizem.

Antiguidade. As Ninfas, ao acompanharem, significariam a própria natureza fazendo parte do cortejo, pois estas se configuram como a personificação dotelúrico.

Seguindo em nosso documento, temos no trecho seguinte a descrição genealógica de Pã: com hinos – mais um indício de que esta narrativa é focada em um festejo religioso – o ser e suas acompanhantes celebram os deuses, entre eles o pastor Hermes que, unindo-se à filha de Dríope, concebe um filho:

Eles celebram com hinos os deuses bem-aventurados e o grande
[Olimpo,
e o benévolo Hermes mais do que os demais,
contando que ele é o rápido mensageiro de todos os deuses,
e como ele chegou à Arcádia de muitas fontes, mãe de
rebanhos, onde fica Cilene, seu lugar sagrado.
Nesse lugar, embora um deus, cuidava das ovelhas de pelo
[empoeirado
para um homem mortal, pois lhe veio subitamente um intenso e terno
[desejo
de se unir amorosamente à filha de Dríope, a ninfa de belos cabelos.
Ao ar livre ele consumou o casamento e em seus aposentos ela deu à
[luz,
para Hermes, um filho querido, espantoso de se ver,
com pés de bode e dois chifres, barulhento e risonho.
De um salto, ela fugiu – a nutriz abandonou sua criança –,
com medo, ao ver seu aspecto rude e barbudo.
Prontamente o benévolo Hermes tomou-o em suas mãos,
ao recebê-lo, e alegrou-se imensamente o deus em seu coração.
Rapidamente, para o lar dos imortais ele foi, depois de cobrir a criança
com as peles espessas da lebre da montanha. (*Hino Homérico a Pã*, v. 27-43)

Assim como Hermes, que cuida de rebanhos como um pastor, Pã também zelará pelos rebanhos e animais domesticados, seguindo a função do pai. É a primeira menção no hino ao papel de pastoreio, que será praticado por Pã e que irá acompanhá-lo nos séculos seguintes.

Embora o *Hino Homérico a Pã* estivesse muito mais voltado para as questões telúricas e belas, a descrição desta criatura nos surpreende e vai contra todo o restante do documento, pois Pã é uma horrenda criança, sendo abandonado por sua mãe. Esta rudeza que o hino descreve, do ser que já nasce barbudo, com chifres e pés de bode, aliado ao fato de ser barulhento e risonho, uma criatura de aparência jocosa, é que faz dele um ctônico.

Desde a sua concepção Pã se caracterizará como um ser selvagem, pois, além de sua aparência física, seu pai Hermes o veste com peles de lebre da montanha. Hermes e a filha de Dríope consumam o ato sexual ao ar livre, e provavelmente em um ambiente rural, pois o deus estava a cuidar de ovelhas. Toda a narrativa em torno da

concepção e nascimento de Pã se passa em uma zona ruralizada, ou pelo menos o sentimento a que o hino nos reporta é este.

No último passo, Pã vai ao Olimpo e, assim como ocorreu com seu pai, todos vão se alegrar com sua presença e lhe concederão afeto:

Ele sentou-se ao lado de Zeus e dos outros mortais
e mostrou-lhes seu filho; e todos os imortais se alegraram em seu
espírito, e o báquico Dioniso mais do que todos;
e eles o chamaram de Pã, pois ele trouxera alegria a todos os corações.
E desse modo a ti eu saúdo, meu Senhor, e com o canto te torno
[favorável.
A seguir eu me lembrei de ti e também de outro canto (*Hino Homérico a Pã*, v. 44-49)

Nos últimos versos, Pã passou a fazer parte do *komos* báquico de Dioniso, representando a alegria que o rito pretendia passar. Pã, e isto perceberemos acuando da discussão em torno das imagens presentes na cerâmica, será conhecido como um dos integrantes primeiros das festas em honra a Dioniso, apesar de o teatro de Atenas não tenha descrito Pã juntamente com Dioniso e seu séquito.

Aliás, o ser praticamente não possui participação nas peças teatrais atenienses. Somente em três tragédias, todas de autoria de Eurípides – a problemática tragédia *Reso*, *Medeia* e *Hipólito* – é que Pã é citado; há também uma pequena menção na comédia *As Rãs*. A primeira peça apresentada por nós se trata de *Medeia*, representada em 431 a.C., durante as Grandes Dionisíacas. Nela, estão contidas as lamúrias da feiticeira Medeia, que assassina os próprios filhos para se vingar de seu marido, o herói Jasão, que conhece a feiticeira durante a expedição com os Argonautas, e naquele momento se encontrava nos braços de outra mulher.

Sendo este um texto trágico, cabem vários momentos de desespero e também pânico: e é no momento mais fulcral, aquele que descreve as ações de Medeia em seu suicídio, que o nome de Pã é lembrado. Por meio da narrativa de um Mensageiro, é descrita a morte da feiticeira e o medo pelo qual se acometeu uma criada: “Uma das criadas antigas, crendo que vinham aí as iras de Pã ou/de algum dos deuses, soltou um grito, antes mesmo de ver pela boca/golfar alva espuma, as meninas dos olhos reviradas e o corpo exangue.” (*Medeia*, v. 1171-1173)

Interessante como o nome de Pã aparece em um momento de pânico, em que até um grito sai da boca de uma das criadas. A imagem de Pã deste período clássico, para o hino do período arcaico, é completamente alterada: o ser que antes era telúrico, que entoava sons pelas pradarias, agora assume o papel de uma criatura

evocada no desespero, no momento de pavor⁵³. O medo não é só da cena presenciada, é também em relação ao próprio Pã, pois a criada tem medo dos castigos deste. O ser agora é impiedoso e vingativo com aqueles que cometem crimes. Isto não nega seu caráter ctônico – pois o ctonismo também parte do misterioso, do que é desconhecido e causador de medo – todavia altera algumas de suas facetas, pois deixa de ser, ao menos para Eurípides, o festivo ser das pradarias e florestas.

Em *Hipólito*, de 428 a.C., há uma pequena menção a Pã no início do texto, pelo Coro das mulheres de Trezena. O deus aparece junto a Hécate:

ESTROFE II

Estarás, jovem senhora,
por Pã ou Hécate possuída,
pelos augustos Coribantes
ou pela Mãe das montanhas
enlouquecida? (*Hipólito*, v. 141-145)

Devemos nos atentar para o fato de Pã aparecer junto à deusa Hécate; a jovem a quem o Coro se refere é Fedra, madrasta de Hipólito que se apaixonou pelo enteado. Hécate, de genealogia pouco clara, é a deusa da magia e das almas dos mortos, que guiava Perséfone pelo submundo. Sendo uma deusa soturna, é interessante como Pã está associado a ela e não a deusa mais ligada a terra, como Deméter – que aparece mencionada na estrofe anterior – ou a própria Ártemis.

Acreditamos que as três tragédias euripidianas que chegaram até nós e que retratam Pã partem do mesmo princípio: o ser não é somente telúrico, mas se associa ao caráter ctônico também pelo misterioso e oculto. Deste modo, o Pã do teatro ático está associado ao pânico e ao mundo funesto, se afastando de seu Hino Homérico; ou ainda representando os desejos desenfreados e evitados pelos seres humanos – pois Pã parece possuir a madrasta que acalentava desejos carnis por seu enteado – desta forma se assemelhando ao hino. Eurípides agrega elementos novos a Pã: além de continuar com seu aspecto sexualizado, também adquire um caráter hermético e sombrio que até então não havia sido mencionado pela documentação textual.

Na peça *Reso*, que narra a saga da Guerra de Troia primordialmente pelo ponto de vista troiano, o autor assenta outra faceta de Pã, esta sim, também, muito mais temida do que o lúdico Pã do Hino Homérico. Sem conseguirmos mensurar a data certa

⁵³ Conforme Maria Helena da Rocha Pereira (1991), na Antiguidade se supunha que aquele que sucumbia de repente é porque foi atingido por Pã e, sobretudo, por Hécate; na época contemporânea ainda há resquícios deste pensamento, como a expressão “ser tomado de pânico”.

da obra – pois poderia ser tanto da metade do século V a.C, quanto de seu final ou até mesmo do início do século IV a.C. (SAIS, 2010, p. 58) – podemos afirmar que este Pã distingue-se daquele apresentado no hino:

HEITOR

Anuncias coisas temerosas aos ouvidos,
mas encorajas, e em nada me és claro.

Pois sim! É com o açoite

terrível do Pã Crônio que te assustas? [Então, deixando os postos de
vigilância para trás, atijas a tropa.]

O que declaras? Que nova

devo afirmar que tu anuncias? Já falaste muito,

mas nada me indicaste com precisão. (*Reso*, v. 34-40)

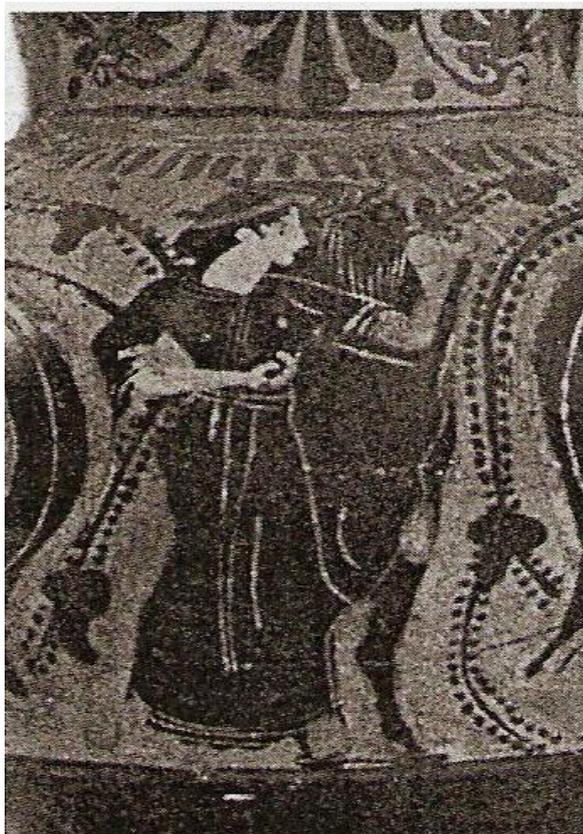
Na fala de Heitor, num diálogo com o coro formado por vigias, é perceptível, primeiramente, que Pã não é filho de Hermes, mas sim filho do próprio titã Cronos. Esta é uma genealogia distinta daquela tradicional atestada pelo *Hino Homérico a Pã*. Assim como Eurípides faz na peça *Íon*, em *Reso* também a ascendência das divindades é colocada em questão, se chocando com a hesiódica. Se concordarmos que a peça foi confeccionada em meados do século V a.C, é possível conjecturar que o jovem Eurípides coloca em causa a genealogia habitual das divindades, bem como suas crenças, antes mesmo da filosofia socrática. Já se a peça for do final do período clássico, possivelmente a visão clássica das divindades e suas árvores genealógicas já havia se perdido, ao menos em partes, dando lugar a novas interpretações e reformulações acerca das narrativas do panteão divino. A julgar pela tradição que se manteve nos momentos posteriores à composição da obra – mesmo que a peça possa ter sido escrita em dois momentos distintos – esta foi uma genealogia isolada, pois se continuou a considerar Pã como o pastor filho de Hermes.

Pã não é mais o deus que caminha em cortejo festivo embalado pelo som de seu *aulos*; agora é a divindade que açoita. A criatura, de acordo com algumas facetas do imaginário helênico, é o protetor silvícola que agride fisicamente aqueles que tentam invadir e depredar as matas (SISSA; DETIENNE, 1990, p. 115). Da mesma forma, a ideia de Pã – o “pânico” – assusta os vigias que compõem parte da tropa troiana, na qual Heitor critica duramente, perguntando se possuíam medo dos terríveis açoites do filho de Cronos, Pã. Este Pã não é aquele que leva alegrias aos deuses nem faz parte de festejos, é uma face desconhecida e selvagem do ser divino pastor que, da mesma forma que sua aparência e sua vivência nos bosques, o faz ctônico.

Já na comédia aristofânica *As Rãs*, Pã aparece no canto das rãs habitantes do lado do mundo inferior: “e Pã de córneos pés/que da flauta, brincando, tira sons.” (*As Rãs*, v. 229-230). O Pã de Aristófanes é semelhante ao Pã do Hino Homérico: possui pés de cabra, toca o *aulos* e é brincalhão. Diferente de alguns aspectos encontrados nos textos trágicos, na comédia Pã não é uma criatura monstruosa ou que causa pavor, mas uma lúdica figura que entoa sons.

Bem mais presente é Pã na iconografia. A criatura figura em várias peças de cerâmicas com motivos e cenas distintas. Assim como Dioniso, Pã será bastante representado nas efígies, sempre como um ser campestre, festeiro ou ainda sexualizado. Se a transformação na documentação escrita não foi sutil, na iconografia também temos uma considerável alteração, no espaço de algumas décadas, da imagem de Pã. Como início apresentamos esta ânfora, pintada pelo Pintor de Linhas Vermelhas, de quem não dispomos de informação, e de um período remoto, 490 a.C, ou seja, do início do período clássico.

Nesta ânfora, Pã está em pé ao lado de uma mulher, que julgamos ser uma Mênade. Ambas as figuras estão de perfil, o que denota, conforme a leitura semiótica proposta por Claude Calame, que estão concentradas no que desempenham, sendo que a cena é interiorizada, tendo como partícipes somente as personagens (CALAME, 1986,



p. 137). A Localização: Museu de História Cultural da África do Sul, L 64/4. Procedência: Ática. Forma: Ânfora. Data: 490 a.C.

ocasião que presenciamos é um *komos* dionisíaco, pois as parreiras e os cachos de uva circundam a cena, e ambas as personagens parecem se deslocar para a direita, em procissão festiva. Pã parece usar uma máscara, assim como faz Dioniso em várias das suas representações, o que reforçaria o caráter festivo da imagem. O ser possui uma longa bárbara e os pés são de bode, além dos dois chifres. É alto e passa a ideia de uma figura monstruosa e animalesca. Neste período pós-tirânicas, embora tendo havido um esforço de contemplarem divindades rurais algumas delas ainda permaneciam bestializadas.

Da mesma forma que a primeira imagem a próxima efígie, que se encontra em um *krater* também datado de 490 a.C., de pintor desconhecido, representa uma festa, para ser mais preciso um *symposium*, pois há música, dança e *klinai* – mobiliários utilizados durante este tipo de celebração, em que os convidados se reclinavam na hora das refeições. Nesta cena temos várias figuras: um homem sentado, provavelmente Dioniso, que olha Pã; este toca o *aulos*. Também há uma Mênade, que parece dançar, e outras figuras de difícil identificação. Todas as personagens foram representadas de perfil, significando que a interação da cena é interna, e todos estão participando do momento de celebração.

Pã será ainda mais parecido com um animal do que na figura apresentada anteriormente. Nesta representação, a criatura sequer tem traços humanos, com troncos,

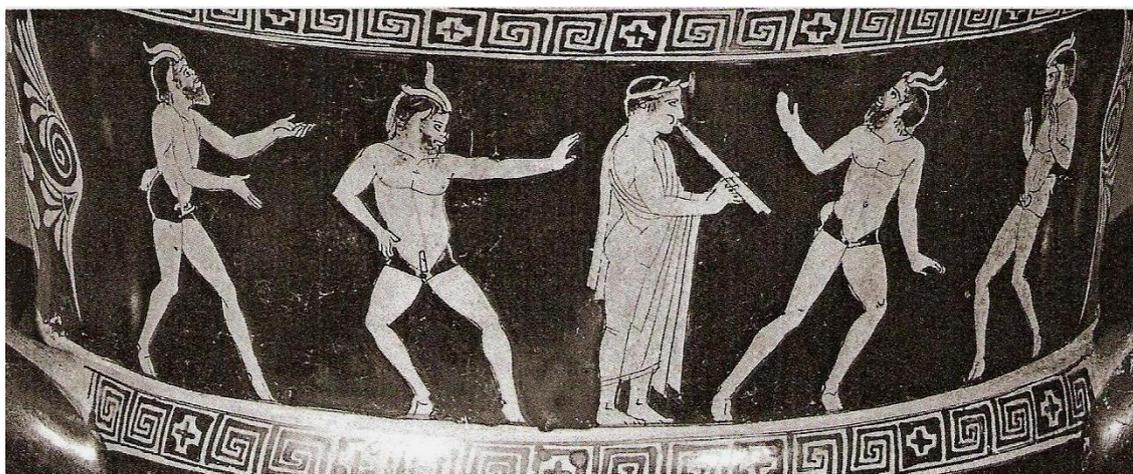


Localização: Museu AllardPierson, 2117/8. Procedência: Ática. Forma: *Krater*. Data: 490 a.C.

membros e face de bode, assim como os característicos chifres. Esta aparência vem corroborar nossa afirmação de que, ao contrário de algumas deidades, Pã já nasce selvagem e ctônico, tendo em vista seu aspecto. Entretanto, assim como a grande maioria dos deuses telúricos, Pã vai sendo urbanizado e se humanizando com o passar das décadas.

Estas duas primeiras imagens do início do século V a.C., mesmo provável momento da redação do *Hino Homérico a Pã*, vem corroborar com a representação de Pã deste período presente no hino. Em ambos os documentos o ser é animalesco, festivo e campestre. Em meados deste século passamos a ver uma transformação nas imagens da criatura, tanto na documentação escrita já apresentada quanto nas efígies que iremos trabalhar a partir de agora. Nesta Atenas cidadina e democrática, da *sophrosine*, pouco espaço teria para deidades tão selvagens e donas de uma bestialidade latente.

Confirmando o que estamos propondo, apresentamos uma peça de um período mais recente, confeccionada pelo Pintor de Níobe⁵⁴. As figuras estão de perfil, em uma cena interna, concentrados no cortejo festivo. Ao contrário das duas primeiras imagens, do início do século V a.C., nesta, quase da metade – 460 a.C. – Pã já figura com tronco e face completamente humanos. Os únicos aspectos animalescos que se mantém são os chifres, que não mais abandonarão o ser até o período romano, sendo o elemento simbólico de identificação desta divindade, além dos pés de bode, que da mesma forma seguirão as representações na maioria das imagens. Os bodes e cabras são conhecidos por seu gosto por uma liberdade espontânea; inclusive o nome “cabra” –



capra – originou a palavra caprichoLocalização: Londres, Museu Britânico, E 467. Procedência: Altamura. Forma: *Kylix*. Data: 460 a.C.

⁵⁴ De nome desconhecido, foi assim batizado devido a um *krater* em que retrata Apolo e Ártemis matando os filhos de Niobe. Artista de figuras vermelhas, foi influenciado pelo grupo de Polignoto.

(CHEVALIER, 1986, p. 222). Daí a explicação por sempre estarem juntos a Pã: o ser das liberdades campestre, do alvedrio pastoril e das florestas, que dança descompromissado em festas e banquetes místéricos, deveria mesmo estar associado a um animal representativo desta liberdade, cara aos seres festivos⁵⁵.

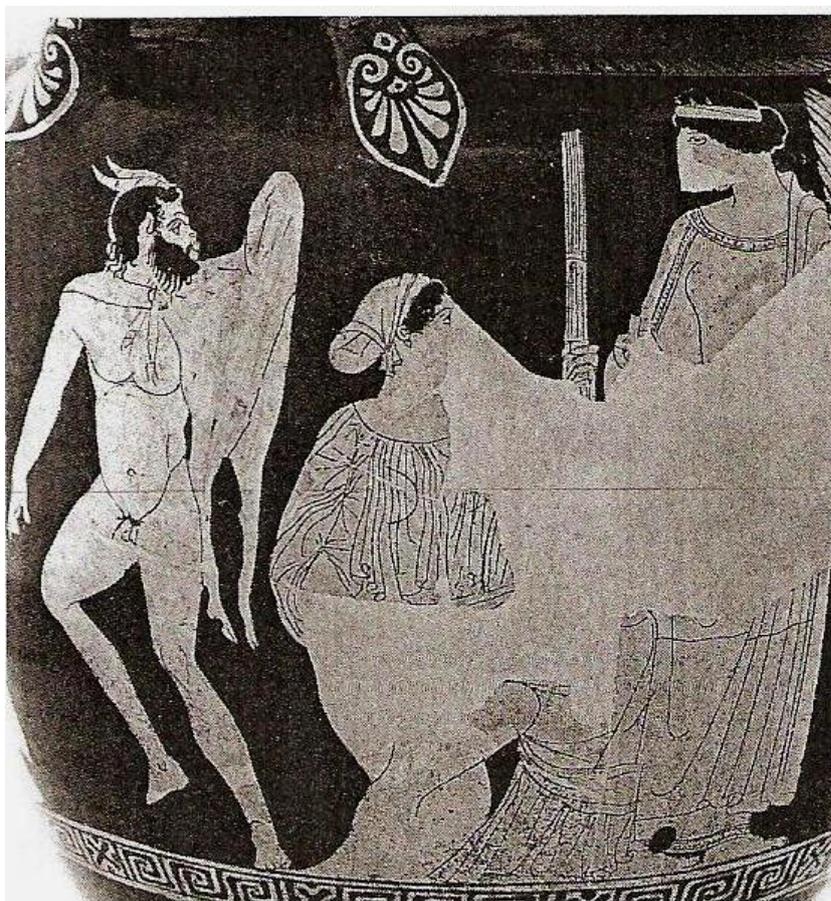
Destarte, por que razão nestakylis há vários “Pãs”, haja vista que nossa documentação escrita apresenta uma deidade só? Não há evidências neste tipo de documentação para que sejam representados vários “Pãs”. Propomos que, dependendo do local ou da ideia do artista, Pã poderia entrar em uma espécie de simbiose com os Sátiros – estes sim inúmeros – devido à mesma aparência jocosa e sexualizada de ambos os seres. Um dos seres que representam Pã nesta imagem aparece com seu falo ereto, prerrogativa dos Sátiros. Estes elementos mesclados é que nos concedem a sensação de que em algumas imagens as criaturas se assemelham, pois ambas são deidades dos festejos, cortejos e celebrações.

Nestakylis, assim como em todas as outras, a cena é uma festa. Seminus, estes “Pãs” dançam ao som de um *aulos*, tocado por um mortal. Os Sátiros, por não serem propriamente deuses, e sim *daímones*, sempre andam na companhia de mortais. Pã também anda junto a mortais, como as Mênades, sendo que o próprio deus Dioniso também é presenciado junto a estes. Todas estas semelhanças, acreditamos, fazem com que, em alguns momentos, as representações das divindades se confundam e algumas semelhanças de uns apareçam representadas em outros.

Como hipótese paralela pode-se notar que este artefato foi confeccionado em Atenas, entretanto encontrado a muitos quilômetros de lá, na cidade de Altamura, na Península Itálica. Esta cidade, integrante da região da Magna Grécia, não chegou a ser uma colônia grega tradicional, mas sempre consumiu os produtos vindos de cidades gregas, como a arte ática. Podendo ser esta *kylix* encomendada, ou mesmo pensada para ser exportada para esta região, o Pintor de Níobe pode ter decidido confeccionar uma cena que, quem sabe, representaria um sincretismo religioso daquela região, ou mesmo algo presente no imaginário dos habitantes desta cidade, pois a peça deveria agradar ao público consumidor da elite local para, assim, poder ser vendida.

⁵⁵Diodoro da Sicília, em sua obra *Bibliotheca Histórica*, afirma que em Delfos homens viram bodes e cabras dançando, possuídas pelas fumaças que saíam das entranhas da terra. Teria sido esta a origem do Oráculo de Delfos.

Uma outra cena diferente das apresentadas até agora pode ser analisada a seguir: Pã em companhia de Deméter e Perséfone. De artista desconhecido, *okrater*, de 450/425 a.C, apresenta um Pã com chifres e com pernas de cabra. O ser fita as duas deusas, trajando uma pele de cabra; somente usavam peles de animais pessoas de segmentos econômicos inferiores, como os camponeses e os pastores (LABIANO,



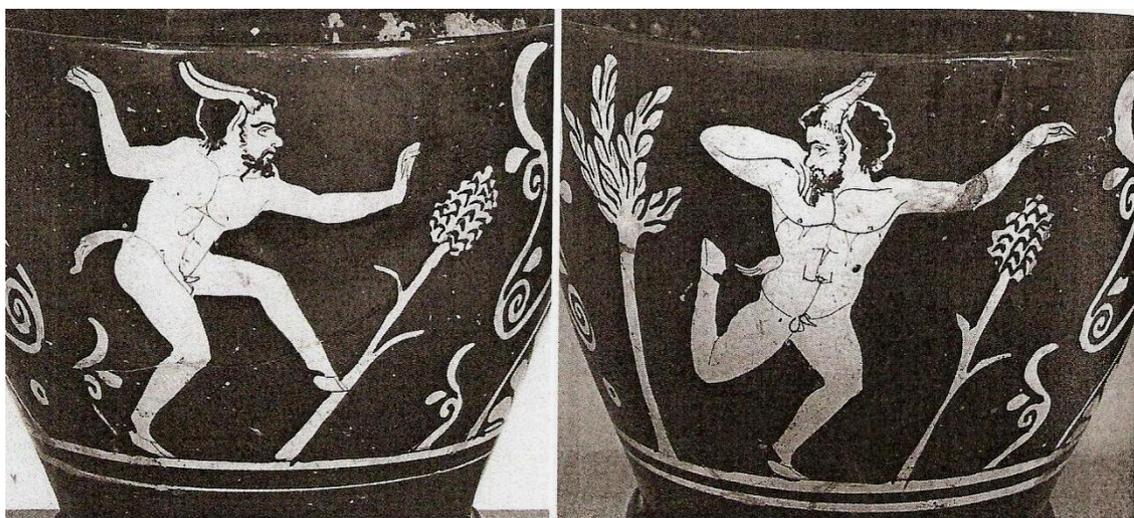
2010, p. 87). Pã é representado vestindo Localização: Universidade de Stanford, 1970.12. Procedência: Ática. Forma: *Krater*. Data: 450/25a.C.

roupas de animais como uma forma de associá-lo a popularidade e os segmentos que as deidades ctônicas representavam. O olhar trocado entre Pã e Deméternos informa que há uma cumplicidade na cena: ambas as deidades irão executar juntas os afazeres deste momento e possuem as mesmas intenções. Perséfone também olha para a mãe, demonstrando também sua cumplicidade para com as outras personagens.

Perséfone segura uma tocha, indício de que se tratava de um ritual, provavelmente os Mistérios de Elêusis; ao que tudo indica, devido às características, este *krater* era utilizado nos festejos em Elêusis. Embora não seja uma festa em honra a Dioniso, Pã continua aparecendo em situações de celebração: os festejos eleusinos eram

um momento de felicidade e de celebração da colheita; este ritual, exclusivamente rural, era caro a Pã, um deus campestre e telúrico.

A última imagem que apresentamos está presente em um *skyphos* de 430/420 a.C., do final do período clássico. O Pintor de Pisticci⁵⁶ traçou um Pã praticamente humano, que dança ao lado de tirsos e ramos de louro. O louro, como



outras plantas, durante toda a Localização: Museu de Dresden, Dr. 387. Procedência: Pisticci. Forma: *Skyphos*. Data: 430/20 a.C.

Antiguidade significava a imortalidade (CHEVALIER, 1986, p. 630). Não é possível afirmarmos se a festa na qual Pã participava são os Mistérios de Elêusis, que possuíam um apelo para a vida eterna, mas acreditamos que não, pois elementos simbólicos que caracterizariam o ritual não foram pintados, até por este artefato ter sido confeccionado longe do território da Ática, local do culto. Deste modo, o louro estaria presente na cena somente para indicar a associação com a natureza e os elementos planta e mata.

As figuras foram pintadas de perfil, representando a interiorização da cena. Nestes casos sempre se denotará que o receptor não está convidado a participar do momento; o personagem passa a servir como exemplo a ser seguido pelo receptor (CALAME, 1986, p. 108). Embora as características de Pã, relacionado com a bestialidade, como os chifres, os pés de cabra e neste caso específico uma cauda, permanecessem inalterados, a imagem desta criatura no final do século V a.C., possuem

⁵⁶ Considerado o pai da escola Lucânia, foi provavelmente educado nas questões artísticas em Atenas, quem sabe discípulo dos artistas do Grupo de Polignoto, pois sua técnica é semelhante. Acredita-se que o Pintor de Pisticci foi o primeiro a confeccionar peças em figuras vermelhas na região onde hoje é a Itália, para onde se mudou depois de aprender o ofício de pintor de cerâmica. Sua oficina foi escola para outros pintores consagrados da região do Metaponto.

suas representações modificadas para figuras mais humanizadas e mais adequadas aos padrões da *polis* urbana.

Destarte, mesmo com as modificações tanto na documentação textual quanto imagética, atestamos o enquadramento desta criatura no conceito de ctônismo apresentando por nós no início deste trabalho. Apesar das diferentes formas de representação, elementos telúricos como a eminente ruralização e o caráter festivo do ser permanecem. Até nos textos trágicos, que remontam a um Pã sombrio e lóbrego, o ligam ao misterioso inerente às criaturas ctônicas.

FONTES:

ARISTÓFANES. **As Rãs**. Trad. Américo da Costa Ramalho. Lisboa: Edições 70, 2008.

EURÍPIDES. **Hipólito**. Trad. Bernardina de Sousa Oliveira. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, 1979.

_____. **Medeia**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, 1991.

_____. **Reso**. Trad. Juan Miguel Labiano. Madri: Alianza Editorial, 2010.

LexiconIconographicumMythologiaeClassicae, vol. VII: Oidipous – Theseus. Artemis & Winkler Verlag (Zürich, München, Düsseldorf), 1994.

RIBEIRO JR, Wilson Alves (org.). **Hinos Homéricos**: tradução, notas e estudo. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

BIBLIOGRAFIA:

BOARDMAN, John. Pã. In: **LexiconIconographicumMythologiaeClassicae, vol. VII: Oidipous – Theseus**. Artemis & Winkler Verlag (Zürich, München, Düsseldorf), 1994.

BURKERT, Walter. **Religião Grega na Época Clássica e Arcaica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

CALAME, Claude. **LÉRécit em GrèceAncienne: enonciationsetrepresentations de poètes**. Paris: MeridiensKlincksieck, 1986.

CARVALHO, Silvia M. S. de. Pã. In: RIBEIRO JR, Wilson Alves (org.). **Hinos Homéricos**: tradução, notas e estudo. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

CHANTRAINE, Pierre. **DictionaireÉtymologique de la Lange Grecque: histoire dès mots**. 3ª edição. Paris:Klincksieck, 1999.

CHEVALIER, Jean. **Diccionario de los Símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

LABIANO, Juan Miguel. Introducción.In:**El Cíclope, Ión, Reso**. Madri: Alianza Editorial, 2010.

RIBEIRO JR, Wilson Alves. Introdução.In: RIBEIRO JR, Wilson Alves (org.). **Hinos Homéricos**: tradução, notas e estudo. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

SAIS, Lilian Amadei. **Reso, de Eurípidés**: tradução e estudo comparativo do tema da astúcia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. (Dissertação de Mestrado), 2010.

SISSA, Giulia; DETIENNE, Marcel. **Os Deuses Gregos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

A INFLUÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS E A TRANSFORMAÇÃO DA IDENTIDADE RELIGIOSA NO QUILOMBO DE SÃO MIGUEL EM MATO GROSSO DO SUL

Luana Aparecida Rodrigues Muniz⁵⁷

Iara da Silva Souza⁵⁸

Resumo. Este trabalho tem por objetivo investigar, por intermédio de História Oral de vida, a participação feminina na Comunidade quilombola de São Miguel, analisando o contexto social no qual estas mulheres estão inseridas além de evidenciar suas experiências em defesa do fortalecimento das organizações políticas e religiosas da comunidade. A Comunidade Quilombola São Miguel está localizada no Município de Maracaju no estado do Mato Grosso do Sul. Tem sido o local onde realizamos o levantamento dos dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Antes da decisão de investigar a comunidade em questão, foram visitadas outras comunidades dentre elas, Furnas de Dionísio (Jaraguari) e Chácara Buritis (Campo Grande), onde observamos que lideranças femininas também têm destaque tanto em seu caráter civil como religioso. A escolha por São Miguel foi influenciada pela possibilidade de nos hospedarmos na comunidade e por se tratar de comunidade mais isolada que as demais, o que a torna mais peculiar do que as outras em função do distanciamento de áreas urbanas como as outras duas citadas. O foco da pesquisa é analisar de que maneira se sobressaem as lideranças femininas observando de que forma essas mulheres, através de suas ações na comunidade, conseguiram modificar a percepção da identidade feminina dentro do seu meio social ampliando seu espaço e estabelecendo influência enquanto mulheres negras e líderes ativas voltadas para as questões da identidade política e religiosa da comunidade, buscando o fortalecimento dos laços sociais e afetivos entre os membros além de tentarem traçar novas estratégias de integração e organização social nestas comunidades.

Palavras chaves: Lideranças femininas quilombolas; negritude e identidade; história de negros em MS.

INTRODUÇÃO

Os estudos do presente artigo⁵⁹ terá por finalidade retratar a vertente feminina negra e religiosa da comunidade quilombola de São Miguel, recém-saída de um relativo isolamento social, conforme descrito no Relatório do INCRA⁶⁰ (2004) onde é possível compreender de que forma ocorreu o processo da constituição dessa comunidade

⁵⁷ Acadêmica do Sétimo semestre do curso de Licenciatura em História campus de Três Lagoas/MS, UFMS

⁵⁸ Acadêmica do Sétimo semestre do curso de Licenciatura em História/bolsista Pibid, campus de Três Lagoas/MS, UFMS,

⁵⁹ Artigo elaborado a partir dos resultados obtidos durante a pesquisa de Iniciação Científica coordenado pelo professor Dr. Lourival dos Santos e pela acadêmica do curso de Licenciatura em História Luana Aparecida Rodrigues Muniz/bolsista PIBIC.

⁶⁰ Relatório sócio histórico antropológico-comunidade negra colônia São Miguel: Quando o território se transforma em patrimônio.

enquanto grupo étnico. A pesquisa feita pelo INCRA, buscou analisar o processo que culminou no reconhecimento deste grupo étnico enquanto comunidade remanescente quilombola constituída no estado do Mato Grosso do Sul, e como vem lutando para se manter na terra e legitimar suas raízes indentitárias desde então.

Segundo os estudos antropológicos de Arruti (2005), ao analisar os processos de reconhecimento tanto territorial quanto ideológico de grupos remanescentes quilombolas, o autor discorre sobre a relação da definição gradual da objetivação política-administrativa, compreendida como sendo a ação desses grupos na esfera jurídica pública e também da auto definição étnica, baseada através da conservação ou recriação da cultura tradicional dos indivíduos pertencentes a uma comunidade. O autor ainda elucida que tais características, sejam da administração de ação pública ou de auto reconhecimento em âmbito privado, correspondem a quatro pilares de análise, nomeação, identificação, reconhecimento e territorialização.

Essas questões complexas, mesmo que durante o processo de reconhecimento elas tenham sido analisadas individualmente, arregimentam a compreensão do todo e para que estas vertentes fossem investigadas de forma a suprir as demandas da esfera política-administrativa e jurídica, a pesquisa teve como principal fonte os relatos de membros da comunidade, descrevendo em que momento suas histórias emergiram da invisibilidade fazendo-se ver, ouvir e reconhecer como grupo que possui história e tradição cultural específica, e também, de como a sociedade envolvente os distingue e como eles se apropriam desta distinção para buscar a autonomia, afirmando-se nas diferenças culturais e na reelaboração de sua própria identidade étnica, portanto a partir da autoafirmação étnica se inicia um estágio de luta por seus direitos e pelo reconhecimento da comunidade enquanto um grupo.

Diante disto as narrativas obtidas durante as entrevistas são fundamentais para o estabelecimento da história da comunidade, uma vez que a história não está registrada em outras formas de documentos escritos, deixando evidente a necessidade o uso de procedimentos de pesquisa que privilegiem a história oral de vida; tais procedimentos são desenvolvidos por meios de pesquisa de campo, entrevistas e estudo etnográfico da formação destes espaços, estes procedimentos são baseados nas práticas de pesquisa do Núcleo de História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO-USP) coordenado pelo professor Dr. José Carlos Sebe Bom Meihy.

Comunidade e identidade

O reconhecimento social das comunidades quilombolas no estado do Mato Grosso do Sul, tem sido possível em grande parte pela abertura de pesquisas sobre a questão, nas áreas de Antropologia e História, que buscam junto às lideranças quilombolas a sobrevivência não só da terra, mas também da herança cultural que a ela está atribuída.

A herança cultural da ancestralidade negra, presente na memória histórica desse espaço social, o quilombo, se fundamenta na resistência da identidade de um grupo étnico historicamente renegado pelos relatos de documentos oficiais, onde de acordo com Azevedo (1987), homens pertencentes à elite política e proprietária dos tempos do regime escravocrata, erroneamente se utilizavam de termos depreciativos para perpetuar as teses europeias de inferioridade racial em relação aos africanos e negros nacionais que compunham a mão de obra no Brasil.

No entanto, assim como vários movimentos sociais de afirmação da história do protagonismo negro na construção sociocultural e política do país, surgidos nas primeiras décadas do século XX, os remanescentes quilombolas, através de pesquisas que investigam e comprovam a legitimidade histórica de suas origens, foram conquistando seus direitos frente a uma sociedade que se mostrou relutante em aceitar esse reconhecimento, além de revitalizar a memória e a identidade dos negros que resistiram e lutaram contra o regime da escravidão.

Ao se falar na identidade desses grupos é preciso salientar, de acordo com Hall (2005), os deslocamentos dessas identidades através da passagem do tempo, ou seja, reconhecer o espaço social enquanto parte de sua herança ancestral e afirmar o pertencimento de cada indivíduo do grupo com as características culturais que tiveram origem no passado, não significa necessariamente que este grupo presente mantenha intacto todos os costumes e comportamentos oriundos de seus antepassados. No entanto mesmo sofrendo modificação nos costumes sociais, a herança matriz não deixa de estar presente no cotidiano desses grupos, que fazem questão de reavivar a memória dos povos passados reconhecendo o seu significado histórico e lhe atribuindo sentido de pertencimento étnico mesmo que de forma “descentrada”.

A discussão acerca da identidade é necessária para compreendermos de que forma os membros da comunidade de São Miguel se reconhecem enquanto “remanescentes quilombolas”; além de analisar em que momento na comunidade houve dois deslocamentos identitários bastante significativos, o primeiro de gênero, no momento em que o papel da mulher negra se desdobrou para além do círculo doméstico,

e o segundo religioso, onde essas mulheres passaram a se tornar lideranças protestantes em seus grupos.

A necessidade em compreender de que maneira se estabeleceu a participação das mulheres nas práticas religiosas no presente e no passado na comunidade quilombola de São Miguel sinaliza uma mudança da paisagem tradicional dentro do grupo, abordando a ascensão feminina frente a assuntos de grande interesse da comunidade, no caso a configuração religiosa protestante do grupo.

Para estabelecer uma determinada aproximação com os membros da comunidade, é comum o surgimento de algumas dificuldades devido às divisões religiosas existentes, o que dificulta a aproximação com algumas pessoas e a obtenção de dados colhidos para a pesquisa. Em decorrência da comunidade se encontrar dividida entre três igrejas: *Comunidade Cristã, Igreja Manhã Gloriosa, e Deus é amor*, houve o receio de algumas pessoas em conceder entrevistas talvez, isso ocorreu em relação ao fato dos membros do grupo temer o surgimento de possíveis tensões que resultassem em rivalidades dentro da comunidade.

As heranças e transformações religiosas na comunidade

Ao discutirmos a importância da participação feminina nas organizações religiosas na comunidade quilombola São Miguel, é fundamental ressaltar a importância da história de Dona Joaquina -matriarca responsável pela formação e organização da comunidade - conforme descrito no relatório do INCRA, nos relatos e principalmente durante as entrevistas, que recorrentemente falavam de Manoel Lourenço Gonçalves e Joaquina Gonçalves de Souza. Esses fundadores vieram para São Miguel em 28 de janeiro de 1941, quando compraram a propriedade. Manoel é originário de Cuiabá e foi criado em Coxim (hoje em Mato Grosso do Sul). Joaquina veio da fazenda Vista Alegre, da região de Maracaju. Os parentes dela vieram de Minas Gerais, dos quais os documentos não souberam informar o local especificamente. Um grupo de negros se estabeleceu no município de Maracaju. O lugar ficou conhecido como Cabeceira Preta, denominação dada pelos fazendeiros por causa da quantidade de negros na localidade. A centralidade da figura de Dona Joaquina remete à importância das matriarcas em comunidades africanas e afrodescendentes. Quando da morte do marido, seu Manoel Lourenço, em 1961 ela assumiu por completo a liderança da comunidade. O processo de participação das

mulheres também conheceu fato marcante com a criação da igreja *Manhã Gloriosa* por uma pastora, Dona Nedir. Esses cinquenta anos que cobrem a pesquisa ensejam muitas transformações no papel da mulher na construção da comunidade. Trata-se de processo com avanços e retrocessos quando se trata de valorizar o papel das mulheres na comunidade e que ainda é objeto de conflito nos dias de hoje.

O termo “remanescente” descrito por Arruti (2005), predominou sobre o termo “descendente” em decorrência deste não conseguir expressar sem ambiguidades o significado de classificação dos indivíduos que faziam parte dos grupos de herança dos quilombos. A palavra causava estranheza pois fato de ser um descendente não significava o reposicionamento destes numa mesma definição atribuída aos seus ancestrais. Neste contexto o termo remanescente “...surge para resolver a difícil relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico...” (Arruti, 2005, p. 81). Em favor disso, Dona Joaquina ao ser a mais antiga remanescente e matriarca da comunidade, tendo reconhecida sua identidade étnica quilombola, não ficava restrita a manter aspectos tradicionalistas para se estabelecer como tal, já que enquanto remanescente compreendia a presença da origem negra africana e seus aspectos ancestrais, embora esta presença não interferisse na compreensão de que Dona Joaquina, ao ter contato com características sincretizadoras, não carregavam em si aspectos puros dessa herança étnica, o que segundo Arruti (2005) *não distorce em nada sua definição enquanto remanescente quilombola*. A partir disso é que podemos compreender as características de contemporaneidade na comunidade São Miguel, que teve como um dos principais pontos de transição a religiosidade, antes católica no período em que dona Joaquina era viva, e com o tempo passou por um processo de conversão para o protestantismo. Modificações sofridas através das gerações e que são acompanhadas por toda comunidade.

Para compreender como o papel das mulheres se estabeleceu na comunidade, utilizou-se a História Oral de vida como metodologia de pesquisa. Conforme afirma Meihy, (1996) ao se trabalhar com a história oral de vida, o pesquisador procura ouvir quem tradicionalmente, na historiografia, não teve meios de comunicação para expressar suas próprias experiências, e seus conhecimentos enquanto sujeitos da sua própria história. Sendo assim, a História Oral possibilita que indivíduos pertencentes à

categorias sociais geralmente excluídas da história possam ser ouvidos, deixando registradas sua própria visão de mundo e aquela do grupo social a que pertencem.

Motivos de conversão e as controvérsias no papel feminino as frentes religiosas

O presente estudo pretendeu analisar, por meio das narrativas de *história oral de vida*, a participação das mulheres nas organizações religiosas na Comunidade Quilombola São Miguel. Fazendo-se necessário perceber de que maneira a mulher é representada e se auto representa nesta comunidade. A pesquisa com as mulheres da Comunidade Quilombola São Miguel procurou obter, por meio das narrativas de história oral de vida, as representações sobre o cotidiano dessas mulheres, sugerindo espaços de rupturas e continuidades.

Todas as entrevistas obtidas durante a pesquisa passaram por um processo de transcrição e transcrição de acordo com procedimentos baseados nas práticas de pesquisa do Núcleo de História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO-USP) coordenado pelo professor Dr. José Carlos Sebe Bom Meihy.

A partir da análise das entrevistas e de dados coletados, observou-se que os pontos que mais divergem estão relacionados à maneira com que cada uma das mulheres entrevistadas interpretam o seu próprio papel dentro da comunidade, seja no aspecto político ou religioso. Estas controvérsias baseada na fala das entrevistadas que serão discutidas ao longo do trabalho estão relacionados ao processo de conversão seja ele individual ou familiar, o papel das mulheres dentro da igreja e no cotidiano da comunidade.

Uma das estratégias utilizadas durante a pesquisa foi o trabalho de campo que se configura como momento fundamental durante o trabalho conforme será descrito ao longo deste texto.

A primeira entrevista obtida durante a pesquisa foi com a dona Oraide Gonçalves Paxeco, gravada em 29 de setembro de 2014, ao longo da entrevista, algumas das falas de Dona Oraide revelaram que existem muitos problemas devido às divisões com a vinda de novas igrejas para a comunidade:

No início, quando existia somente uma igreja na comunidade nós éramos muito unidos, e agora com a divisão a gente já não se reúne mais, não tendo mais a união de poder fazer um almoço em que todos se reúnem ou mesmo quando fazemos sempre um ou outro não

Na segunda entrevista feita por Iara Silva Souza a colaboradora tocou em pontos que convergiram com os que Dona Oraide relatou, sobre a divisão religiosa que resultou em conflitos na comunidade, pois durante a entrevista deixou a impressão de que esses conflitos não ocorrem de maneira explícita, pois em sua entrevista observa-se que eles são percebidos indiretamente pelos demais membros da comunidade pelos distanciamentos.

Um dos problemas apontado por ambas as entrevistadas é a maneira com que o evangelho chegou e foi incorporado pela comunidade, tendo em vista que anteriormente toda a comunidade era católica, pois conforme descrito ao longo das entrevistas, o evangelho foi introduzido inicialmente na comunidade por seu Ramão pastor da igreja *Comunidade Cristã* a primeira igreja evangélica fundada na comunidade.

Quando a crença nos preceitos do protestantismo começou a ser implantado na comunidade muitas pessoas não aceitavam, mas com o tempo passaram a aceitar e posteriormente foram se convertendo às novas práticas religiosas e aos poucos foram abrindo mão de suas crenças católicas. Durante as entrevistas, assim como nas conversas que tivemos com os membros da comunidade ficou claro que o predomínio do protestantismo se deu por intermédio do senhor Ramão e de Dona Joaquina, matriarca da comunidade. Os primeiros cultos foram feitos na casa da Dona Joaquina por Ramão, debaixo dos pés de manga, onde cantavam sentados em bancos juntamente a outros familiares. Os entrevistados descrevem que no início foi muito difícil deixar de lado aquela cultura que eles tinham, quando se referem ao catolicismo, pois o pessoal ainda guardava o costume de cultuar os santos católicos. Dona Oraide destaca que este foi um momento muito doloroso para todos da comunidade, pois todos nasceram católicos, não sendo nada fácil a conversão. Destaca que teve um pouco de pressão por parte dos outros e principalmente do tio Ramão que diziam que tinham que parar de adorar imagens como a de Nossa Senhora Aparecida, pois eram santos feitos de barro e madeira e que por isso não tinham nenhum valor sagrado. Aos poucos todos passaram a aceitar a nova religião e foram se desfazendo dos costumes de outrora. Além da pressão que os membros da comunidade sofreram para que o protestantismo fosse aceito, ambas as entrevistadas destacam a dificuldade da mulher em exercer a função de liderar um determinado grupo como descreve dona Oraide ao falar da liderança da igreja ao qual

congrega:

*...minha igreja sofre muito preconceito por ter uma liderança feminina, pois muitos falam que uma mulher não pode ocupar o cargo de pastora, principalmente o pastor da Deus é amor que destaca que o pastorear tem que ser pelo homem e não da mulher, portanto algumas pessoas não mereconhecem enquanto pastora...''
(Dona Oraide, quilombo São Miguel,2014)*

Na fala da pastora da *Manhã Gloriosa*, apesar de tocar no assunto da dificuldade em ser aceita enquanto pastora mulher, a mesma ameniza um pouco ao dizer que não costuma ouvir queixas entre os membros a esse respeito, no entanto admitiu saber que se incomodam com sua liderança na igreja *Manhã Gloriosa*. Ao longo do processo das análises das entrevistas pôde-se observar que ambas as entrevistadas ressaltaram que o processo da conversão advém de problemas ocasionados pelo desemprego, doença, envolvimento com bebidas alcoólica, desestruturação familiar e principalmente pelos conflitos causados pela pressão de aceitar a uma nova religião.

Na entrevista de Dona Nedir Gonçalves Ribeiro gravada em 29 de setembro de 2014 ela argumenta que os problemas enfrentados antes do processo de conversão por ela e toda a família chegou a causar uma desestruturação no arranjo familiar, ocasionado pelo problema com consumo do álcool:

O bar naquela época deixou de ser um negócio e passou a ser um problema em nossas vidas, um prejuízo grande e nós perdemos tudo que tínhamos, inclusive o carro que tínhamos, tivemos que vender, na verdade o carro tivemos que praticamente que dar para os outros. As dívidas foram crescendo de tal forma que teve época que nós não tínhamos nada pra comer em casa, e era a minha mãe que nos ajudava, comprava alimentos, estávamos no fundo do poço mesmo, foi neste período que decidi ir pra uma igreja, por causa do problema que eu e toda minha família tínhamos com o álcool, e também dos problemas que tive em meu casamento. (Nedir, Quilombo São Miguel. 2014)

Na fala de Dona Oraide, a entrevistada argumenta que a conversão ocorreu em um momento de completo desespero pela ausência de trabalho para ela e seu esposo:

A minha conversão, ocorreu durante minha adolescência, pois até meus dezenove anos eu ainda era católica, frequentava a igreja e participava das missas ,e foi através de uma prima minha Nedir que atualmente é a nossa pastora, que sou evangélica, isso aconteceu quanto todos morávamos todos junto em Maracajú, eu, Nedir e Joaquim o esposo dela, a Amélia e as outras minhas irmãs, era um tempo em que todos nós estávamos muito sem serviço, então um dia eu estava chorando muito e clamando a Deus por estar sem serviço preocupada com o que iria fazer, e foi neste período que uma das

minha irmãs chegou e falou que naquele dia iríamos na igreja chamada Cruzada lá mesmo em Maracajú. Lembro-me que quando chegamos na igreja o pastor passou a falar que tinha chegado uma pessoa que precisava muito de um serviço, e que Deus estava entrando com providência e dando um serviço, então você vê as pessoas recebendo bênçãos. Então você também passa a acreditar que Deus realmente existe na vida da gente, então a partir daquele dia passei a ser evangélica... (Oraide, Quilombo São Miguel, 2014)

De acordo com Machado (1996) é necessário compreender o problema da redefinição dos papéis de gênero nas organizações religiosas, direcionando esta redefinição apenas para que os efeitos desta conversão sejam apenas resumidos no reforço da opressão feminina. Todavia, conforme argumenta a autora, de certa forma estes movimentos de conversão não fornecem instrumentos para a afirmação das mulheres nos direitos civis, sociais ou políticos, contudo dão às mulheres meios para a dignificação e auto reconhecimento, apontando este como um aspecto crítico de uma cultura que a autora denomina de patriarcal, o que acaba por resultar em uma maior participação das mulheres em diversos outros meios que não aqueles em que a tradição da liderança masculina é predominante.

A segunda entrevista foi ocasionada devido ao fato de dona Joaquina Amélia Gonçalves Flores, 48 anos, nascida no dia 09 de Março de 1965, a entrevista foi gravada em 28 de fevereiro de 2015, filha mais velha de dona Eugênia uma das herdeiras da matriarca da comunidade ter se disposto a acompanhar um dos processos de entrevista, com a intenção de observar de que maneira ocorriam às entrevistas e como elas eram observadas pelos entrevistados em questão, sobretudo não foi possível concluir o trabalho tendo em vista que as pessoas requisitadas para a entrevista desistiram de participar do projeto. Diante da recusa dos outros membros dona Joaquina se dispôs a colaborar com o projeto, e durante uma conversa informal relatou não ter contato com a família de Carolina jovem está que se recusou a participar do projeto como descrito anteriormente, pois conforme argumenta Joaquina no período em que era moça começou a namorar com Carlos hoje seu atual marido. Na época em que seu namoro foi descoberto por Celino e sua esposa ambos pais de Carolina, não foi aceito pelo fato de saberem que Joaquina estava tendo uma vida sexual ativa com seu namorado, o que acabou fazendo com que Celino pedisse ao seu tio Ramão que expulsasse Joaquina e Carlos da igreja, pois segundo sua concepção religiosa, estavam vivendo uma vida de prostituição, diante disso podemos observar que a mulher ao iniciar sua vida sexual fora do casamento é completamente desvalorizada. Entretanto o mesmo problema é apontado por sua mãe dona Eugênia durante sua entrevista em que a comunidade ainda

era católica:

Devido as dificuldades de mamãe fui entregue a outra família quando eu tinha 8 anos, e aos 13 anos retornei para casa da mamãe pois ela não tinha mais notícias minhas. Fui trabalhar numa fazenda e fiquei grávida de um filho de fazendeiro. Eu não sabia fazer nada, mas acabei ficando com a criança, criei este filho até ele se casar, minha mãe me deu muito apoio. Naquele tempo mulher que não tinha marido não podia ficar no meio de moças solteiras, porque era considerada prostituta. Depois acabei arrumando marido. (Eugênia, quilombo de São Miguel.2011)

Conforme argumenta Machado, para as instituições religiosas, as mudanças causam impactos significativos, pois, “tradicionalmente, a família tem sido vista por igrejas de diferentes tradições como um espaço privilegiado de transmissão e socialização de princípios religiosos, bem como espaço de controle dos seus seguidores” (MACHADO, 2006, p. 103-104). Além da entrevista de Joaquina na segunda visita de campo foi possível entrevistar Gigi também filha de dona Eugênia, conforme será descrito posteriormente.

Além da pressão que os membros da comunidade sofreram para que o protestantismo fosse aceito e para que os membros da comunidade passassem pelo processo de conversão, as entrevistada relatam de que forma que as mulheres são vistas dentro dos preceitos religiosos. Podendo observar uma controvérsia nas concepções que as próprias mulheres da comunidade tem com relação ao seu papel dentro da igreja.

Na fala da colaboradora dona Joaquina Amélia Gonçalves Flores, durante uma conversa paralela com a mesma, ressalta que a mulher tem que ser vista como companheira do homem, mas o que é pregado nas igrejas mesmo nos dias atuais, esta concepção é totalmente contrária, pois a mulher não pode ter pensamentos próprios, não sendo livre pra decidir ou tomar qualquer tipo de decisão sozinha, tendo a mulher o papel de submissão ao homem. Em sua entrevista gravada no dia 28 de fevereiro de 2015 ressaltou que o comportamento as mulheres atualmente na comunidade essa percepção é bem diferente, pois conforme argumenta a entrevistada:

Nós mulheres dentro da comunidade temos o direito de pensar, de decidir, de tomar determinadas atitudes, sendo livre pra escolher, pois antigamente a mulher não podia trabalhar fora, como eu mesma, o Carlos meu marido trabalha na lavoura aqui dentro da comunidade e eu vou trabalhar numa escola distante da comunidade, e antigamente não podia, a mulher tinha que ficar em casa cuidando dos filhos. (Joaquina, Comunidade São Miguel. 2015)

Conforme observado na entrevista de Alziane Gonçalves de Souza Belmonte

nascida no dia 08 de Fevereiro de 1985, gravada no dia 28 de fevereiro de 2015, mais conhecida como Gigi na comunidade descreve que:

Na minha opinião as mulheres são a força e a resistência, por que as mulheres estão sempre batalhando para conseguir coisas melhores, ajudamos nossos maridos, ensinamos nossos filhos e também procuramos sempre buscar a Deus. Aqui na comunidade São Miguel a mulher é tratado por igual pelos homens, tendo o direito de sair pra trabalhar, ter uma profissão, e não é aquela mulher que fica só na casa cuidando dos filhos e fazendo as atividades domésticas. No entanto dentro da igreja as mulheres vão e adoram a Deus, ajudam na organização dos eventos das igrejas, mas o que é pregado é que a mulher tem que ser completamente submissa ao marido. (Alziane, Comunidade São Miguel. 2015)

Durante uma conversa paralela que ocorreram com Alzianeuma das entrevistadas e de acordo com algumas anotações feitas em caderno de campo, a mesma ressalta que atualmente não frequentanenhuma das igrejas evangélicas da comunidade devido a essa percepção contrária com relação ao papel de submissão da mulher, conforme descrito na citação anterior observado em sua entrevista.

Apesar da maioria das colaboradoras argumentarem que o papel da mulher dentro da comunidade tenha passado por várias transformações pelo fato das mulheres atualmente terem participação mais ativa nas decisões tomadas com relação as necessidades da comunidade, percebe-se ao longo das análises que as funções desempenhadas pelas mulheres não estão direcionadas mais apenas ao trabalho doméstico e voltadas para o próprio lar, pois cada vez mais as mulheres estão desempenhando atividades remuneradas, sejam elas voltadas para a agricultura ou atividade externa à comunidade. Conforme observado no relato de algumas das colaboradoras:

As mulheres hoje da comunidade já evoluíram muito, pois temos o direito de pensar, de decidir, de tomar determinadas atitudes, sendo livre pra escolher, antigamente a mulher não podia trabalhar fora, como eu mesma, o Carlos meu marido trabalha na lavoura aqui dentro da comunidade e eu vou trabalhar numa escola distante da comunidade, e antigamente não podia, a mulher tinha que ficar em casa cuidando dos filhos. (Dona Joaquina, Comunidade São Miguel. 2015)

Aqui dentro da comunidade eu vejo que as mulheres são a força e a resistência, por que as mulheres estão sempre batalhando para conseguir coisas melhores, ajudamos nosso marido, ensinamos nossos filhos e também procuramos sempre buscar a Deus. Aqui na comunidade São Miguel a mulher é tratado por igual pelos homens, tendo o direito de sair pra trabalhar, ter uma profissão, e não é

aquela mulher que fica só na casa cuidando dos filhos e fazendo as atividades domésticas. (Alziane, Comunidade São Miguel. 2015)

Sobretudo ao investigarmos a participação das mulheres nas questões políticas e religiosas voltadas para a comunidade é interessante destacar que durante as visitas de campo pode-se observar que a participação das mulheres nas decisões política se restringe a participação das filhas da matriarca dona Joaquina dentre elas pudemos conversar com dona Eugênia Gonçalves de Souza, 66 anos, uma das filhas mais velhas da matriarca, durante uma conversa informal com dona Eugenia, a mesma argumenta ser uma das únicas mulheres a fazer parte da Associação, ou seja, conselho de anciãos formado pelos representantes mais velhos de cada chácara⁶¹.

Todavia apesar das mulheres da comunidade não exercerem mais somente atividades voltadas para o âmbito doméstico, percebe-se que esta participação muitas vezes se limita a algumas atividades com relação às organizações religiosas, pois conforme as análises das entrevistas, com exceção a entrevista de dona Nedir responsável pela liderança da igreja *Manhã Gloriosae* da dona Oraide membro da igreja *Manhã Gloriosa*, é possível destacar que a participação das mulheres se resume basicamente ao auxílio nas organizações dos cultos e festividades religiosas que são promovidos dentro das igrejas, pois o “pastorear” sempre está atribuído a responsabilidade do homem, conforme observado na análise de duas entrevistas:

Ao meu ver não sei se todas as mulheres e todas as pessoas veem da mesma forma conforme eu vejo segundo a palavra Deus, ao qual Deus que fez a mulher para auxiliar, ser a mulher idônea para estar ali ao lado do esposo sempre auxiliando, pois conforme descreve a palavra de Deus o homem é o cabeça e tem a força. Dentro da igreja Comunidade Cristã ao qual faço parte não se unge mulher. Por que na palavra fala que o homem é a cabeça sendo o único a ser ungido para pastorear. (Anônimo, Comunidade São Miguel. 2015)

A mulher é a companheira idônea do marido, a mulher deve estar sempre atenta para auxiliar seus maridos, estando sempre acompanhando seus maridos nos trabalhos da igreja, nos estudos, pois o marido é o cabeça, portanto cabe a ele dar a direção do caminho a ser trilhado. Portanto na minha igreja não tem pastora, não tem presbítera, diaconisa ou evangelista, pois estes cargos estão direcionados apenas aos homens. (Anônimo, Comunidade São Miguel. 2015)

⁶¹A Associação da Comunidade Negra Rural Quilombola de São Miguel é constituída por um grupo de onze conselheiros, filhos de Dona Joaquina e têm a responsabilidade de votar pelas mudanças e projetos propostos para a comunidade.

No entanto, devido ao fato da entrevista não ter sido autorizada para uso pela entrevistada devemos repetir a integridade da pessoa entrevistada, dando total sigilo com relação a sua identificação, conforme descrito nos procedimentos baseados nas práticas de pesquisa do Núcleo de História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO-USP) coordenado pelo professor Dr. José Carlos Sebe B. Meihy.

Durante a entrevista com dona Nedir ao ser questionada de que maneira a sua liderança é vista pelas demais mulheres e demais membros da comunidade, a mesma deixou claro que aos poucos tem conseguido conquistar sua posição e principalmente o respeito dos demais membros da comunidade e dos demais pastores apesar de saber que na concepção deles a mulher não poderia ocupar o cargo de “pastoreio”, conforme relata em sua entrevista:

A gente tem sido reconhecido aos poucos, porque até o meio do ano nós éramos isolados, as pessoas sabiam que estávamos aqui porque nos íamos nas outras igrejas que tinham um sistema de doutrinas mais rígido, e agora passamos a ser visto de outra forma. (Nedir, Comunidade São Miguel. 2014)

Diante desta questão da primazia masculina, a análise das entrevistas de algumas mulheres que fazem parte da igreja Comunidade Cristã foi importante para observar como os membros desta igreja veem a liderança de dona Nedir na igreja *Manhã Gloriosa*, pois apesar de todas as colaboradoras ressaltarem que não veem problema da igreja *Manhã Gloriosa* ter uma liderança feminina sempre reforçam que o homem é o cabeça para assumir todas as responsabilidades para liderar um determinado grupo e sua casa conforme descrito nas discussões anteriores.

As informações obtidas nas entrevistas e nas visitas à comunidade confirmam a centralidade do papel das lideranças femininas da formação, manutenção e reinvenção da etnicidade dos quilombolas de São Miguel.

O papel das lideranças femininas na comunidade, passou por transformações desde o momento do enviuvamento de Dona Joaquina, em 1961 até a fundação da igreja *Manhã Gloriosa* em 2011. São cinquenta anos de um processo histórico que evidencia o papel das mulheres na conquista de direitos de comunidades, até pouco tempo às margens do desenvolvimento econômico e social.

Para Pollack (1989), grupos sociais relegados pela História Oficial, conservam uma “memória subterrânea” que aguarda oportunidade para se expressar em meio aos discursos oficiais, registrados por historiadores. A subordinação de mulheres negras aos caprichos das famílias brancas que as adotavam como “filhas” provocou uma resistência

muda que agora vem à tona nas entrevistas.

As entrevistas e conversas em nossas visitas confirmam que essas memórias estão longe de serem narrativas individuais. Elas se sustentam no dia de hoje porque são coletivas (HALBWACHS, 2004) e contribuem para a reelaboração de uma identidade coletiva onde a comunidade tradicional está desaparecendo (BAUMAN, 2003).

Considerações Finais

O artigo presente se dispôs a analisar os novos desdobramentos no papel da mulher dentro de sua comunidade, nas funções antes dominadas apenas pelos membros masculinos. Este estudo serve para compreendermos o avanço das transformações que ocorreram e continuam ocorrendo através dos tempos em relação a autocompreensão das mulheres sobre a importância da participação ativa nas principais funções, entre elas a religiosa, dentro dos grupos no qual pertencem. Além da busca contínua pela legitimação de suas identidades enquanto remanescentes quilombolas, valorizando suas raízes de acordo com o empenho na preservação do espaço social e da memória a ele atribuída.

BIBLIOGRAFIA

ARRUTI, José Maurício. *Mocambo: Antropologia e História do processo de formação quilombola*. Bauru: EDUSC, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, Maria das Dores Campos. 1996. *Carismáticos e Pentecostais: Adesão Religiosa na Esfera Familiar*. Campinas: Ed. Autores Associados/ANPOCS.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2007.

POLLAK, Michael. "Memória, Esquecimento, Silêncio" in *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15

Fontes:

Entrevista com Alziane Gonçalves de Souza Belmonte, 26 anos, gravada em 28 de fevereiro de 2015.

Entrevista com Joaquina Amélia Gonçalves Flores, 48 anos, gravado em 28 de fevereiro de 2015.

Entrevista com Oraide Gonçalves Pacheco, 54 anos, gravada em 29 de setembro de 2014.

Entrevista com Nedir Gonçalves Ribeiro, gravada em 29 de setembro de 2014.

Entrevista com Ramão Gonçalves de Souza, 67 anos, gravada em 21 de maio de 2011.

Entrevista com Eugênia Gonçalves de Souza, 66 anos, gravada em 24 de setembro de 2011.

Relatório sócio histórico antropológico – Comunidade Negra Colônia São Miguel: Quando o Território se Transforma em Patrimônio. Maracaju, MS, 2007.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: A MULHER BRASILEIRA NO SÉCULO XIX⁶²

*LOPES, Marcelo Tette*⁶³

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo demonstrar que foi a partir da presença da corte portuguesa no Brasil, que possibilitou que a mulher brasileira passasse a adquirir uma nova posição na sociedade e, demonstrar, ainda, que a lei de 15 de outubro de 1827, já no Brasil independente, oficializou a profissão de mestra e deu início na criação de escola destinada as meninas. Para atingir o objetivo, o trabalho foi dividido em três partes, onde na primeira faz uma retrospectiva histórica da educação brasileira, partindo do início da colonização portuguesa até a presença da corte portuguesa no Brasil, na segunda busca-se interpretar as legislações educacionais instituídas após a Independência do Brasil e por fim, busca-se analisar a situação da educação da mulher na sociedade brasileira e a criação de escolas específicas para as meninas que, dará início a uma nova perspectiva, no final do século XIX.

Palavras-chave: Educação Feminina. 2.História da Educação. 3. Mestras.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é caracterizada pela presença dos padres jesuítas que, mantiveram o monopólio da educação por pouco mais de duzentos anos. Essa educação, montada e estruturada com base no plano pedagógico denominado de *RatioatqueInstitutioStudiorum*, não previa a presença feminina nas escolas, mesmo com a tentativa, do Padre Manoel da Nobrega, de implantar uma educação voltada para as meninas. A partir da expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, pelo Marques de Pombal, criou-se uma laguna na educação brasileira que permaneceu até a presença da corte portuguesa na colônia. Foi com a corte portuguesa no Brasil, que iniciou um processo de mudança de hábitos da sociedade, principalmente, no Rio de Janeiro e Salvador. Contudo, foi somente após a Independência do Brasil, que foi promulgada a primeira lei destinada a educação. A lei

⁶²Trabalho apresentado na XVI Semana de História e II Jornada de História Antiga e Medieval “Identidade, Diversidade e Alteridades” da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul campus Três Lagoas.

⁶³ Formado em História pela Faculdade de Educação Ciências e Letras Dom Domênico. Pós-graduado em História do Brasil Republicano pela Universidade de Taubaté, em Coordenação Pedagógica pela Universidade Don Bosco e Mestre Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos. E-mail: marcelotette@bol.com.br.

de 15 de outubro de 1827, autorizou a criação de escolas por todo o território brasileiro, inclusive para as meninas e, também, oficializou a profissão de mestra, formando uma nova fase da educação brasileira.

1. EDUCAÇÃO NO BRASIL: Aspectos históricos

Pretende-se, nesta parte, transcrever os aspectos históricos sobre a educação brasileira, a partir da chegada dos primeiros padres jesuítas até a Independência. Justifica-se este estudo que uma referência histórica de caráter cronológico facilitará na compreensão dos fatos a serem abordados e, ainda, possibilitará num entendimento mais específico sobre o desenvolvimento da sociedade brasileira, sobre a criação de escolas e a formulação de leis e reformas educacionais que serviram de base para a implantação de uma educação voltada para as mulheres.

1.1- BRASIL COLÔNIA: Os padres jesuítas e os primeiros estabelecimentos educacionais.

Ao chegarem ao Brasil em 1500, os portugueses encontraram um povo que vivia num estágio primitivo, organizado em tribos e que “a participação direta da criança nas diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta” (RIBEIRO, 1986, p.24). Essa educação primitiva⁶⁴ prevalecerá mesmo com o início do povoamento do Brasil que começou efetivamente a partir de 1534, com a criação do sistema de Capitânicas Hereditárias. Neste contexto, o modelo de povoamento implantado na nova terra e voltado para uma economia sustentada pelo engenho do açúcar formou uma sociedade agrária e escravocrata, que não necessitava de mão de obra especializada e nem de uma educação escolarizada capaz de desenvolver o processo econômico local.

Contudo, foi a partir da implantação do sistema de Governo Geral, em 1549, que o Padre Jesuíta⁶⁵ Manoel da Nóbrega⁶⁶, criou na cidade de Salvador a primeira escola de ler e escrever, que serviu

⁶⁴LUZURIAGA, 1990, p. 14. Explica que era essencialmente uma educação natural, espontânea, inconsciente, adquirida na convivência de pais e filhos adultos e menores. Sob a influência ou direção dos maiores, o ser juvenil aprendia as técnicas elementares necessárias à vida: caça, pesca, pastoreio, agricultura e fainas domésticas. Trata-se, pois, de educação por imitação ou, melhor, por coparticipação nas atividades vitais. Assim aprende também os usos e costumes da tribo, seus cantos e suas danças, seus mistérios e seus ritos, o uso das armas e sobretudo a linguagem, que constitui seu maior instrumento educativo.

⁶⁵LARROYO, 1982, p. 379. Explica que “ao espanhol Inácio de Loiola (1491-1556) deveu-se a fundação da Companhia de Jesus (1534). Em bula papal de 1540 aprovou-se a Ordem. O objetivo da Sociedade de Jesus era pregar, confessar e consagrar-se à educação da juventude católica, segundo os princípios da fé e as regras da Ordem, assim como dirigir colégios e seminários”.

⁶⁶HOLANDA, 2000, p. 90. Comenta que “a armada composta de três naus, duas caravelas e um bergantim, que o trouxe, com autoridades, missionárias jesuítas – Manoel da Nóbrega e seus cinco

de base para a implantação de outras escolas missionárias na colônia. Essas escolas tinham por finalidade converter os nativos à fé católica pela catequese e dar instrução de ler e escrever aos filhos dos que pertenciam às classes dominantes recém chegado à nova terra.

Após a fundação da escola missionária de Salvador, outros núcleos educacionais se formaram no Brasil, foi o caso da “Bahia e São Vicente que foram os primeiros núcleos bem sucedidos de penetração missionária,” (HOLANDA, 2000, p. 138) e que, São Vicente além de escola de ler e escrever possuía “aula de gramática latina frequentada pelos mamelucos mais adiantados” (*Id Ibidem*). Essa escola foi transferida, em 1554, pelo padre Manoel da Nóbrega, para os campos de Piratininga, onde “fundaram uma pequena escola de meninos” (BUENO, 2004, p. 13) tendo como principal missionário o Padre José de Anchieta, esse núcleo educacional serviu de base para a formação da cidade de São Paulo⁶⁷.

Logo após estabelecerem-se em São Paulo, os padres jesuítas Inácio de Azevedo e Nóbrega chegaram ao Rio de Janeiro, onde tomaram providências para construir, em 1567, um “edifício capaz de abrigar os candidatos ao noviciado” (HOLANDA, 2000, p. 139) formando, assim, o primeiro colégio da cidade, que iniciou suas atividades educacionais, a partir de 1573.

Vários outros colégios, de caráter missionário, foram criados nas províncias brasileiras, nos séculos seguintes, e que, tiveram as mesmas bases desenvolvidas pelos jesuítas. O processo educacional dos jesuítas continuou a desenvolver, com a criação do “primeiro Curso de Artes, no Brasil, em 1572. E assim, ficou aberto o caminho para outros Cursos de Artes e para as Faculdades de Filosofia, de Matemática e de Teologia” (TOBIAS, 1986, p. 58). Contudo, no período em que os padres jesuítas estiveram a frente da educação brasileira, a Coroa portuguesa não permitiu a fundação de Universidades⁶⁸ no Brasil.

Para a manutenção desses estabelecimentos os jesuítas contavam com a colaboração do Rei de Portugal que, “constituía-se o remunerador, e muito bom remunerador de todos os jesuítas do Ultramar, tanto para o Brasil, quanto para as Índias” (TOBIAS, 1986, p. 45) e, ainda, contava com o dízimo e com doações de pessoas importantes da sociedade local. Neste contexto, o ensino jesuítico era

companheiros, três padres e dois irmãos – funcionários civis e militares, soldados e oficiais de diferentes ofícios, mais de mil pessoas ao todo, inclusive quatrocentos degredados, deixou Lisboa a 1º de fevereiro. A 29 do mês seguinte chegava a Bahia de Todos os Santos, onde se deveria escolher o lugar mais próximo para a construção da sede do governo”.

⁶⁷BUENO, 2004, p. 91. Comenta que: “São Paulo não foi fundada como vila ou cidade com finalidade civil, mas para ser um colégio, na verdade um centro espiritual de catequese e de divulgação de fé crística no Novo Mundo. Movidos pela certeza missionária e sob a inspiração de Paulo, o “apostolo dos gentios”, os jesuítas rezaram a primeira missa em 25 de janeiro de 1554 numa mítica choupana, como diz Anchieta em sua carta de 1º de setembro de 1554.

⁶⁸TOBIAS, 1986, p. 50. Comenta que: “Em carta de 26 de janeiro de 1583, Padre Manoel Garcia, receoso de que elevasse o Colégio da Bahia a Universidade, comunicou suas apreensões a Roma. Em 1592, reunindo-se a Congregação Provincial, perguntou-se a Roma se era “lícito promover tanto os extremos como os nossos ao grau de Filosofia e Teologia”, acompanhando essa pergunta uma carta de Padre Marçal Beliarte, Provincial do Brasil, onde se falava que, o no ano de 1592, 19 estudantes concluíram o curso como era possível” em qualquer boa Universidade”. A resposta foi negativa, apagando-se, desse modo, a chamada do nascimento da primeira Universidade brasileira que, na realidade existencial dos fatos, chegou a ser acesa e a brilhar por algum tempo, sem a devida chancela legal”.

público e gratuito a todos⁶⁹, exceto nos colégios internos dos seminaristas, que o aluno tinha a necessidade de subsidiar a sua estadia. Portanto, esses estabelecimentos educacionais demonstram a grande contribuição da Companhia de Jesus e seus discípulos, para a formação da sociedade brasileira, pois, foram os únicos estabelecimentos de ensino existentes na colônia, num período de 210 anos e, que, marcou o início da história da educação no Brasil.

Esses colégios foram importantes para o desenvolvimento dos métodos pedagógicos utilizados pelos jesuítas, tanto no sentido de catequizar os nativos, como, também, “associando na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis, brancos, índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar o país” (AZEVEDO, 1963, p. 507). Neste contexto, podemos observar que os “jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançaram as bases da educação popular e, espalharam nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes,” (*Id Ibidem*) que serviu para a formação da sociedade e do modelo cultural existente no Brasil.

1.2- O PRIMEIRO PLANO PEDAGÓGICO DO BRASIL

O padre jesuíta Manoel da Nóbrega ao desembarcar em Salvador, juntamente com outros cinco padres jesuítas, implantou o plano pedagógico denominado de *Ratio atque Institutio Studiorum*, na qual a Companhia de Jesus havia redigido. Esse documento “continha o plano, programas e métodos de ensino, bem como o espírito que havia de orientar a prática dos mestres”. (LARROYO, 1982, p. 381). Contudo, Nobrega foi obrigado, devido as peculiaridades da sociedade local, a adaptar o plano de estudos. Neste contexto, podemos observar que o padre Manoel da Nobrega ao introduzir o primeiro plano educacional no Brasil necessitou “adaptar ao novo ambiente e às inelutáveis surpresas de um mundo virgem e incomensurável”. (TOBIAS, 1986, p. 55). Assim, para poder se comunicar com os nativos, os padres tiveram que ensinar a língua portuguesa e, conseqüentemente, aprenderem a língua tupi-guarani que “acabou sendo matéria do currículo educacional do jesuíta no Brasil” (TOBIAS, 1986, p. 56).

No aprendizado da língua tupi-guarani destacou-se o padre jesuíta José de Anchieta⁷⁰ que escreveu a primeira “gramática tupi, intitulada Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil” (*Id Ibidem*). Essa gramática deu origem a uma nova língua, conforme explica Darcy Ribeiro:

Com efeito a língua geral, o *nheengatu*, que surge no século XVI do esforço de falar o tupi com a boca de português, se difunde rapidamente como a fala principal tanto dos núcleos neobrasileiros como dos núcleos missionários” (RIBEIRO, 1998, p. 123).

⁶⁹TOBIAS, 1986, p. 65. Explica que: “Receberam educação o índio, o branco, o mameluco e o mulato. Quanto ao negro, escravo que era, comprado para trabalhar e não para estudar, os brancos, apesar dos esforços do jesuíta contra a escravidão, o consideravam material impróprio para educação; por isso, mesmo dispensando-lhe tratamento mais humano em seus conventos, os padres e freiras jamais escolarizavam os escravos”.

⁷⁰AZEVEDO, 1963, p. 505. Escreve: “Grande figura, da Igreja e uma das maiores do Brasil, apóstolo do Novo Mundo, nasceu em Tenerife aos 19 de março de 1534, no mesmo ano em que se cria a Companhia de Jesus, de que veio a ser um dos vultos mais eminentes, desde a sua fundação. Em 1548 foi mandado pelos pais a Coimbra onde fez seus estudos e professou na Companhia em 1º de março de 1551, partindo dois anos depois, ainda noviço para o Brasil, com a segunda leva de missionários jesuítas”.

E comenta, ainda, que: “a substituição da língua geral⁷¹ pela portuguesa como língua materna dos brasileiros só se completaria no curso do século XVIII.” (*Id Ibidem*).

Dando prosseguimento ao plano educacional de Nobrega, podemos observar o aprendizado profissional e agrícola como um elemento imprescindível para a formação dos jovens da colônia etinha a finalidade de dar condições para exercerem as funções essenciais à vida da sociedade colonial. Essa matéria só permaneceu na grade curricular do plano, até a morte de Nóbrega, pois, num país onde o trabalho era considerado indigno, e exercido por escravos negros, não seria possível e aceitável pessoas livres trabalharem manualmente.

Após o falecimento do padre jesuíta Manoel da Nóbrega, no final do século XVI, encerra a primeira fase da educação jesuítica, caracterizada pela educação humanizada, democrática e cristã⁷² e inicia um período onde a educação passa a ser elitizada, acessível apenas a aristocracia colonial. Portanto, a finalidade da escola passou a ser “educar o europeu rico, inexistente na pessoa da grande maioria do menino brasileiro” (TOBIAS, 1986, p. 68). A partir de então, a educação dos padres da Companhia de Jesus passou a ser dividida em duas partes, uma destinada exclusivamente ao instrumento da catequese, para os índios e, outra voltada à educação escolarizada e, destinada as camadas mais abastadas da sociedade colonial brasileira.

Esse modelo educacional permaneceu no Brasil, até a expulsão dos padres jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal⁷³, quando assumiu a administração da metrópole.

1.3- A REFORMA POMBALINA: a lacuna na educação e a educação aristocrática.

Os problemas políticos e econômicos na qual passava a metrópole portuguesa, no início do século XVIII, forçou o Governo Português, a reorganizar a administração do país e, conseqüentemente, de suas colônias. Para isso, o Rei D. José I, nomeou como primeiro ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo o Marquês de Pombal, que, ao assumir o cargo, resolveu modernizar o reino tomando algumas medidas administrativas.

⁷¹RIBEIRO, 1998, p. 123, Comenta que: “no Rio Negro, até o século XX, se falava a língua geral, apesar de que os Tupi jamais tivessem chegado ao norte do Amazonas. Introduzido como língua civilizadora pelos jesuítas, o nheengatu permaneceu, depois da expulsão deles, como a fala comum da população brasileira local e subsistiu como língua predominante até 1940 (Senso Nacional 1940)”.

⁷² TOBIAS, 1986, p. 47-48. Comenta que: “Esta expressão, a princípio, refere-se “aos tempos de Nóbrega”, pois quanto à elevação do índio ao sacerdócio, isto é, quanto ao direito do índio receber educação escolarizada e instrução, acabou cedo, muito cedo, este direito natural, pois a “desilusão não se fez esperar no que toca a elevação dos índios ao sacerdócio, não por incapacidade radical dos mesmos índios, pois eram homens e os homens são todos iguais, mas por falta de ambiente, ainda inculto”. E, assim, foi assinado o atestado de óbito da instrução do índio brasileiro”. E comenta, ainda, que, “também, o pobre e o pardo que não podiam estudar latim e nem ser padre (jesuíta) foram, depois de Nóbrega, alijados e segregados do direito e dos benefícios da escola brasileira.”

⁷³AZEVEDO, 1963, p. 538. Explica que: “O Marquês de Pombal, em 1759, expulsa os jesuítas do reino e dos seus domínios, inaugurando com a sua política radical a série de medidas semelhantes, tomadas pela França (1763), Espanha, Nápoles e Sicília (1767) e por outros governos, e que culminaram, em 1773, na total supressão da Companhia de Jesus pelo Papa Clemente XIV, – centro de convergência dos clamores que subiam de todos os países”.

Entre as medidas mais significativas que interferiu diretamente no Brasil, foi a expulsão dos padres jesuítas que, após este fato, criou-se uma lacuna na educação brasileira.

Assim, podemos observar que, a partir dessa medida, o Brasil ao invés de implantar uma reforma educacional, recebeu como prêmio a destruição total de todo o sistema de ensino organizado pelos jesuítas, ficando alguns pequenos cursos, organizados por outras ordens religiosas⁷⁴, que na prática, não exercia qualquer influência no sistema educacional brasileiro.

Um dos principais problemas encontrado pelo Marquês de Pombal para tentar organizar a instrução no Brasil foi, além da falta de recursos financeiros para montar e administrar as escolas, foi a falta de professores capacitados para exercerem a função, esses em grande quantidade entre os religiosos jesuítas. Portanto, “o Brasil fica sem instrução, durante todos os anos que mediam entre 1759 e 1772 (13 anos), quando foi criado o Subsídio Literário” (VERISSIMO, 1961, p. 387).

Esse subsídio⁷⁵ foi destinado para prover a falta de recursos financeiros dos estabelecimentos de ensino e será a primeira medida orgânica tomada pelo governo português, para criar escolas públicas no Brasil. Contudo, esse imposto não chegou às instituições escolares e, portanto, não pode cumprir a sua finalidade.

A partir do ano 1774, inauguram-se em algumas localidades da colônia aulas régias de latim, filosofia, grego, hebraico e de teologia “por iniciativa dos padres franciscanos” (AZEVEDO, 1963, p. 542). Essas aulas eram fragmentárias e dispersas e mal chegaram a tomar o aspecto de ensino sistemático, em raros colégios religiosos estabelecidos em conventos. Contudo, mesmo com a instituição desses cursos, foi somente em 1799, que o governo português, “atribuiu ao Vice-rei a inspeção geral da Colônia, com o direito de nomear anualmente um professor para visitar as aulas e informar-lhe sobre (sic) o estado da instrução” (*Id Ibidem*).

Esse quadro educacional, com instrução em casa, para as famílias abastadas, as aulas régias pouco frequentadas e a instrução desenvolvida pelas ordens monásticas dos carmelitas, beneditinos e franciscanos, para estudantes seculares, foram as atividades realizadas no último período colonial, que vai da expulsão dos padres jesuítas até a vinda da Família Real para o Brasil.

1.4- A FAMÍLIA REAL PORTUGUESA NO BRASIL: reformas e criações culturais e educacionais

⁷⁴VERISSIMO, 1961, p. 378. Explica que: “Também outras ordens religiosas não entraram no mercado da instrução. Tiveram papel destacado na redução do índio e colaboraram, em alguns casos, na educação da gente brasileira. Mas isso em ação diminuta – como as Carmelitas, que fundaram em Belém do Pará um curso de filosofia e teologia, e os Mercedários, que também tiveram em Belém um Centro de Ensino onde se ensinava o direito canônico, a filosofia, a teologia e ciências naturais. A verdade é que o padre das outras ordens se omitiu da ação educativa no Brasil e deixou, em consequência (sic), o campo livre aos jesuítas”.

⁷⁵AZEVEDO, 1963, p. 542. Explica que: “Imposto criado especialmente para a manutenção do ensino primário médio e que mandado cobrar no Brasil no ano seguinte, nunca chegou a colhêr (sic) para a educação, em Portugal e na Colônia, os recursos necessários”.

Com a presença da família real portuguesa no Brasil iniciam-se grandes mudanças na política administrativa brasileira. D. João VI⁷⁶, ao pisar em solo brasileiro precisou tomar algumas medidas voltadas para o atendimento de exigências imediatas da administração do reino. Essas medidas possibilitaram na “fundação da imprensa, em 1808, lançando o primeiro jornal, impressos os primeiros livros, organizada a primeira biblioteca destinada ao público, criados os primeiros cursos superiores” (SODRÉ, 1980, p. 34-35). Assim, a partir da criação dessas instituições é que iniciam algumas mudanças na educação brasileira.

A falta de mão-de-obra especializada, para a administração do reino, contribuiu para que criasse escolas, destinadas a formar e preparar pessoas, necessária para o atendimento do serviço público e, ainda, criou cursos nas áreas de medicina, anatomia, cirurgia, economia, agricultura, química, desenho técnico e outros. Voltado para a defesa militar da colônia, criou, em 1808, a Academia de Marinha e, em 1810 e a Academia Real Militar, ambos, no Rio de Janeiro e votados para a formação de oficiais e engenheiros, militares e civis.

Outra medida importante tomada pelo rei D. João VI, foi a abertura dos portos as nações amigas⁷⁷, que autorizou a presença de imigrantes estrangeiros de origem protestante e, ainda, que os mesmos pudessem professar sua fé e cultura, desde que de maneira discreta e sem a construção de templos. Assim, essa autorização possibilitou na criação de colégios de origem protestantes que somente no início da República difundiram-se em várias cidades do Brasil⁷⁸.

Contudo, podemos observar que, os esforços do Rei D. João VI, para criar um sistema educacional no Brasil, formou uma educação elitizada e que serviu para aumentar cada vez mais a distância das camadas da sociedade. Fato que permaneceu por todo o período Imperial brasileiro.

2. BRASIL INDEPENDENTE: as legislações educacionais e as Escolas Normais.

⁷⁶TOBIAS, 1986, p. 117 - 118. Explica que: “Um rei, como D. João VI, e uma corte em sua totalidade não podiam chegar a uma Colônia atrasada e culturalmente relegada sem fazer-lhe explodir a infra e a superestrutura, inclusive a educacional. Seria vergonhoso para o rei e para a sua corte terem os filhos e parentes “educados” por escolas e professores como a grande maioria dos que, então, existiam no Brasil afora. D. João VI, monarca de visão realmente superior, começou de imediato suas reformas e criações culturais e educacionais, pois bem sabia que a fuga, para escapar dos generais de Napoleão, não era coisa muito provisória”.

⁷⁷TOBIAS, 1986, p. 99. Explica que: “ Quatro dias após o desembarque, a 28 de janeiro de 1808, D. João VI abria os portos do Brasil a às nações amigas do mundo, desde que amigas; deste modo, pela primeira vez, atônitos e deslumbrados viam os brasileiros entrar pelos portos e pelas terras de sua pátria, livros, idéias (sic), pessoas e pensadores, carregando outras filosofias e plantando novas filosofias da educação”.

⁷⁸AZEVEDO, 1963, p. 265. “Fundaram os protestantes grandes colégios, como o Mackenzie, em São Paulo, o Instituto Granbery em Juiz de Fora, o Instituto Gamon, também em Minas, e os Ginásios Evangélicos da Bahia e de Pernambuco; incentivaram a leitura didática que se enriquece com trabalhos de primeira ordem, no seu tempo, como as gramáticas de Júlio Ribeiro e de Eduardo Carlos Pereira, a aritmética e a álgebra de Trajan, as obras de Otoniel Mota e os livros de leitura de Erasmo Braga, e colaboram eficazmente na difusão do ensino popular, pelo sistema de escolas dominicais, cujo número, em 1934, já orçava por 3.912, disseminadas com cerca (sic) de 15 mil professores oficiais, no largo campo de ação ao alcance de suas igrejas”.

Com o retorno de D. João VI para Portugal, iniciou no Brasil um processo político que culminou com a Independência do país. A partir de então o Imperador D. Pedro I e seus administradores necessitou criar uma constituição e leis necessárias para a organização política, social e econômica. Entre as prioridades do novo governo, está, a organização de uma política capaz de desenvolver a educação, fato que desde a formação do país, nunca chegou a ser prioridade.

2.1- AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS

Após o Brasil conseguir sua autonomia política, em 1822, fez-se necessário organizar uma Constituição Nacional⁷⁹ capaz de dar legitimidade ao novo governo. Essa Constituição, mantém o princípio de liberdade de ensino sem restrição e a intenção de “instrução primária gratuita a todos os cidadãos e que em colégios e universidade se ensinassem os elementos das ciências, belas letras e artes”⁸⁰. Contudo, “a educação brasileira, como não podia deixar de ser, ficou centralizada nas mãos do Imperador D. Pedro I, que, apesar de sua cultura e de sua extraordinária capacidade, era imperador, não educador” (TOBIAS, 1986, p. 154).

Em complemento a Constituição, é assinada em 15 de outubro de 1827⁸¹, a primeira lei de educação no Brasil, que em seu artigo primeiro, determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas mais populosas do Brasil e, ainda, determinou a criação de escolas para meninas nas vilas e cidades e, dispõem, também, sobre a remuneração dos professores, inclusive, para as professoras que deveria ser igual ao dos homens e os métodos para a contratação dos mesmos. Em seu artigo 15º, a Lei fala sobre o método de Lancaster ou de ensino mútuo que deveria ser a solução simples para a falta de professores nas províncias brasileiras. Contudo, esse método não se aplicou as meninas, pois, ao contrário das escolas masculinas, as turmas não eram tão numerosas. Essa Lei, de 1827, foi a única que, em mais de um século, se promulgou sobre o assunto para todo o país e teve resultados pouco expressivo, fracassando por causas, econômicas, técnicas e políticas. Neste contexto, “o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país; poucas, as escolas que se criaram, sobretudo as de meninas, que, em todo território, em 1832, não passavam de 20 (AZEVEDO, 1963, p. 564).

Em 12 de agosto de 1834, foi assinado o Ato Adicional. Essa legislação descentralizou o ensino no Brasil, criando uma dualidade de sistema onde às províncias se encarregavam do ensino primário, enquanto o ensino superior ficava a cargo do governo federal. Neste contexto, o Governo Federal incapaz de organizar a educação no país, responsabilizou as províncias pelo ensino primário e

⁷⁹CASTRO, 1995, p. 158. Comenta que: “A 25 de março de 1824, D. Pedro I outorgara a primeira Constituição ao povo brasileiro. Vigorou durante todo o período monárquico, tendo sido ligeiramente modificada durante a Regência, pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834. Essa Constituição possuía 179 artigos”.

⁸⁰ Artigo 179, item XXXII e XXXIII, da constituição do Império do Brasil, assinada em 11 de dezembro de 1823. <http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/137569/19/1824.pdf>.

⁸¹ TOBIAS, 1986, p. 155. Comenta que: “Em 1826, Cônego Januário da Cunha Barbosa apresenta sua reforma de ensino nacional, onde eram sugeridas a inspeção escolar e a proibição, durante seis anos, de fazer qualquer alteração no sistema de instrução pública. Depois de várias discussões, a parte do projeto referente ao ensino foi transformada em lei, a 15 de outubro de 1827, criando, assim, escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos”.

secundário e assumiu o ensino superior. Sendo, assim, como consequência da descentralização da educação no país, Fernando de Azevedo, explica que “foi o extraordinário desenvolvimento do ensino secundário particular em quase tôdas (sic) as províncias, e sobretudo (sic) nas capitais” (AZEVEDO, 1963, p. 568). Portanto, podemos perceber que a retirada do poder sobre educação das mãos do Imperador e passando para os presidentes das Províncias, formaram uma educação, ainda, mais elitista e aristocrática, dando acesso, apenas, a nobreza, aos proprietários de terras e um pequeno grupo da camada burocrática da administração do governo.

Foi assim, que o governo federal ao transferir a administração dos cursos primário e secundários às províncias, passou, também, os mesmos problemas enfrentados como, a falta de recursos financeiros e a falta de professores capacitados para desenvolver uma educação de qualidade. Portanto, para resolver o problema, foram criados nas províncias brasileiras, as Escolas Normais⁸² que tinham por finalidade melhorar a formação dos professores.

2.2- A ESCOLA NORMAL: a formação dos professores

As Escolas Normais possuíam os cursos com duração de dois anos e de nível secundário, funcionava de maneira precária e irregular, oferecendo um ensino formal, que não observava as questões teóricas e metodológicas relacionadas com a atuação do professor. Essas escolas foram a representação do descaso com a educação, não atendia a necessidade de falta de professores e nem na preparação dos mesmos. Assim, “O pessoal docente, quase todo constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica, não melhora sensivelmente (sic) com as primeiras escolas normais que se criaram no país” (AZEVEDO, 1963, p. 586).

Mesmo com todas as dificuldades encontradas pelas províncias, foram criadas nos anos posteriores a 1835, até a Proclamação da República, em 1889, instituições públicas e particulares de ensino para meninos e meninas, espalhadas pelas províncias brasileiras. Neste contexto, o relatório do Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, mostra que no ano de 1871, haviam nas províncias brasileiras: 3.491 escolas públicas de instrução primário, sendo que 2.343 escolas para meninos e 1.148 para meninas; 711 escolas particulares de instrução primário, sendo que 458 para meninos e 253 para meninas; 107 escolas públicas de instrução secundário, sendo 95 para meninos, 5 para meninas e 7 não foram classificadas conforme o sexo; 123 escolas particulares de instrução secundária, sendo 84 para meninos e 39 para meninas, num total de 4439 escolas.⁸³

⁸²AZEVEDO, 1963, 586. Comenta que: “Niterói, em 1835, a da Bahia, em 1836, a do Ceará, em 1845, que não foram por diante, a de São Paulo, em 1846, e a do Rio de Janeiro, em 1880, tôdas (sic) com uma organização rudimentar à maneira de ensaios, como a de São Paulo que se fundou, com um só professor, em 1846, desapareceu em 1867, para ressurgir com um novo plano e um curso de dois anos, em 1874, fecha-se novamente em 77 e restabelece afinal em 1880, e só então com um curso mais completo, de 3 anos”

⁸³Anuário de Ensino do Estado de São Paulo: 1907-1908. Publicação organizada pela Inspetoria Geral do Ensino por Ordem do Governo do Estado.

<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/upload/revistas/AEE19070000.pdf>

Ao analisarmos os dados acima, percebemos que no ano de 1871, há cinco escolas públicas primárias para uma escola particular primária e há duas escolas de meninos para cada uma de meninas. A estatística mostra, também, um pequeno aumento das instituições de instrução primária para meninas.

Mesmo com as reformas educacional implantadas no final do período imperial, o quadro geral do ensino era de poucas escolas, capaz de atender as necessidades do país. Contudo, mostra que a partir do segundo reinado inicia-se um período na qual a mulher brasileira começa a participar, mesmo precariamente, do processo educacional escolarizado no Brasil, é essa mulher que, desde a colonização do país, se manteve as margens da sociedade e submissa primeiro aos pais e depois aos maridos.

3. A MULHER BRASILEIRA: da submissão colonial ao início de uma nova perspectiva de vida

Neste capítulo, pretende-se analisar a situação da educação da mulher na sociedade brasileira, partindo do período colonial, onde a base de toda a sociedade é um reflexo da cultura portuguesa e, culminando em meados do século XIX, já no o Brasil Independente, quando surgem as primeiras leis educacionais e as primeiras escolas para meninas, fato importante para o desenvolvimento da mulher na sociedade brasileira.

3.1- A MULHER NO PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO

Durante os três primeiros séculos da formação da sociedade brasileira, a mulher não tinha acesso à educação escolarizada, vivia enclausurada em seus lares, cercadas pelas filhas e escravas, destinadas aos trabalhos domésticos, as rezas, orações e a submissão de seus pais e maridos. Tudo caracterizado, conforme, predominava a única educação a que deveria receber. É essa educação que a sociedade portuguesa transplantou para as terras brasileiras, pois, acreditavam que “não ficava bem o exercício das artes da escrita e leitura para o sexo feminino” (RODRIGUES, 1962, p. 32). Essa mentalidade machista e patriarcal dos portugueses ganhou força na colônia, mantendo a mulher “acostumada à sujeição e à obediência”, mesmo ao “passar do poder do pai para a do marido” (MACHADO, 1980, p. 155).

Devido a necessidade de formar uma sociedade baseada nos princípios cristãos, o padre jesuíta Manoel da Nóbrega tentou, em vão, criar um projeto de educação feminina na colônia⁸⁴, pois acreditava que “poderia vir a colaborar de forma eficiente na obra da catequese e conversão do gentio e na formação de famílias autênticas cristãs” (RODRIGUES, 1962, p. 18).

Contudo, Nóbrega não obteve êxito em sua pretensão, pois, seria “humilhação demais para a mulher e para a educação metropolitanas que a não possuíam; além disso, era pretender elevar demais a mulher brasileira, a mulher da Colônia, para onde enviavam degredados e prostitutas” (TOBIAS, 1986, p.

⁸⁴RODRIGUES, 1962, p.18. Comenta que “parece que essa idéia (sic) viera dos próprios nativos da Bahia que, em 1552, recorreram a Nóbrega para que fôssem (sic) fundados também abrigos para suas filhas, confiando-as a mulheres cultas e virtuosas”.

72). Assim, mesmo sem uma educação escolarizada, a mulher colonial brasileira não deixou de ser educada. Manteve-se dentro de seus lares um modelo educacional, destinado às mulheres da classe aristocrática, conforme comenta Leda Maria:

“Primeiros os trabalhos de agulha, de meia, de bordar, de marcar, a branco, a matriz, a ouro, a prata, com cabelo, com miçanga, com froque, com vidrinhos, com sêda (sic) e depois ... uns elementozinhos de leitura e escrita e às vezes algumas contas. Terminara o polimento” (RODRIGUES, 1962, p. 12).

Este modelo educacional, manteve a mulher brasileira reduzida “ao papel de dona de casa e de “senhora” do “senhor” da casa-grande ou do engenho” (TOBIAS, 1986, p. 75), deixando para as mucamas e as mães negras a educação dos filhos. Desse modo, a “grande maioria das fidalgas e a totalidade das mulheres de outras classes sociais continuavam analfabetas” (RODRIGUES, 1962, p. 33), fato que começa a mudar a partir do início do século XIX, com a presença da corte portuguesa no Brasil e depois com a Proclamação da Independência.

3.2- SÉCULO XIX: início da educação escolarizada para menina.

Foi a partir das medidas tomadas pelo príncipe regente D. João ao chegar ao Brasil que, possibilitou na presença de povos estrangeiros e, conseqüentemente, na mudança de hábitos na sociedade, principalmente, no Rio de Janeiro e Salvador. Portanto, mesmo sem uma educação escolarizada para as mulheres “aperfeiçoam-se os requintes de algumas recepções onde jovens e senhoras brasileiras se rivalizam com damas portuguesas (sic) em manter uma conversação alegre, em cantar com arte e dançar com graça” (RODRIGUES, 1962, p. 38).

A presença de mulheres estrangeiras foi um “marco importante, pois injetava no organismo pobre e desvitalizado da sociedade colonial a seiva de preocupações intelectuais transportadas de meios mais ávidos de cultura” (*Id Ibidem*). Neste contexto, em 1816, já haviam dois colégios particulares no Rio de Janeiro, para meninas. Conforme comenta Leda Maria:

“Eram algumas senhoras francesas e portuguesas (sic) que recebiam em suas casas a título de pensionistas, mças (sic) que quisessem aprender noções de língua nacional, de aritmética e de religião, bem como bordados e costuras” (RODRIGUES, 1962, p. 38).

Essa influência cultural estrangeira na sociedade colonial do início do século XIX, principalmente no Rio de Janeiro, transformou “pouco a pouco a matrona da era colonial em dama de salão do Império” (RODRIGUES, 1962, p. 41).

Com a Independência do Brasil, surgem novas perspectivas para a educação, principalmente, para as meninas, que até então, estavam excluídas do processo educacional. Foram criadas leis específicas sobre o assunto e, que, possuíam artigos destinados a educação feminina. Foi, por intermédio da reforma do ensino nacional, apresentada pelo Cônego Januário da Cunha Barbosa, e que depois resultou na promulgação da lei de 15 de outubro de 1827, que “em 1826, implantou em cada

convento do Brasil uma escola para meninos e, em cada casa de religiosas, uma escola para meninas” (TOBIAS, 1986, p. 155). A criação dessas escolas, destinadas as mulheres, representa o reconhecimento, por parte das autoridades públicas, da necessidade de uma educação voltada para as meninas. Contudo, no primeiro reinado, essa educação não passou de escolas primárias, geralmente, subordinado a Igreja, onde apenas ensinavam, além, dos afazeres domésticos, as primeiras letras.

Foi a partir do segundo reinado que o número de escolas destinadas às mulheres aumentou consideravelmente e, que, “segundo o testemunho de Lino Coutinho, não ultrapassavam de 20 em todo o Império em 1832 e já atingiam, em 1852, a 49 e, em 1873, a 174 só na Província de São Paulo” (AZEVEDO, 1963, p. 587).

A lei nº 34, de 16 de março de 1846, da província de São Paulo, regulamentava o programa curricular dessas escolas. Seu artigo primeiro versava sobre as matérias de leitura, escrita, aritmética até proporções, noções de geografia prática, gramática e religião, para os meninos. Já para as meninas, o artigo segundo, dessa lei, apresentava as mesmas matérias com algumas alterações, pois, substituía a geometria por prendas domésticas e, ainda, reduzia a aritmética às quatro operações sobre inteiros⁸⁵. Contudo, podemos observar que o aumento do número de escolas não possibilitou que a mulher brasileira atingisse o ensino superior, pois, apenas uma pequena parte “no período tratado, recebe uma instrução secundária não muito profunda” (RIBEIRO, 1986, p. 67).

Neste contexto, podemos observar que o segundo reinado foi um marco na criação de escolas para meninas, mas que não atingiu a sociedade brasileira como um todo, e que apenas poucas mulheres puderam ter acesso às escolas no período, mantendo o analfabetismo, principalmente feminino, como um marco negativo que manteve toda a sociedade brasileira atrasada por muitos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que procurei realizar no processo de inserção da mulher na sociedade brasileira, quando da presença da corte portuguesa no Brasil, no início do século XIX teve como propósito obter o maior número possível de informações sobre as condições educacionais da mulher desse período, importante na formação da aristocracia brasileira que se formou a partir do Brasil independente. Outro objetivo foi saber se a lei de 15 de outubro de 1827 oficializou a profissão de mestra, primeiro passo para inserir a mulher brasileira no processo educacional público, fato que estiveram excluídas desde o início da colonização portuguesa.

As medidas administrativas tomadas por D. João IV, ao chegar ao Brasil, em 1808, possibilitou que mulheres estrangeiras, oriundas de Portugal, França, Inglaterra entre outros países, desembarcassem nos portos brasileiros, trazendo consigo novos conhecimentos e hábitos. Essa presença criou uma euforia na sociedade, principalmente, no Rio de Janeiro e Salvador e que despertou na mulher brasileira o interesse de participar ativamente das atividades sociais que se formava no Brasil. Contudo,

⁸⁵ ANNUÁRIO DO ESTADO DE SP, p. XII.

esse fato não foi suficiente para criar escolas destinadas às meninas, fato que será abordado, somente, a partir da Independência do Brasil.

A partir do retorno de D. João VI para Portugal, o Brasil viveu um período de agitações políticas que culminou com a Independência, em 1822, a partir de então, o Imperador D. Pedro I, precisou criar leis necessárias para a administração do reino. Entre as mais importantes foi a lei de 15 de outubro de 1827, primeira lei destinada a educação no país. Essa lei previa escolas em todos os lugares mais povoados do território brasileiro, inclusive para meninas, previa, ainda, que os mestres e as mestras tivessem cargos vitalícios e ordenados iguais. Portanto, numa sociedade onde nunca existiu educação escolarizada para meninas, a lei cria a profissão de mestra ao mesmo tempo em que determina a criação de escolas para meninas. Assim, é possível observar que as poucas professoras que pudessem existir no Brasil seriam incapazes de transmitir, com aproveitamento, para as alunas conhecimentos de leitura, escrita, aritmética e outros. Neste contexto, concluo que a lei de 15 de outubro de 1827, mesmo não sendo seguida conforme a sua determinação foi importante para a formação da mulher brasileira, pois além de disponibilizar que as mulheres pudessem ter acesso as escolas, oficializou no território nacional a profissão de professora importante para o desenvolvimento de toda a sociedade nas décadas posteriores.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1963.
- CASTRO, Therezinha de. **História Documental do Brasil**. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 1995.
- BUENO, Eduardo. **Os Nascimentos de São Paulo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira – A Época Colonial 1**. 6. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Cia Editorial Nacional, 1990.
- MACHADO, Alcântara. **Vida e Morte Bandeirante**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: Evolução e o sentido do Brasil**. XX. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.
- RODRIGUES, Leda Maria Pereira. **A Instrução Feminina em São Paulo**. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1962.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese da História da Cultura Brasileira**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.
- VERISSIMO, Ignácio José. **Pombal os Jesuítas e o Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa do Exército, 1961.

ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO SUL DE MATO GROSSO: O COTIDIANO E O EXTRAORDINÁRIO NA VIDA DOS ESCRAVOS EM SANT'ANNA DO PARANAHYBA (1862 A 1882)

Maria Celma Borges (UFMS, CPTL)

Resumo: Objetivamos estudar a escravidão e a liberdade no sul de Mato Grosso, especificamente em Sant' Anna do Paranahyba, com o intuito de aprofundar a análise da exclusão da liberdade de homens e mulheres em seu interior e arredores. O olhar se volta para as relações de poder estabelecidas entre senhores de terras e de gente e os escravizados no Segundo Reinado. Em meio ao cotidiano e ao extraordinário, buscamos, ainda que de forma breve, entender como as doenças se manifestavam no interior desta sociedade, indagando de que modo as negras e negros escravizados reinventavam modos de vida e de cura, na tentativa de viver em meio às intempéries da escravidão.

A luta pela liberdade torna-se o foco deste texto, a fim de apreendermos as formas de resistência - de acomodamento e de embates - vivenciadas neste universo, interpretado costumeiramente como periférico na produção acadêmica. Esta abordagem implica o estudo de experiências que podem ser encontradas em variadas fontes, como: processos criminais, memórias e Correspondências Oficiais do governo provincial e local no cenário do sul de Mato Grosso do século XIX. Todavia, para esta análise nos centraremos em dois processos (Sumário-crime e Sumário de culpa) que narram uma trama envolvendo os escravos Serafim e Luiz, no primeiro caso, e o escravo Sebastião, na segunda fonte. Ambas as fontes trazem elementos para entendermos a questão da “doença”, especialmente do “medo”, na medida em que dão indícios de como ele se manifestava na vida desses agentes sociais.

INTRODUÇÃO

Para o estudo da escravidão e da liberdade no sul de Mato Grosso visamos apreender onde os homens e mulheres escravizados poderiam ser encontrados pelos arredores e a Vila de Sant'Anna do Paranahyba, a partir da segunda metade do século XIX; quais trabalhos realizavam; como viviam e como sobreviviam; como resistiam aos mandos e desmandos do poder político e econômico, local e provincial; como encontravam formas de sobreviver em meio às doenças, aos medos e outras intempéries da escravidão; quais ações estabeleciam na luta pela liberdade, indagando, por fim, que lugar lhes foi destinado e qual fora conquistado em uma paisagem que parece se resumir, no presente, ao boi e ao pioneiro. (BORGES, 2012)

Mas, para esta reflexão é importante entender parte do cenário de Sant'Anna, anterior aos meados do XIX⁸⁶. Para tanto, uma informação que nos interessa está no mapa da população da Província de Mato Grosso⁸⁷, organizado pelo Secretario do governo, Joaquim Felicíssimo de Almeida Lozada, em maio de 1849. Nele, consta o dado de que na Freguesia, mais tarde Vila, em 1848 havia cerca de 300 fogos. Quanto a população, 800 livres e 400 escravos, perfazendo um total de 1.200 habitantes⁸⁸.

Estes dados são reveladores da presença escrava em Sant'Anna. Se um terço da população compunha-se desses agentes sociais, a compreensão dessa relação de trabalho e do modo de vida desses agentes sociais, como observou Moura (2008) e Camargo (2010), são ações fundamentais para entendermos parte da história do sul de Mato Grosso no Império.

A escravidão tornava-se o baluarte das relações de produção e do modo de vida nos campos, arraiais, freguesias e vilas dessa Província, de norte a sul. Ela é perceptível tanto no cotidiano da escravidão quanto nas ações extraordinárias em que se tentava negar a escravidão, fosse por meio do “furto” ou mesmo das “fugas”, a exemplo dos processos a serem analisados.

A história das relações de trabalho e do modo de vida por essas terras são, pois, semelhantes ao que ocorria em outras partes do Império. Se o mundo da sociedade e da economia que circundava ou margeava a vida e trabalho dos escravizados imputava-lhes o chicote e outras punições, não lhes impossibilitava, por mais contrárias que fossem as situações, de permanecerem como sujeitos de sua história, sonhando e buscando a liberdade a fim de negar esta violência e viver sob outras condições, mesmo que isto, na maior parte das vezes, ficasse no plano do desejo, mais do que em sua concretude.

O povoamento de Sant'Anna e de outras localidades, a exceção de Cuiabá, dera-se de maneira dispersa. Pela Província de Mato Grosso emergiam, nas primeiras décadas do XIX, os núcleos de ocupação denominados Freguesias, oriundos, no caso de Paranahyba, principalmente de mineiros e de paulistas que se destinavam àquelas terras

⁸⁶ Um dos primeiros trabalhos a respeito de Sant'Anna do Paranahyba e que apresenta uma profundidade teórica e empírica fundamentais para esta reflexão pode ser encontrado em Lucídio (1993). Destaca-se ainda a importância do trabalho de Campestrini (2002) em que narra as memórias de Sant'Anna, especialmente dos denominados “pioneiros”. Neste segundo caso, sentimos a ausência de uma análise da presença dos negros e negras escravizados, tal como dos pobres e livres e dos povos originários. Quando aparecem são suplantados pela memória do colonizador.

⁸⁷ RELATÓRIO do Presidente da Província de Mato-Grosso o Major Doutor Joaquim José de Oliveira na abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em 03 de maio de 1849. Rio de Janeiro. Typ. Imp. e Const. De J. Villeneuve e Comp. Rua do Ouvidor, n.63, 1850. p.32. Site: http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso 10 nov.2010.

⁸⁸ Idem, p.32.

na busca de ocupá-las com a atividade pecuária (QUEIROZ, 2011). Mas não nos esqueçamos dos povos originários e pobres e livres⁸⁹ que estavam por essas terras em tempos anteriores à colonização mineira, goiana e paulista, entre outras, e que sentiram o peso do processo de colonização. Vivenciando as adversidades comuns aos pobres da terra, as necessidades da população pobre, nessas áreas, davam-se em torno do que Antonio Cândido (1982) chamou, na década de 1950, da luta pelos “mínimos vitais”.

Como destacado a partir do mapa de população, junto aos povos originários, aos pobres e livres e proprietários a figura do escravo também se fazia presente. Podemos encontrá-los em várias situações explicitadas nos processos criminais e inventários, possibilitando entender que as relações amenas e a docilidade, se presente em um ou outro caso, não podem ser vistas como modelo ou explicativo dessa realidade.

A análise proposta neste texto está centrada em temas como a escravidão e a liberdade. Para tentarmos debater essas questões, nos voltamos para o estudo de dois Sumários (crime e de culpa) que narram a história dos escravos Serafim e Luiz e, a seguir, a do escravo Sebastião. São tramas com rumos e desfechos diferentes, mas que dão indícios do modo de vida e de algumas práticas de luta, ao deixarem marcas que possibilitam entender parte do vivido no cotidiano e no extraordinário por aquelas paragens.

Sabemos que, independentemente do quantitativo da escravaria, a relação de poder, de mando e de desmando entre senhores e escravos, também se fazia sentir pelos campos, praças e interior dos lares dos proprietários de Sant’Anna e dos casebres em que viviam os escravizados. Se o arbítrio estava imerso nessas relações, também o desejo de liberdade se fazia sentir em cada fresta possível... São essas frestas que buscamos encontrar para quem sabe chegar mais perto dessas histórias e encontrar gente de carne e osso, de gosto e de desgosto..., de conquistas e de perdas...

ENTRE A ESCRAVIDÃO E O DESEJO DA LIBERDADE: A FUGA DE SERAFIM E DE LUIZ...

A escravidão em Sant’Anna trazia em seu bojo as contradições que permeavam esta condição de supressão da liberdade de centenas de homens, mulheres e crianças, da Colônia ao Império, evidenciando os conflitos latentes e os desencontros entre os

⁸⁹ Para uma discussão dos pobres livres em Sant’Anna do Paranahyba, ver o trabalho de Silva (2014).

escravizados e os senhores de gente e de terras. Também os encontros e as redes de negociação.

Volpato, ao discutir a conquista da terra no universo da pobreza em Mato Grosso, analisa a dimensão das fugas de escravos em Mato Grosso, ao explicitar que:

A evasão de escravos dos domínios de seus senhores foi um processo que se deu paralelamente à escravidão e como parte dela. A fuga era uma das alternativas encontradas pelos negros para se livrar de sua condição de escravo, além da própria mutilação e do suicídio. Outras vezes, esses atos de violência eram dirigidos contra os seus senhores, tanto como reação individual, quanto como atitude coletiva. (1987, p. 72)

Ao discorrer a respeito dos quilombos em Mato Grosso esta autora assinala: “O número de quilombos que se formava em Mato Grosso foi grande, e na sua perseguição eram utilizados índios rastreados. Foi através da utilização desse expediente que o quilombo do Quariterê, o mais conhecido da história de Mato Grosso, foi localizado e destruído” (1987, p. 72). Aponta ainda a fuga de escravos para os domínios espanhóis assinalando que as “devoluções de escravos dos domínios espanhóis eram práticas comuns”. (1987, p. 73)

As considerações de Volpato são reveladoras de indícios para a análise do Sumário-crime instaurado pelo Promotor Público, Joaquim Pereira Dias, nos termos de Sant’Anna do Paranahyba, em 05 de novembro de 1882⁹⁰, para investigar a acusação de tentativa de homicídio do fazendeiro Carlos Ferreira de Castro, 1º. Suplente do Juiz Municipal, cometida, conforme a acusação, por José Antonio Rodrigues. Mas é a denominação de José Antonio Preto que aparece nas páginas iniciais do processo até que o acusado prestasse o primeiro depoimento.

Mas, mais que a história de acusação, a fonte contribui para a compreensão da trama que envolve a fuga dos escravos Serafim e Luiz da fazenda Formoso, cujo proprietário era Carlos Ferreira de Castro, a “vítima” do processo. O desenrolar do processo de acusação da tentativa de assassinato do fazendeiro, por parte de José Preto, (re) dimensiona práticas de luta, laços entre escravizados e camaradas ou mesmo outras formas de resistência, ao mesmo tempo em que fornece evidências das relações de poder.

É possível ainda depreender o medo como elemento comum a rondar e a demarcar as relações entre escravizados e livres no contexto de Sant’Anna, do cotidiano ao extraordinário, sendo ainda um dos indícios das doenças naquela localidade. No

⁹⁰ SUMÁRIO- Crime. Sant’Anna do Paranahyba, 05 de novembro de 1882. Reú: José Antonio Rodrigues (José Antonio Preto); vítima: Carlos Ferreira de Castro.

decurso da fonte, vamos percebendo que fora mesmo o medo do castigo que fez com que Joaquim e Luis desenhasssem esta trama envolvendo o talvez liberto José Antonio Preto (ou, José Antonio Bernardes, como se depreende nas entrevistas). O Sumário-crime ainda fornece pistas de uma pequena parte da vida dos escravizados ao apontar para os objetos que ficaram na casa de Antonio quando da fuga dos escravizados.

O Sumário refere-se a denuncia e acusação de que José Antonio Preto, lavrador, havia incitado os escravos a fugirem e, segundo o documento, conforme os escravos: “o denunciado a muito que perseguia-os afim de que assassinassem a seu senhor”. O Promotor acrescenta ainda que José Preto: “dois dias havia-se emboscado para esse fim em um canavial do mesmo Carlos Ferreira, e não levou a efeito por não ter este ido no mesmo canavial”. O Promotor, a partir desta acusação, observa que: “com tal procedimento tornou-se criminoso o denunciado”, solicitando então que seja punido com todos os rigores da lei.

Após serem arroladas algumas testemunhas o Sumário traz a “Pública forma”, em que a “vítima”, Carlos Ferreira de Castro, pede providências o mais rápido possível para que se dê a punição.

No dia 11 de novembro, João José Mendes e Antonio, escravo de José Gomes Pinheiro, são chamados a comparecer perante o juiz municipal para “deporem o que sabem a respeito da denuncia contra José Antonio Preto”. No termo de “Assentada”, ocorrido na casa do Juiz Municipal em exercício, Antonio Branco de Oliveira, deu-se o inquérito das testemunhas.

A primeira testemunha foi João José Mendes, de 20 anos, solteiro, lavrador e natural da Província de Mato Grosso. “Aos costumes disse nada”, mas ao ser interrogado, como consta o escrivão, repetiu a mesma história narrada pelo Promotor, acrescentando que: “de tudo o que sabe por ouvir dos escravos”. Ao ser indagado se Castro tinha intrigas com José Antonio Preto, respondeu que:

[...] é péssimo, por isso que é antipatizado pelos vizinhos em geral, sendo certo que estando ele e sua mulher a um mês mais ou menos em casa do cidadão Tertuliano José de Castro e só porque vira a mesma sua mulher conversando com um camarada deste na porta da casa, insultou o dito camarada, puxou faca e convidou a todos que se achavam na casa para com ele brigar, e como ninguém saísse agarrou sua mulher e espancou-a.

A segunda testemunha, Antonio [ilegível] Machado, escravo de José Gomes Pinheiro, 25 anos, solteiro e natural da Província de Mato Grosso, ao ser questionado respondeu que: “sabe por ouvir de Serafim e Luiz, escravos de Carlos Ferreira de Castro”, que:

José Antonio Preto a muito que instigava com eles para matarem a seu senhor e que dois dias (ilegível) esteve no canavial de Carlos Ferreira emboscado para assassiná-lo. Disse mais que também ouviu desses mesmos escravos que o próprio José Antonio foi quem conduziu-os na fuga e tratou com eles de (ilegível) no rio Paraná, no porto do Taboado. Perguntado se José Antonio Preto já tinha intrigas com Carlos Ferreira de Castro, respondeu que tem ouvido dizer que sim.

Após serem colhidos esses dois depoimentos, em 11 de Novembro rapidamente deu-se a “Conclusão” do processo, sendo expedido o “mandado de prisão contra o réu”. Novos depoimentos foram solicitados na denuncia para que ocorressem no dia 16 do dito mês. Emitiu-se o mandado de que “se prenda e se recolha à cadeia pública o réu José Antonio Preto”, morador na fazenda Santa Fé, indiciado no “crime de tentativa de homicídio”.

Após a prisão do “réu”, pela primeira vez aparece no processo o seu nome completo: José Antonio Bernardes. Ao ser preso, sem resistência, dá-se o “Auto de Qualificação”, em que temos as seguintes informações: “José Antonio Bernardes; filho de João Luis Chaves, de 48 anos de idade, casado, lavrador, nascido em Pouso Alegre, na Província de Minas, respondeu que não sabia ler nem escrever”.

Em seguida foi intimada a depor a testemunha Urias de Souza Moraes. Esta terceira testemunha, de 20 anos, casado, lavrador, natural e morador de Sant’Anna, acrescentou aos fatos a narrativa de que: “esses escravos deixou em casa de o acusado alguns objetos seus que até hoje lá existem”. Ao ser indagado se havia inimizade entre o acusado e Castro, “respondeu que sim”. “Perguntado se além da confissão dos escravos ele testemunha ouvira falar de atos praticados pelo réu a fim de cometer o crime de que se trata, respondeu que não”.

Dada a palavra ao réu para contestar a testemunha ele disse que não era verdade o que os escravos disseram que ele os perseguisse para o fim de assassinarem a seu senhor e que também era mentira dizerem que ele se emboscara para esse fim, porquanto foi sempre camarada do cidadão Carlos Ferreira de Castro, estimava-o e nunca tivera razão de assassinar. A única questão que tiveram foi uma prestação de contas que finalmente arranjaram bem e que portanto não cometeu crime algum.

Em seguida deu-se a intimação de Roldão Gomes Ribeiro, quarta testemunha. Roldão, de 60 anos, lavrador e natural da Província de Minas, morador em Sant’ Anna, respondeu que:

[...] sabe por ouvir de Serafim e Luiz, escravos de Carlos Ferreira de Castro, na ocasião em que este inquiria-os pela causa de suas fugas, responderam que a causa foi não terem querido matar a seu senhor conforme lhes era exigido pelo acusado José Antonio Bernardes, o qual, segundo também na mesma ocasião dissera os ditos escravos já havia estado de emboscada debaixo de uma ponte no caminho que vai para o canavial do mesmo

Carlos Ferreira de Castro, dois dias com o fim de assassiná-lo e não levou isto a efeito porque não passou o mesmo Carlos Ferreira nesse caminho nesses dois dias.

Indagado se havia intrigas entre o acusado e Carlos Ferreira de Castro, Roldão disse que: “ouviu do próprio Carlos Ferreira que não era amigo do acusado”. Ao ser questionado se ouviu de outra pessoa a respeito dos projetos do acusado contra o fazendeiro, respondeu “que não”.

Ao ser dada a palavra ao acusado para contestar a testemunha, este afirmou que:

[...] na parte de se ter Luis como autor da tentativa de morte na pessoa de Carlos Ferreira de Castro, segundo lhe disseram seus escravos para fugirem ao castigo que lhes ia ser dado por causa de suas fugas, porquanto esse réu nunca teve em mente matar a um homem como Carlos Ferreira de Castro, de quem não tem nenhuma queixa.

Foram intimadas, a seguir, outras duas pessoas. Antonio Elias Ferreira, a quinta testemunha, de 25 anos, casado, lavrador, natural e morador do termo de Sant’Anna, disse ter ouvido “dos próprios escravos Serafim e Luiz” que o acusado havia mandado que “assassinassem ao seu senhor”. Ao ser questionado se havia mais indícios de que o acusado atentara contra a vida de Castro, contou ainda que: “Sabe somente que os dois escravos deixaram objetos em casa do acusado, tanto que até hoje ainda há esses trem: uma chocolateira, um aparelho de roupa e uma espingarda”. Indagado se existia inimizade entre o acusado e Castro, respondeu “que não sabe”.

José Antonio Bernardes, ao ter a palavra para contestar a testemunha, disse que nunca atentara contra a vida de Carlos Ferreira de Castro, a:

[...] quem deve muitas atenções pelos benefícios que lhes tem feito; seus escravos mentem em afirmarem semelhante coisa, que quanto aos objetos dos escravos que lá não estão e somente uma chocolateira que há três meses o escravo Luiz vendeu a mulher dele acusado para pagar uma dívida e que a espingarda lhe foi entregue em princípios de outubro por Joaquim (Vergueiro???) a fim de ser entregue ao mesmo escravo Luiz.

Como sexta testemunha o Sumário apresentou Miguel Alves de Lima, de 31 anos, casado, lavrador, natural de Minas. Ao ser interrogado respondeu que:

[...] na ocasião em que chegaram a casa do mesmo estando ele testemunha na mesma casa ouviu eles dizerem a seu senhor e diante de muitas pessoas que o acusado, José Antonio Bernardes, lhes aconselhou que matassem a seu senhor e que fugissem, mas que não teriam ânimo e então fugiram por direção do mesmo acusado que lhes mandou para uma capoeira a fim que fazerem canoas para passarem o Paranahyba e que se lhes não assassinassem a passar mesmo rio que ele acusado os passaria. Disse mais que também ouviu dos escravos que o acusado estivera de emboscada no canavial de Carlos Ferreira para matá-lo e que não o fez por lá não ter ido.

Ao ser perguntado se havia mais indícios comprovando a versão dos escravos disse “que não sabe”. E se existia inimizade entre Castro e o acusado respondeu que “tem ouvido dizer que são inimigos”: Dada a palavra a José Antonio para que contestasse a testemunha, ele disse ser “mentira a afirmação dos escravos” e “que nunca deu conselho algum aos mesmos escravos e que estes o visitaram a fim de não serem castigados pela fuga tanto que outras provas não aparecem além dos ditos dos escravos”.

Foram chamadas novas testemunhas, sendo elas: Domingos Nunes Franco e Tertuliano José de Castro em lugar de Maria liberta. A sétima testemunha, Domingos, de 53 anos, viúvo, lavrador, natural de Goiás, morador de Sant’Anna, narrou que sabia dos fatos:

[...] por ouvir dos escravos Serafim e Luiz ter acusado José Antonio Bernardes tendo uma rixa com o senhor dos mesmos Carlos Ferreira de Castro, fora esperado debaixo de uma ponte no caminho que vai para o canavial e lá estivera dois dias de emboscada para assassiná-lo e porque o mesmo Carlos não passasse até nesses dois dias a mulher dele acusado pediu-lhe que não fosse mais, e desde então começou o acusado a insistir com Serafim para matar a seu senhor ou fugir, e então Luiz convidou-o para fugirem e foram para a casa do acusado e ainda este os levou para um (vallo???) que foi do finado Flávio.

Dada a palavra a José Bernardes, este afirmou que “os escravos afirmavam o que a testemunha acaba de dizer era unicamente de medo do castigo e, por conseguinte, nada provaram e que ele réu era estranho a fuga dos mesmos escravos ou qualquer tentativa contra a vida de Carlos Ferreira de Castro”.

A oitava testemunha, Tertuliano José de Castro, de 25 anos, casado, lavrador, natural de São Paulo, morador de Sant’Anna, destacou que sabia da fuga dos escravos Serafim e Luiz que foram apreendidos e que “ouvira dizer” que “eles confessaram que fugiram iludidos pelo réu o qual queria que eles matassem a seu senhor”. Indagado quanto ao procedimento do réu, respondeu que é “mau, porquanto parece nele testemunha que o réu é inimizado na vizinhança toda e até na casa dele testemunha o réu espancou a mulher dele réu e insultou a um camarada do seu pai provocando-o com uma garrucha”. Dada a palavra a Bernardes disse que: “quanto a confissão dos escravos é mentirosa” e nada mais disse.

No rol de testemunhas informativas a primeira foi Luiz, envolvido no caso, escravo de Carlos Ferreira de Castro. Luiz, de 50 anos, viúvo, natural da Província de São Paulo e morador de Sant’Anna, ao ser indagado, respondeu que:

[...] ele e seu companheiro Serafim fugiram da casa do seu senhor de medo de serem castigados como ele lhes havia prometido e então aproveitaram do oferecimento que o acusado José Antonio Bernardes lhes fez dizendo-lhes que os havia de esconder em tal

lugar que nunca haviam de ser encontrados e prometeu de avisar-lhes quando estivessem lhes procurando e de os passar o Rio Grande para o outro lado e então lhes disse que o melhor seria que eles matassem ao seu senhor ao que eles não quiseram convir.

Quanto ao fato de haver José Bernardes feito emboscada para “matar ao senhor dele” respondeu “que sim, que estive de emboscada dois dias num canavial de seu senhor para matá-lo, mas que não o fez porque a sua mulher pediu-lhe que não continuasse”. Quanto a “quais os objetos deles escravos que até hoje existem na casa do réu desde a ocasião em que fugiram e passaram por sua casa?” disse ser: “umas roupas, um forno de moer tabaco, uma enxada, um machado, uma foice e uma chocolateira”.

Dada à palavra a José Antonio Bernardes, este perguntou à testemunha “qual foi o dia em que ele tinha falado em matar o seu senhor?”:

Respondeu que foi em um domingo quando ele testemunha foi trabalhar para Roldão Gomes Ribeiro digo, e que foi nessa mesma ocasião que ele réu lhe disse que havia se emboscado dois dias para matar a seu senhor. Pelo réu foi dito que a testemunha estava faltando a verdade, pois que nunca ele réu teve razões para matar a Carlos Ferreira de Castro a quem devia muitas obrigações. Pela testemunha foi dito que contestava o seu depoimento.

Como segunda testemunha informante consta no processo Serafim, também escravo de Carlos Ferreira de Castro, e um dos envolvidos na trama. Solteiro e natural da Província de Minas, Serafim, de 21 anos, nos conta que:

[...] tendo seu senhor lhes prometido de espancar então ele informante e seu companheiro Luiz de medo resolveram fugir e que antes disto já o acusado José Antonio Bernardes lhes aconselhara de matar a seu senhor e fugirem, e quando fugiram passaram pela casa do acusado e lá comeram e foram para um (vallo???) próximo que Joaquim fez e lá esteve ele (amb???)mente???) dois dias, até que chegou o seu companheiro afim de irem para um quilombo que o acusado lhes ensinou e aí ficaram fazendo roça para o mesmo acusado.

A narrativa de Serafim é fundamental para a compreensão do temor que cercava a vida dos escravizados na fazenda do Formoso. É, ao mesmo tempo, reveladora do desejo da liberdade ao sonharem com a chegada a um quilombo, o qual José Bernardes parecia conhecer, pois, conforme o relato de Serafim, iria lhes ensinar o caminho.

Serafim ao ser questionado quais os objetos dele informante ficaram na casa do acusado, respondeu que “nenhum, mas que ficaram umas ferramentas e roupas do Luiz”. Quanto a emboscada de “dois dias no canavial” para matar ao senhor, respondeu que “só sabia disto por ter ouvido o seu companheiro falar depois que foi preso”. Ao ser indagado se Bernardes havia lhes prometido alguma coisa “para matar ao seu senhor?” respondeu que “não” e “que só lhes tinha dito que se tivessem ânimo matassem ele e

depois fugissem”. José Bernardes, ao ter a palavra para contestar ao informante, disse que “estava mentindo em afirmar que ele réu lhes aconselhou para matar ao seu senhor”, a “quem deve muitas obrigações”.

A seguir deu-se um novo interrogatório com José Antonio Bernardes, no dia 26 de novembro. Por meio deste, podemos saber que era natural de Minas, residente na fazenda Santa Fé, em Sant’ Anna do Parahyba, fazia “vinte anos” como lavrador. Questionado onde estava quando ocorreu o crime, disse estar nesta fazenda. Se conhecia as pessoas que testemunharam no processo e a quanto tempo, afirmou conhecer cinco fazia muito tempo, “exceto Roldão Gomes que conhece a pouco tempo e que não conhece Miguel Alves Lima, Antonio Suplicio Machado e Antonio Elias Ferreira”.

Quanto a denuncia afirmou não saber o motivo. Indagado se havia fatos a alegar ou provas que mostrassem a sua inocência, respondeu que: “tem muitos fatos a alegar e provas que justificam a sua inocência e que no júri, no caso seja pronunciado, declarará as mesmas provas”.

Nos dia 28 de novembro, nos Autos de Conclusão, foi pedido ao Promotor Público “para dizer o que entender a bem da justiça”. Na “Vista” ao processo o despacho do Promotor fora o seguinte:

“Ilmo. Ser. Juiz Municipal

No presente processo já inqueriu-se 8 testemunhas, número máximo exigido pela lei, e além delas mais 2 informantes. As 8 testemunhas disseram que ouviram de Serafim e Luiz, escravos do cidadão Carlos Ferreira de Castro, que José Antonio Bernardes tentara assassiná-lo, não só aconselhando a esses escravos para assassinarem a seu senhor como também esperando-o de emboscada no canavial dois dias. O 2º. Informante a respeito desta emboscada diz que ouvira do seu companheiro Luiz – Em consequência do exposto parece-me que V. Senhoria já pode dar cumprimento ao despacho no art. 144 do Código do Processo Criminal.

Promotoria Pública de S.A. Anna do Parahyba, 28 de novembro de 1882 – Promotor Joaquim Pereira Dias.

O escrivão, José Machado da Silveira Diniz, no dia 29 fez os autos conclusos ao Juiz Municipal em exercício, Antonio Branco de Oliveira. Na análise dos autos entendemos ser muito interessante a conclusão do Juiz, na medida em que se confronta com a leitura do Promotor:

[...] vistas examinado estes autos que julgo improcedente a denunciar as folhas por carência de provas, e indícios suficientes para a pronuncia como bem explica – Pimenta Bueno – em seus apontamentos sobre o Processo Criminal, capítulo 10, pag.98 reforçados por outros juriconsultos e disposições por ele citadas, cuja falta de indícios contundentes e carência de provas parecem reconhecidas pelo órgão da justiça pública segundo modo porque impôs seu parecer a folhas. Deste meu despacho recorro na forma da Ley para o senhor Juiz de Direito da Comarca. Sant’Anna do Parahyba, 30 de novembro de 1882. Antonio Branco da Silveira – Juiz Municipal.

O Juiz de Direito da Comarca, José Francisco da Silveira Machado, em 05 de Dezembro, sustentou o despacho do Juiz Municipal considerando “improcedente a denúncia”, por “carência de prova e indício suficiente”. Ordenou então que se desse o “Alvará de soltura” em favor do acusado para que fosse colocado em liberdade “pagas as custas pela Municipalidade”.

Este processo criminal é significativo para apreendermos muitos dos meandros das relações de poder e das formas de resistência a este mesmo poder, por parte dos envolvidos, especialmente dos escravos Serafim e Luiz, informantes no processo de acusação de José Antonio Bernardes, que pelo apelido de “José Antonio Preto”, sugere ser talvez liberto ou pobre e livre negro. O Sumário propicia ainda a percepção do terror que assolara a vida desses escravos - o medo como sintoma da doença - em relação à punição que receberiam ao serem apreendidos em vista de suas fugas.

O Promotor, Joaquim Pereira Dias, acusava a José de tentativa de homicídio de Carlos Ferreira de Castro, proprietário de Serafim e de Luiz. Mas, é perceptível, no decorrer do mesmo processo, que fugiram em vista do temor de serem “espancados” por seu senhor.

José Antonio Bernardes figurava como réu, pois acusado pelos escravos de ter se emboscado por dois dias, próximo a um canavial, para dar fim à vida de Castro. Todavia, persuadido por sua mulher, como contaram duas testemunhas, José desistiu da idéia e passou a instigar os escravos a matarem a Castro e depois fugirem. Todas as oito testemunhas confirmam esta história, somando-se aos dois informantes. Entretanto, no decurso das narrativas foi possível depreender que alguns dos depoimentos se desencontravam, a exemplo das informações quanto aos objetos deixados na casa de José pelos escravos, dando margem à fragilidade das acusações.

É muito interessante a fala de Serafim e de Luiz de que teriam fugido para não realizar a tarefa de assassinar ao seu senhor. Entremeios, no desenrolar da trama é possível entender, especialmente quando do relato dos informantes, que outras questões estavam em voga – o temor de serem castigados pelo senhor -, daí o incentivo à fuga, tal como o modo como ela se dera e os objetivos da conquista da liberdade, figurando até mesmo, segundo Serafim, o desejo de chegar a um quilombo de conhecimento de José Antonio Bernardes. Então, é muito significativa a afirmativa de que “fugiram para não matar a seu senhor”. Por outro lado, também chama a atenção o desejo das testemunhas de incriminar a José Antonio Preto, pois assim conseguiriam livrar a sua pele, o que

sugere interesses implícitos por parte talvez ainda do próprio Carlos Ferreira de Castro, mas ainda não sabemos quais.

Neste ponto, vale a pena entender quem era esse senhor de escravos e quais ligações estabelecia com José Antonio? Qual o papel de José Antonio Preto e quem era ele naquele cenário? Pelos indícios que depreendemos da fonte parecia ser camarada e lavrador pobre, na Fazenda Santa Fé há mais de 20 anos.

Outra indagação que nos inquieta é o fato de: Por que o “ouvir dizer” dos escravos tivera tanto peso nesta trama? Tanta importância na constituição do Sumário-crime, se os escravos não eram tidos como testemunhas e sim como informantes? Estas questões são instigantes, pois demonstram que a história pode ser muito mais profunda, em suas entrelinhas, do que as linhas diretas do texto oficial sugerem. Uma história muito diferente da que marcara a vida e a morte do escravo Sebastião.

O temor dos escravos Serafim e Luiz em relação a serem espancados por seu senhor talvez se assemelhe em partes à história do escravo Sebastião. Mas, diferentemente do desfecho da trama envolvendo este escravo, a pena que se tentava imputar, pela lei, não era aos escravizados, apreendidos em fuga, mas a José Antonio Bernardes, por, nos parece, tentar acobertar ou mesmo incentivar a fuga, somando-se ainda à acusação do desejo da morte e a “tocaia” ao senhor.

Possivelmente, o desenho de outro enredo tenha se dado pela astúcia dos escravos de Carlos Ferreira de Castro, mas ainda pela percepção de que os tempos poderiam ser outros no cenário dos anos 1880. Assim, em tempos próximos à abolição e a conquista da liberdade talvez fosse possível tecer tramas em que a liberdade pudesse se tornar mais próxima, real, por mais que o temor em ser castigado tenha dado a tônica para esta trama. Também não esqueçamos o fato de que, mesmo que evidências já se materializassem em relação ao fim da escravidão, não se sabia, de modo palpável, que seis anos depois a liberdade seria oficializada pelo estado imperial.

É válido então reconstituir parte da história do escravo Sebastião, a fim de compreender que a justiça no XIX, semelhante aos dias atuais, poderia ter um “peso e várias medidas”, a depender de quem era o acusado e o acusador.

O ESCRAVO SEBASTIÃO ENTRE “MESINHAS” E A “CHIBATA”

Na trama anterior discutimos um processo de 1882. Ao recuarmos 20 anos na história da escravidão em Sant’Anna do Paranaíba nos deparamos com os anos

iniciais da década de 1860 e, neles, com a história do escravo Sebastião, narrada em um Sumário de Culpa⁹¹, de 1862. Neste Sumário, o fazendeiro, Isaias Joaquim Guimarães, figurava como suspeito, a partir de um ofício emitido pelo chefe de Polícia, Jesuino de Souza Martins, encaminhado à Promotoria, solicitando a investigação da morte de Sebastião, em vista do suposto furto de um colar de pouco valor.

O relato de parte das testemunhas arroladas possibilita entender uma trama histórica em que a violência se mostra voraz. Uma das testemunhas, ao ser indagada se sabia da morte desse escravo, respondeu que “sabia por ouvir dizer que o escravo Sebastião falecera dos açoites que lhe mandara dar Isaias Joaquim Guimarães”⁹².

Como observado em outro momento, ressaltamos que a história que se desenrola apresenta os limites da afirmativa das relações harmoniosas entre senhores e negros escravizados nessa Província. Isto nos leva a compreender que não é possível afirmar a harmonia no desnudar da violência: o assassinio do escravo pelo senhor. O interessante é observar a solicitação de instauração de um Sumário de Culpa para apurar esse caso, ainda que o parecer do juiz municipal tenha sido o de não aceitar a denúncia baseando-se no fato de que não teve testemunhas que pudessem afirmar ser verdade, sem ser “por ouviu dizer”.

Da solicitação de instauração do processo, em março de 1862, foram arroladas cinco testemunhas, dentre elas, proprietários de escravos, como o reverendo Francisco de Sales de Souza Fleury, Manoel Ferreira Dias, negociante; Alferes Antonio Franco de Souza, negociante; Francisco Anselmo Brito, negociante, e Lucas Antonio da Silva, lavrador. Como era de se esperar, escravos não foram arrolados enquanto informantes, dando a entender, pelas profissões enunciadas, certa escolha a quem se deveria dar a palavra.

A primeira testemunha, o Reverendo Francisco de Sales de Souza Fleury, de 58 anos, morador de Sant’Anna do Paranahyba, nascido em Itabira, Minas, ao ser indagado sobre o caso, respondeu que “sabia por ouvir dizer que o dito escravo faleceu dos mencionados açoites e que indo ele testemunha confessá-lo e ungido [...] e que sabe por ouvir dizer que quem mandou açoitá-lo fora Isaias Joaquim Guimarães e que nada mais sabe e sem eu perguntá-lo deu se por findo [...]”.

⁹¹ SUMÁRIO de Culpa. 1862 (16 páginas). Paranaíba, Caixa 114/04 - Arquivo do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.

⁹² Idem, p.03.

A segunda testemunha – Manoel Ferreira Dias, 42 anos, negociante, casado, morador na Vila de Sant’Anna, natural da Província de Minas, ao ser indagado quanto ao ocorrido: “respondeu que sabia por ouvir dizer que o escravo Sebastião falecera dos açoites que lhe mandara dar Isaias Joaquim Guimarães”:

Sendo lhe mais perguntado se sabia com instrumento foram dados uso o açoite, informou que ouviu dizer que foi dado com laço, sendo-lhe mais perguntado se sabia qual motivo pelo qual havia mandado castigar, respondeu que ouviu dizer que foi pelo roubo que [...] o escravo Sebastião ahi furtara de um colar de ouro. E por nada mais ser perguntado deu-se por findo este depoimento e depois de ter eu lido e

A terceira testemunha, Alferes Antonio Franco de Sousa, de 38 anos, negociante, casado, morador em Sant’Anna de Paranyba, natural da Província de S. Paulo “em costume disse nada, perguntado se sabia do que tinha falecido o escravo, respondeu ter sido por açoite”.

Francisco Anselmo Brito, 48 anos, empregado público, casado, morador em Sant’Anna, natural de São Gonçalo, Província de Minas Gerais, quarta testemunha no processo, respondeu que:

não sabe se ele falecera dos açoites ou de algum remédio usado que tomou visto que o dito escravo se achava em uso de remédios por causa de outras enfermidades, e sendo –lhe mais perguntado se sabia qual o motivo porque fora castigado e com que instrumentos, respondeu que ouviu dizer que fora castigado com um laço, por causa do roubo de um colar de ouro. E por nada mais saber....

Lucas Antonio da Silva, de 58 anos, lavrador, viúvo, morador na Vila de Sant’Anna do Paranyba, natural da Província de Minas, quinta testemunha, indagado se sabia que tinha falecido o escravo Sebastião: “[...] sendo-lhe mais perguntado se sabia qual o motivo porque fora castigado e com que instrumentos respondeu que ouviu dizer que fora castigado com um laço por causa do roubo de um colar de ouro”.

É válido observar que quase todas as testemunhas deste caso reafirmaram “saber por ouvir dizer” que a morte do escravo Sebastião decorreu de “açoites” dados pelo senhor “pelo roubo de um colar de ouro”. Afora a quarta testemunha que levantou indagações quanto ao real motivador da morte, ou seja, não sabia dizer se fora pelos açoites ou “algum remédio usado que tomou visto que o escravo se achava em uso de remédios por causa de outras enfermidades”, as outras falas foram muito similares. Mas, independentemente disso, o fazendeiro fora liberado sem ao menos ser ouvido. Revela-se aí para que lado pendia a balança da justiça.

O ofício emitido pela Justiça pública visando a apuração dos fatos foi considerado improcedente pelo juiz municipal, Joaquim de Oliveira Simões, por entender que:

[...] sendo a parte oficial que o delito fora público, todas as testemunhas depuseram vagamente de ouvir dizer; vê-se mais ainda pelo depoimento da terceira e quinta testemunhas que duvidavam ainda mesmo de ouvir dizer o motivo da morte do escravo, enfim [...] de que o escravo se achava enfermo e em uso de remédios e que o instrumento com que fora castigado não produzia a morte [...] Sob estes fundamentos o hei despronunciado⁹³.

Seria então o uso de “mesinhas” ou de “remédios” para a cura de alguma doença que lhe imputara a morte, como sugere o juiz? Partimos da premissa de que o argumento da doença de Sebastião servira como uma luva para justificar o assassinio do escravo pelo senhor. Em agosto de 1862 é dado o veredicto, o que sugere a rapidez na resolução do caso, cerca de menos de cinco meses. Deu-se a absolvição, no Sumário de Culpa, sem ao menos o acusado ter sido interrogado.

Neste documento evidencia-se a parcialidade da justiça, na medida em que tratava de julgar um proprietário de escravos tendo como vítima o escravizado Sebastião. Doze anos após este acontecimento, em 1877, Izaias Joaquim de Guimarães figura no Livro de Classificação de escravos para Fundos de Emancipação de Sant’Anna do Parahyba, contendo 04 escravos, o que significa que naquele momento histórico, e em vista dos dados da região, poderia ser considerado um senhor de não tão poucos escravos, pois afora ele, neste Livro, entre os 58 senhores de escravos que constam no documento, apenas outros 07 possuíam mais escravos, sendo que o maior proprietário era Izaias da Silva Borges, com um total de 10 pessoas escravizadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As histórias de Serafim e de Luis se assemelham à de Sebastião, por serem histórias da escravidão. Mas trazem ainda desfechos diferenciados e brechas passíveis de serem abertas dentro da ordem escravocrata. Os escravizados Serafim e Luis acusaram a José Antonio Bernardes - possivelmente liberto ou pobre e livre, de incitá-los a matar ao seu senhor, por isto o motivo da fuga. É evidente, como expresso anteriormente, que tentavam, com esta acusação, diminuir o peso da chibata sob suas costas. Saber se eles conseguiram ou não este intento já é uma história...

⁹³ Ibidem, p.15.

Sebastião foi morto a chibatadas por seu senhor, por sonhar, conjecturamos, em quem sabe um dia comprar a sua alforria com as parcas economias que talvez pudesse juntar, dentre outras formas, por exemplo, em ações como a venda do colar de ouro, mesmo que em alguns momentos do Sumário tenha sido dito “ser um colar de pouco valor”. No tempo da morte de Sebastião, em 1862, vivíamos o peso da escravidão, mesmo que a Lei do fim do tráfico negreiro já tivesse encontrado raízes para se efetivar, em 1850.

No contexto vivido por Serafim e Luis o horizonte da liberdade já se aproximava um pouco mais desses homens e mulheres, pois a seis anos da libertação oficial de todos os escravos no Brasil Império, por mais que se saiba que, em 1888, não mais que cerca de 20% da população negra permanecia escravizada, já que os demais haviam conquistado a sua liberdade, de uma forma ou de outra, fosse pela via oficial - na compra de alforrias - ou ainda pela conquista da liberdade por meio da fuga para os quilombos - rurais e urbanos - entre outras práticas de liberdade.

Esses são dois acontecimentos que nos contam um pouco da história dos negros escravizados em Sant’Anna do Paranaíba; das esperanças e do desejo de encontrar lugares de liberdade, como no quilombo, e, ao mesmo tempo, do peso do cativo e do chicote, sentenciando a vida e a morte de homens e mulheres também nessa distante localidade dos centros de poder.

Buscamos apresentar, aqui, alguns desses indícios na tentativa de evidenciar os Sumário-crime e de Culpa - parte do Processo Criminal - como fontes imprescindíveis para a escrita da história da escravidão no Brasil, e ainda para a inserção deste debate na história do sul de Mato Grosso. Oxalá que, de alguma forma, possamos ter contribuído para este intento.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Celma. Escravos, roceiros e povos originários em Sant’Ana de Paranaíba: terra e liberdade nos campos do sul de Mato Grosso (séculos XVIII e XIX). In: *Revista Mundos do Trabalho*. Dossiê: Terra, trabalho e conflitos. UFSC, v.4, n.8, 2012, p.45-67.

CAMARGO, Isabel Camilo de. *O sertão de Santana de Paranaíba: um perfil da sociedade pastoril-escravista no sul do antigo Mato Grosso (1830-1888)*. Dissertação (Mestrado em História), UFGD, 2010.

CAMPESTRINI, Hildebrando. *Santana do Paranaíba: De 1700 a 2002*. 2ª. ed. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2002.

CÂNDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito*. 6ª ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1982.

LOPES, Joaquim Francisco. *Derrotas*. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2010.

LUCIDIO, João Antonio Botelho. *Nos confins do Império um deserto de homens povoado por bois (a ocupação do planalto sul Mato Grosso, 1830-1870)*. Niterói, 1993. Dissertação (Mestrado em História) Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense.

MACHADO, Maria Helena P. T. *Crime e Escravidão*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MOURA, Zilda Alves de. *Cativos nas terras dos Pantanais: escravidão e resistência no Sul de Mato Grosso – séculos XVIII e XIX*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2008.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. ‘Caminhos e fronteiras’: vias de transporte no extremo oeste do Brasil. In: GOULARTI FILHO, Alcides; QUEIROZ, Paulo Roberto Cimo (Orgs). *Transportes e formação regional – Contribuições à história dos transportes no Brasil*. Dourados: Editora UFGD, 2011.

RELATÓRIO do Presidente da Província de Mato-Grosso o Major Doutor Joaquim José de Oliveira na abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em 03 de maio de 1849. Rio de Janeiro. Typ. Imp. e Const. De J. Villeneuve e Comp. Rua do Ouvidor, n.63, 1850. p.32. Site: http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso 10 nov.2010.

SILVA, Cássia Queiroz da. *Pobres livres em Sant’Anna do Paranahyba*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, 2014.

SUMÁRIO de Culpa. 1862 (16 páginas). Paranaíba, Caixa 114/04 - Arquivo do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.

SUMÁRIO- Crime. 1882 (60 páginas). Paranaíba, Caixa 115 - Arquivo do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.

VOLPATO, Maria Luiza Rios Ricci. *A conquista da terra no universo da pobreza – Formação da fronteira oeste do Brasil (1719-1819)*. São Paulo: Hucitec, 1987.

AS CONSEQUÊNCIAS HUMANAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA SEE-SP: SOFRIMENTO DOCENTE E RESISTÊNCIA*

*OLIVEIRA, Mariana Esteves***

I - Introdução

O tema da precarização do trabalho docente, embora bastante presente nos estudos da área da Sociologia da Educação, é desconhecido no campo da História. Não obstante tratar-se das configurações e mudanças dos mundos do trabalho, na historiografia social do trabalho, onde poderíamos supor que fosse objeto de pesquisa, a precarização do trabalho docente não se consolidou, ainda, enquanto processo histórico a ser desvendado. Tal lacuna não é acaso.

Em primeiro lugar, o tema engendra debates, no seio da Sociologia da Educação, onde fica evidente a dificuldade, por parte de grupos importantes da intelectualidade, inclusive no campo do marxismo, de conceber o trabalho docente como trabalho, e o professor como um trabalhador. Nos imbróglis acerca da natureza (improdutiva/intelectual) do trabalho docente, a retirada da autonomia na organização e execução do trabalho (proletarização), bem como as mudanças operadas pelo neoliberalismo nas condições dos professores (precarização) não foram suficientes para convencer o campo acadêmico científico de que não produzir mercadorias (e mais-valia) não retira do trabalho docente a constância da lógica do capital, de exploração do trabalho para também se reproduzir. Resulta disso que muitos professores, mesmo dos ciclos básicos, cujo trabalho se precarizou a mais tempo, também não se veem como trabalhadores e não observam a escola como lugar de trabalho (e da exploração do seu trabalho).

Em segundo lugar, a própria historiografia social do trabalho passa por reformulações, face à crise paradigmática da cientificidade da História e o deslocamento da centralidade do trabalho, ambos processos derivados da pretensa vitória do capital nos anos 1990, no declínio do socialismo soviético. Amparados pela emergência de novos sujeitos à cena histórica, os discursos acadêmicos e políticos propugnaram a desconstrução das verdades, do estatuto do real na ciência e dos estruturalismos que

* Texto resultante da pesquisa de Doutorado em desenvolvimento na UFGD, referente ao projeto: “Por uma História Social dos Professores – O docente como sujeito entre lutas, práticas e representações”, sob orientação do prof^o Dr. Vitor Wagner Neto de Oliveira.

** Docente UFMS/CCHS; Doutoranda UFGD/PPG de História. mariana.esteves@ufms.br

impediam de enxergarmos os indivíduos. Todavia, também não por acaso, nesse bojo, exacerbou-se a supremacia do indivíduo.

A ideologia hegemônica neoliberal buscou destituir a importância do trabalho e impor identidades individuais voltadas ao consumo e ao discurso pós-moderno, flexibilizando o trabalho pelo viés crescente da informalidade e chamando o trabalhador de colaborador (ANTUNES, 2004). Mas a historiografia social do trabalho, antes limitada ao operariado fabril, compreendeu seus limites e tem se dilatado para inserir, no seu campo de estudo, os trabalhadores sem trabalho, os trabalhadores sem salários, os improdutivos, também nas suas identidades de gênero, geração e etnia, vistos que são classe que vive do trabalho e expressam a manutenção da premência do trabalho agora sob as mais diversas possibilidades (BATALHA, 1998). Esse é o contexto que nos permite dizer que, apesar de ausentes na historiografia social do trabalho, os professores têm grandes chances de se tornarem sujeitos das pesquisas da História Social do Trabalho e temos trilhados alguns caminhos na defesa desta inserção.

Partindo disso, propusemos a pesquisa acerca das experiências docentes face ao processo de precarização do trabalho na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE-SP, especificamente na Diretoria Regional de Ensino de Andradina (DRE), nas seis escolas estaduais desta cidade. Por meio de questionários com questões objetivas e abertas, obtivemos a participação de 128 professores e professoras a relatarem não apenas as suas condições de trabalho, mas suas percepções, memórias e vivências no processo histórico em questão, analisados sob os referenciais narrativos e metodológicos da *História Vista de Baixo*.

Mas antes de mergulharmos nas águas das experiências docentes, é preciso conceituar e caracterizar o referido processo. Para isso, buscamos o auxílio de Alda Junqueira Marin, que definiu o conceito no *Dicionário do Trabalho Docente*, produzido pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da UFMG. Para esta autora, a precarização do trabalho docente:

Refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente. Decorre do uso de características mais gerais da precarização do trabalho (...) em decorrência da expansão do neoliberalismo que teve repercussões regulamentadoras em vários países, incluindo o Brasil. São mudanças que ocorrem, sobretudo, a partir da década de 1990: redução de custos no trabalho expressa pelo arrocho salarial; diversas modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho (MARIN, 2010, s/p).

Com efeito, embora o trabalho docente tenha passado por transformações que remontam a outros contextos históricos, como a feminilização e desvalorização entre os anos 1930 e 1950, e as reformas operadas pela Ditadura nos anos 1960, é na mundialização do capital, nesta fase neoliberal, em que as condições do trabalho docente serão sistematicamente articuladas e aparelhadas ao ideário de mercado, gerando mudanças significativas e um impactante desmonte de direitos e condições laborais. Em 1990, a *Conferência Mundial da Educação para Todos*, ocorrida na Tailândia, foi a pedra inaugural que arregimentou um plano global de ações articuladas por organismos como o Organização das Nações Unidas para a Educação, a UNESCO, o Banco Mundial, o FMI e outros. Tais organismos costuraram as políticas educacionais aos sistemas de financiamento da educação pública em países em desenvolvimento, fazendo valer a cartilha neoliberal em grandes projetos que unificaram agendas, currículos e orquestraram metas e discursos em uma mesma direção. As características, causas e resultados disso, continua Marin, devem ser primeiramente distintas conceitualmente, de forma a percebermos os blocos que revelam tanto as causas, quanto as consequências:

Nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos (MARIN, 2010, s/p).

A precarização do trabalho docente, portanto, se expressa pelas condições de trabalho materialmente e legalmente orquestradas e impostas, e pelos seus resultados nos sujeitos, na escola e no contexto educacional. Para compreendermos como isso se manifestou na SEE-SP, reunimos dados, pesquisas e a legislação intrínsecas aos salários, jornadas, contratos docentes, bem como as políticas avaliacionistas de bonificação por mérito, além da dimensão da resistência.

II – O tripé da precarização e a questão da resistência

Do ponto de vista material, a precarização se engendra no tripé: salários, jornadas e contratos. Sobre a questão salarial, a despeito de teses contrárias e da própria dificuldade de mensurarmos materialmente os salários docentes em uma dimensão cronológica, a desvalorização salarial docente se apresenta como um processo histórico e observável. Ela pode ser percebida tanto no âmbito da relação com países desenvolvidos ou índice similar de desenvolvimento, quanto em uma perspectiva temporal, histórica. Inclusive, é possível observar esta desvalorização pela comparação da média da remuneração docente e os salários de outros profissionais, quando colocados às remunerações de profissionais com critérios semelhantes de exigência de formação e carga horária, ratificando a hipótese de um cenário marcado pela desvalorização material do trabalho docente. De acordo com o levantamento apresentado pela APEOESP em 2012:

[...] o abismo do vencimento salarial do profissional da rede estadual chega a 182%, se comparado ao de um engenheiro civil (R\$ 5.620). Para o professor da Prefeitura, a diferença cai para 116%. O salário-base da categoria na rede estadual é de R\$ 1.988,33 para 40 horas/aula semanais. Já na rede do município de São Paulo o piso inicial de um professor (também 40 horas) era de R\$ 1.215 em 2005. Hoje é de R\$ 2.600,00.⁹⁴

Em Andradina, dos 128 professores questionados, 106 afirmaram “que o salário recebido pela atividade docente não permite sua independência financeira”, constituindo-se como 82,8% do total. Além disso, 68 professores indicaram que estão endividados⁹⁵. O número é expressivo. Em 2014, a Confederação Nacional do Comércio (CNC), ao lançar os resultados da *Pesquisa Nacional de Endividamento e Inadimplência do Consumidor* (PEIC Nacional), divulgou que 66,4 % dos brasileiros declararam não ter dívida, ou ter uma dívida reduzida a ponto de não se preocuparem. O percentual dos que afirmaram estar muito (ou mais ou menos) endividados era de 33,2%⁹⁶. Como podemos observar, o índice de endividamento dos professores da pesquisa supera numericamente a média nacional.

Em resposta aberta, os professores pesquisados foram estimulados a dizer o que acham (hoje) e o que achavam do salário docente quando ingressaram. A imensa

⁹⁴ Fonte: Cadernos APEOESP. Conversas sobre a Carreira, 2012, p.48.

⁹⁵ Cabe destacar que o sentido de endividamento aqui não vislumbrou o nível de inadimplência ou incapacidade de pagamento dos compromissos financeiros. O termo é aqui utilizado em consonância com a Federação Nacional do Comércio que entende, como dívida, compromissos com cheques pré-datados, cartões de crédito, cheque especial, carnês de loja, empréstimo pessoal, prestação de financiamentos imobiliários e de carro. No questionário, perguntamos aos professores se o salário mensal estava comprometido com empréstimos ou financiamentos.

⁹⁶ Fonte: CNC, Peic. O perfil do endividamento das famílias brasileiras em 2014. Tabela 1, Nível de endividamento.

maioria acha o salário ruim, mas 35 docentes afirmaram que já percebiam isso antes do ingresso ou mesmo no início na carreira. Nesta perspectiva, temos depoimentos que afirmam que “Na época o salário não era justo, como ainda não é” (Questionário 44). Vale salientar que este docente ingressou na SEE-SP no ano de 1995. Outro professor, que ingressou na instituição em 1993, afirmou: “quando ingressei, o salário já estava sofrendo desvalorização, porém, hoje é muito mais (Questionário 66). Outro depoimento nesta direção vale ser destacado. Uma docente que está há 10 anos no cargo afirmou, sobre o salário, que antes “não era muito, mas conseguia me manter, hoje tenho dois cargos e ainda passo aperto” (Questionário 112). Evidente que as trajetórias pessoais também condicionam a relação do trabalhador com seus proventos materiais, mas é preciso salientar que, entre os docentes pesquisados, a maioria sugere que os salários eram melhores (e até muito bons) no passado relativo ao ingresso de suas carreiras.

Em outro viés, um professor com mais tempo de carreira, tendo ingressado na rede pública em 1983, cita a relação entre política e a desvalorização do seu salário, dizendo que “o salário só foi bom quando (São Paulo) foi governado pelo governador Franco Montouro, de lá pra cá, as coisas só estão piorando” (Questionário 46). Outra docente com tempo de magistério próximo a 25 anos também fez referências a questão “dos governos” na variação do salário, afirmando, sobre sua trajetória docente na SEE-SP: “eu fiquei maravilhada quando recebi meu primeiro salário, e por alguns anos, também, mas de uns governos pra cá, se pudesse, mudaria de profissão” (Questionário 58).

Esta perspectiva politizada coaduna com o contexto de arrocho e precarização que entendemos ter se acirrado na entrada dos governos dos PSDB em São Paulo, em virtude da adoção explícita e engajada deste partido ao ideário neoliberal de gestão, reproduzido no poder estatal desde meados dos anos 1990 e ainda em vigência. Mais que isso, há depoimentos em que as estratégias neoliberais de desvalorização material da mão de obra docente, no que tangem aos salários, são confrontadas com o fortalecimento da política de controle e gestão do trabalho (que caracteriza esta etapa do capitalismo), como podemos perceber com o seguinte depoimento:

Houve muitas perdas. Não acompanhou a realidade! Hoje, portanto, está desvalorizado. Na SEE-SP, a carreira docente foi desvalorizada financeiramente, porém, fortaleceu-se e valorizou-se as ‘funções’ de diretor, supervisor, dirigentes, enfim, técnicos e gestores de escola... estratégico não? (Questionário 102).

Tais abordagens são, todavia, minoria das manifestações docentes nos questionários obtidos. Em geral, ao rememorar os sentimentos em função dos salários, no início da carreira, em comparação aos dias atuais, os professores apontam referências pessoais. As conjunturas e histórias de vidas se entrelaçam, possibilitando-nos costurar a objetividade material, condicionada pelo cenário de precarização, e a subjetividade dos professores que são, além de trabalhadores, sujeitos de vida, marcados pela complexidade do ser social.

No processo de constituição do cenário do trabalho docente, os dados explicitados e as vozes docentes apontam para uma crise material e de prestígio social, revelando uma “fotografia” da precarização do trabalho docente e corroboram com a hipótese de que a questão salarial (desvalorização e arrocho) existe e é fundamental para caracterizar histórica, social e materialmente a precarização do trabalho docente no Brasil, na SEE-SP e em Andradina. Todavia, estamos cientes de que a questão salarial não é única e deve ser pensada integrada à série de elementos característicos a esta precarização. Possivelmente, se fosse um item isolado nas condições do trabalho do professor, ainda que histórico, não poderíamos pensar a questão docente da mesma forma como postulamos aqui, em um cenário de crise e agonia. Seguimos analisando as jornadas docentes na perspectiva da intensificação do trabalho, dentro e fora da escola, pois, como salientou Andreza Barbosa:

[...] a principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação, posto que a docência exige tempo extraclasse para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos as quais, por sua vez, ficariam comprometidas devido à jornada maior de trabalho que o professor, muitas vezes, assume para compensação salarial (BARBOSA, 2011, p. 125).

Com efeito, no que concerne às jornadas, ao analisarmos o histórico legal que ampliou as aulas máximas que o professor pode lecionar semanalmente em um cargo público, vimos que a intensificação do trabalho é um projeto institucional. Até a Constituição de 1967, os professores efetivos eram considerados catedráticos e possuíam algumas garantias que possibilitavam lecionar todas as aulas de sua jornada em uma única escola. Datam dos anos 1950 as primeiras reformas que marcam o início da ampliação da jornada docente para o atendimento à expansão da oferta de ensino.

Mas foram as políticas adotadas posteriormente, pelo regime civil-militar, que conduziram definitivamente à expansão da oferta do ensino público no Brasil sob forte conotação quantitativa, massificada, em detrimento da expansão qualitativa, a partir das reformas de 1968. Na sequência, o Estatuto do Magistério Paulista, aprovado

em 1985, trouxe poucos avanços nesta seara. Ele vigora atualmente com quatro tipos de jornadas em que a maior é de 40 horas-aulas semanais, todavia, junto com as incessantes reformas e resoluções que se sobrepõem à legislação pertinente, o acúmulo de cargos públicos para docentes na SEE-SP foi regulamentado de forma a ampliar, progressivamente, a carga possível de um docente nas escolas estaduais, chegando, na atualidade, a permitir 65 horas-aulas de trabalho semanal⁹⁷.

Nas escolas estaduais de Andradina observamos que grande parte dos professores trabalha muitas horas, geralmente em mais de uma escola e estende a jornada ao universo privado da casa, inclusive em finais de semana. Dentre os professores pesquisados, a maioria afirmou lecionar em mais de uma escola, sejam elas da própria SEE-SP ou demais redes de ensino, com acúmulo de cargos públicos (Secretaria Municipal de Ensino e Centro Paula Souza) ou somando jornadas na rede privada (escolas particulares, Rede SESI e APAE). Também, o contingente de docentes com empregos formais ou informais fora da docência é expressivo. Em números, dos 128 docentes, 66 atuam em mais de uma escola (51,5%), e 34 docentes informaram que possuem outros empregos, atividades remuneradas formais ou informais, fora da docência (26,5%).

Foram muitos relatos neste sentido. O professor do Questionário 100 nos informou que, na soma de suas jornadas entre SEE-SP, escola e faculdade particulares, ele leciona exatamente 70 aulas semanais, o que daria, em média, 14 aulas por dia. Quantitativamente, o pior quadro foi descrito pela professora que acumula o cargo público da SEE-SP com outro cargo público na Secretaria Municipal de Ensino de Andradina. Segundo seu depoimento, hoje ela contabiliza 80 horas semanais trabalhadas entre os dois cargos docentes e a produção no sítio, já que a professora é, também, moradora de uma pequena propriedade de agricultura familiar na zona rural de Andradina (Questionário 115).

Para qualificar essa discussão, salientamos que a intensificação do trabalho docente não se limita ao aumento da jornada objetiva de trabalho. A ampliação das responsabilidades e funções cumpridas pelo professor, bem como do tempo despendido fora dos espaços de trabalho, para cumpri-lo, também se caracterizam como intensificação do trabalho docente (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009). Quando questionados se é recorrente levar trabalho para casa e se preparam as atividades

⁹⁷ A legalidade das acumulações de cargo é aferida pelas direções das escolas e pela Diretoria de Ensino, nos termos do Decreto 41.915, de 02 de julho de 1997.

docentes e avaliações nos finais de semana, a maioria dos professores afirmou positivamente e mais, entre os 128 entrevistados, 89 acreditam fazer o papel de outros profissionais na escola (69,5%). Por fim, no que tange às jornadas de trabalho, sua ampliação e intensificação, aferimos junto aos docentes se eles entendem que suas jornadas são cansativas e, em caso positivo, quais consequências isso acarreta. Confirmando nossas hipóteses iniciais, a maioria (89%) afirmou ter uma jornada cansativa, incluindo professores que não possuem carga completa na SEE-SP, outras redes ou empregos.

Dos 114 professores que apontaram ter jornadas cansativas, 77 informaram que têm consequências diretas na saúde, como desânimo crônico, estresse, cansaço constante, depressão e outros problemas de saúde. São muitos os exemplos que podemos destacar, como o da professora que afirmou que, em virtude da sua jornada cansativa, desenvolveu “irritação, cansaço físico e mental, desgaste, aflição, tristeza, doenças (depressão), dores” (Questionário 40). Outro professor declarou que, em função do ritmo intenso de trabalho, hoje apresenta “estresse, pressão alta, diabetes e dores musculares” (Questionário 51). A professora do Questionário 58 relatou que, como resultado da sua jornada cansativa, desenvolveu “todas as possíveis (consequências) pois o desgaste emocional, da voz, e etc, levam o professor a problemas como pressão alta, estresse, fibromialgia”. Uma docente salientou que foi preciso diminuir a jornada por que, em função dela, ficou muito doente, “tenho depressão, que faço tratamento até hoje” (Questionário 74). Igualmente dramático é o relato do professor que, prestes a se aposentar, admitiu que o ritmo de trabalho intenso prejudicou definitivamente sua saúde. Segundo ele, “acarretou na doença Síndrome de *Ménière* (Labirintite) e depressão” (Questionário 82).

Vislumbramos um quadro agudo de intensificação do trabalho docente, do cansaço e adoecimento de professores e professoras em Andradina. Mas esse cenário, como já afirmamos, é neoliberal e não se limita em “trabalhar muito e ganhar pouco”. Como já dissemos, uma das marcas do trabalho nessa fase do capitalismo é a instabilidade e este é um elemento importantíssimo na composição da cena em que atuam os professores e professoras no Brasil e, sobretudo, na SEE-SP. O contingente de docentes contratados como substitutos, por tempo determinado, com menos direitos que efetivos é impressionante. A questão dos contratos e da flexibilidade torna-se primordial para compreendermos o cenário docente, completando o tripé material da precarização.

Assim como os demais elementos que elencamos desse cenário, a flexibilização contratual não é um fenômeno recente na Secretaria, embora as últimas décadas tenham sido de recrudescimento nessa direção. Antes mesmo dos primeiros estatutos do magistério paulista, a contratação de professores sem concurso público estava regulamentada por atos e decretos que se sobrepunham e se dispunham a ordenar as contratações docentes sem concursos, denominadas de “contratos a títulos precários”. No bojo da progressiva expansão da oferta de ensino, em 1960, o Ato nº 47 de 10 de novembro considerava prerrogativas e normatizações de contratação de “pessoal variável” para ministrar aulas “extraordinárias”. Mas apesar das sobreposições legais dos anos 1960, a lei mais decisiva nesta seara foi instituída em 1974 e esteve em vigor até a última década, quando o governo de José Serra no Estado de São Paulo implementou as leis nº 1010, de 2007 e nº 1093 de 2009, criando novas categorias de professores em função dos contratos flexíveis. Se a Lei 500/64, por dividir a categoria em duas (titulares de cargos e ocupantes de função atividades – OFA), era considerada desagregadora, as reformas dos anos 2000 vieram piorar sobremaneira esta condição. As novas leis instituíram provas seletivas anuais para professores não concursados e fragmentaram os docentes em oito categorias (“A”, “P”, “F”, “L”, “O”, “S”, “V” e “R”), tendo como base o dia 02 de Julho de 2007⁹⁸.

Em 2013, pelos dados do Cadastro Funcional da Educação do Estado de São Paulo, no item “classes docentes - totalização por categoria”, o número total de professores da rede era 233.192 professores, dentre os quais 117.762 são professores concursados titulares de cargo, ou seja, 51,5 %, enquanto os demais 115.430 docentes que atuam na rede pública paulista perfazem os 49,5% de professores não concursados, distribuídos na “sopa de letrinhas” que a categoria ganhou após as reformas de 2007 e 2009 ⁹⁹.

⁹⁸Os professores “A” são os efetivos titulares de cargo, os professores “P” são aqueles que já haviam conquistado estabilidade pela Constituição Federal de 1988. As mudanças foram mais significativas aos professores contratados temporariamente. Na prática, quem estava vinculado como OFA ao Estado nesse dia foi considerado estável, designado “Categoria F”. Quem não tinha vínculo nessa época, mas lecionou como OFA até o dia 16 de julho de 2009 foi considerado “Categoria L”. Quem entrou no Estado como OFA depois de 17 de julho de 2009 foi considerado “Professor Contratado pela Lei 1093” dentro das categorias “O” (contrato anual), “S”, “V” (eventuais). Os professores “R” são os readaptados por doença, ocupando funções fora de sala de aula na escola. Fonte: APEOESP-CEPES. Caderno “Conversas sobre a Carreira”, 2012.

⁹⁹ Segundo o mesmo documento, dos 115.430 professores não concursados, 821 são professores “P” (estáveis pela Constituição de 1988), 02 são CLT (Ações judiciais anteriores), 60.710 são Categoria “F”, 53.893 são Categoria “O” e 04 professores são Categoria “L”. Fonte: SÃO PAULO,SEE-SP, Classes Docentes, 2013.

Em Andradina há um sensível aumento de professores efetivos em relação ao número de professores não concursados, na comparação com a média estadual anteriormente discutida. Dos 128 docentes, 75 são concursados efetivos titulares de cargos (58,5%) e 52 estão sob contratos em regimes diferenciados por não serem concursados (40,6%), e um professor não respondeu sobre sua situação contratual. Os elementos que contribuem para isso podem ser diversos, mas dois se destacam. O primeiro deles reside na proximidade da data do último concurso realizado pela Secretaria, em novembro de 2013. Historicamente, os primeiros anos subsequentes aos concursos públicos sugerem um aparente processo de recomposição do quadro de professores efetivos (JOIA, 1993).

Além disso, nos últimos anos, o processo de atribuição de aulas, regido por portarias lançadas anualmente antes das (e para as) inscrições, tem preconizado que os docentes efetivos atribuam suas aulas com prioridade, e os docentes não concursados são impelidos a pegar as aulas que sobram. Por meio dos questionários, observamos que um problema consequente disso é a necessidade de assumir aulas em escolas de municípios vizinhos, também regidas pela DRE de Andradina (são onze municípios abarcados pela regional). Ou seja, os professores efetivos, melhor classificados, atribuem suas aulas em escolas cuja proximidade e turno sejam os melhores possíveis, às vezes esgotando as aulas na cidade onde residem, e com isso professores com pior classificação podem ter que lecionar em outros municípios, que apresentem carência de professores.

É o que nos relatou, por exemplo, a professora da Categoria F ao afirmar, como problema referente ao seu tipo de contrato: “Lecionar onde há aulas, mesmo quando o salário não compensa. As atribuições são primeiramente para os efetivos, portanto o que sobrar, o resto. E também há atribuições que são compulsórias” (Questionário 26). Na mesma direção, outra professora discorre que o problema do seu tipo de contrato (Categoria F) é “a atribuição de aulas, e quando não ter aulas, tem que ir para outras cidades” (Questionário 53). Igualmente nos relatou a professora que informou, como consequência ruim (Categoria F) “obrigações quanto a pegar aula em outros municípios no começo do ano” (Questionário 74), coincidindo com o relato da professora que reclamou por “sermos obrigados a trabalhar fora do município” (Questionário 85). Com isso, podemos inferir ainda que, no momento da aplicação da pesquisa, pode haver uma parcela de professores estaduais de Andradina, não

concurados, lecionando em cidades próximas por não terem conseguido atribuir aulas no município.

No geral, os professores de categoria F (29 docentes) versaram sobre os problemas relativos à insegurança em relação ao número e locais de aulas que lhes são atribuídas compulsoriamente em função do tipo de contrato. Como vimos, nem todos conseguem assumir as aulas nas escolas próximas, na cidade onde residem, e pior, nem todos conseguem completar a carga ou atingir o número de aulas de que necessitam para se manter, como é o caso da docente, Categoria F, que relatou: “Este ano já estamos no mês de maio e até agora só consegui pegar 15 aulas, sendo que a carga horária é 32” (Questionário 76). Isto é, para além da instabilidade e da insegurança, a questão contratual interfere na subsistência (material) desses sujeitos.

Chama atenção, também, o tempo de carreira dos professores desta categoria. Pelos dados, confirmamos que ser professor temporário na SEE-SP nem sempre é uma condição temporária. Muitos dos professores que hoje são Categoria F iniciaram suas carreiras na SEE-SP pela Lei 500/74 estão na rede estadual há décadas e tudo indica que vão se aposentar sem obter a efetivação. O caso mais emblemático é da professora que informou ter ingressado na SEE-SP em 1979. São 36 anos de atividade docente na instituição, e a professora só completará a idade mínima para aposentadoria integral ao final de 2015 (Questionário 73).

Mas em pior situação encontram-se os docentes que atualmente são Categoria O. Em nossa pesquisa, 23 professores informaram pertencer a esse grupo contratual ao mesmo tempo que também informaram ser professores “eventuais”, pois além do contrato temporário anual, aceitam substituir eventuais faltas e pequenas licenças docentes para somarem nos proventos. Eles revelaram, por meio do questionário, que os problemas decorrentes às suas situações contratuais permeiam as dificuldades na atribuição de aulas, caracterizada como processo de incertezas. Também se destacam os relatos que mencionam problemas de acesso aos direitos (que os efetivos têm), como convênio médico, a redução no número de faltas abonadas e dias de folga por luto (nojo) ou gala (casamento). Nesse sentido, o professor do Questionário 15 elencou algumas situações que a Categoria O enfrenta: “Carga horária, atendimento médico, duzentena-quarentena”¹⁰⁰. Outros docentes mencionaram a questão das quarentenas como centrais para pensar o sofrimento docente na categoria, como no

¹⁰⁰ Período de interstício contratual operado a partir das reformas de 2007 e 2009.

relato da professora que desabafou lembrando que “fiquei de quarentena e sofri muito! Me senti inútil, sem trabalhar, sem condições financeiras.” (Questionário 81).

O cenário está composto, portanto, de docentes mal remunerados, que trabalham muito, durante muitas horas em diferentes turnos e jornadas, sem tempo para preparar aulas e corrigir as atividades, fragmentados por uma diversidade de tipos de contratos que os colocam uns contra os outros, e caracterizados pela instabilidade e pela insegurança. Em meio a esse cenário, ainda podemos destacar a política avaliacionista da SEE-SP que implantou um calendário de avaliações institucionais para alunos (SARESP) e para professores não-efetivos, aumentando sobremaneira a atmosfera de pressão e sofrimento no trabalho. Dessa política resulta a bonificação por resultados, outro item que aparenta fragmentar a categoria, embora empiricamente temos visto uma perspectiva crítica e solidarista dos docentes pesquisados, frente às injustiças nos critérios e na distribuição de valores entre os professores da SEE-SP.

Frente a tudo isso, resta, ainda, resistir. Ferreira e Bittar (2006) acreditam que a categoria, enquanto ente coletivo, herdou uma tradição combativa que a caracteriza e que se manifesta na continuidade da luta, explicitada (e muito vezes construída) nas greves. A sindicalização da categoria é alta e, com isso, o sindicato (APEOESP), por sua composição numérica, é considerado o maior do Brasil, com 180 mil associados hoje. Mas as dificuldades atuais de mobilização na categoria são evidentes, e tem sido objeto de preocupação da Sociologia da Educação que vê, na ascensão do neoliberalismo, a raiz da crise de representação dos trabalhadores docentes. É possível perceber que, desde a ascensão de Mário Covas ao governo do Estado, em 1995, as medidas de boicote à ação sindical podem ser notadas:

Deve-se salientar que a SEE e o governo buscaram desestruturar o sindicato e enfraquecê-lo frente à comunidade escolar e à população em geral. O governo permaneceu inflexível às negociações com o sindicato durante toda a gestão. Não foi incomum a SEE utilizar-se da imprensa para informar importantes medidas que interferiam na vida escolar, anulando a APEOESP como interlocutora da categoria. Além disso, desferiu ações que atingiram as bases de organização do sindicato. Conquista da APEOESP durante o governo Montoro, a participação dos professores em atividades sindicais como encontros, seminários, reuniões de representantes de escola, eleições do sindicato, entre outras, não constavam como faltas. Em 1996, a SEE nega o abono de ponto aos professores durante as eleições gerais da entidade, que ocorreriam, desde então, com urnas volantes. (GOULART, 2004, p. 174).

Os professores das escolas estaduais de Andradina manifestaram empiricamente o que observamos na pesquisa bibliográfica, do ponto de vista da crise de representatividade da categoria, não obstante envolver o maior sindicato da América

Latina. Isto é, apesar da maioria dos professores serem sindicalizados, perfazendo 60% dos docentes, apenas 41% entende o sindicato como instrumento de representação dos trabalhadores docentes. Ainda, dentre os 128 professores consultados, 48 não são sindicalizados, dentre os quais nove afirmaram que já foram filiados a APEOESP, mas se desligaram.

No fazer-se de greves, os professores demonstraram uma memória negativa que os teria influenciado a não aderir ao último e mais recente movimento, ocorrido em 2015. Apesar da maioria ter participado de greves anteriores, poucos professores afirmaram que concordam com as greves como estratégia de reivindicação. Corroborando com os caminhos trilhados pelas memórias dos professores participantes da pesquisa, o que se evidencia no histórico dos movimentos é que a precarização do trabalho operada sobretudo nos últimos quatro governos paulistas veio acompanhada do fortalecimento de estruturas de controle, repressão e intransigência no diálogo com os trabalhadores.

Além da repressão, os professores apontam a falta de união entre os docentes e, inclusive, dentro do sindicato, como marcos de suas opiniões e experiências no fazer-se de greves e manifestações. São dezenas de relatos a sugerirem que a falta de união e/ou pequena adesão dentro da categoria atrapalhou (e atrapalham) os movimentos, como ressaltou a professora ao afirmar, sobre a greve, que “é um movimento que não reúne o número suficiente de professores para lutar por uma valorização dos docentes” (Questionário 14). Outra afirmou que “cada vez mais percebo a classe desunida. Não há união para manifestar nosso descontentamento, e essa desunião fica maior quando se trata de mobilizações, greves” (Questionário 112). Nesta acepção, os professores horizontalizaram os problemas dos movimentos docentes, deslocando a questão da SEE-SP/Estado/Governo para os próprios professores, e consideram esse aporte de negociação como algo obsoleto, que já funcionou mas deixou de funcionar, e deveria ser superado.

Assim temos o relato da professora que, apesar de ter participado de quatro greves, afirmou não concordar mais com esse tipo de movimento justificando-se: “Parei, mas muitos colegas não. Fui a São Paulo, mas de nada adiantou. A comunidade, os pais, não apoiaram e nem participaram” (Questionário 21). Como o dela, destaca-se o depoimento da docente que, ao rememorar suas participações em duas greves, lembrou que “Na primeira greve, tive uma boa impressão. Na segunda, alguns colegas justificaram as faltas com licenças médicas. Confesso que me senti muito frustrada com

os colegas” (Questionário 94). Nesta direção também se exemplifica o relato da professora que participou de uma única greve na SEE-SP, no ano de 2007, e não voltou a se engajar nos movimentos seguintes já que sua experiência “foi frustrante, pois foram poucos professores que aderiram à greve, tivemos que repor as aulas e nos dias de reposição sempre aparecia um professor que não aderiu a greve, com desculpas, só para ver se estávamos repondo” (Questionário 113).

Os professores estaduais de Andradina provavelmente experimentaram, no decurso de suas histórias, reflexões e ações, experiências de classe, avanços e retrocessos que, obviamente, também os transformaram como sujeitos. As contradições aqui expostas resultam, em muito, desse processo tão dialético do pensar e agir, entre o individual e o coletivo, entre o conformar e o resistir, processos que hoje estão tão marcados pela premência do imediato, da eficiência e da obsolescência que o cenário e as estruturas impõem. O cenário imposto pelo atual estágio do capitalismo, ao provocar a incredulidade, obscurantismo e dificultar o olhar estrutural/coletivo/transformador constitui a crise, mas, também, constitui o desafio.

Como observamos, as memórias e os olhares docentes apontaram sentimentos de incredulidade, crise de representatividade, críticas, sugestões ideais, poucos caminhos, muitos horizontes, mas, na totalidade dos discursos e das memórias, o consenso se localiza na insatisfação. Há uma crise de coletividade, há uma dificuldade em realizar e integrar greves efetivas ou traçar novas formas de negociação, mas ninguém nega a premência da luta, evidência maior da precarização do trabalho docente. Seguimos em um novo mergulho, com a categoria, em busca das novas perspectivas e olhares, cada vez mais profundo pois, mais subjetivos, por que interessamos, sobretudo, apreender os (e pelos) sujeitos.

III – Interfaces entre as expectativas do trabalho, o desejo missionário e o fazer-se docente

Buscamos desvendar a história da precarização do trabalho docente para além de sua dimensão material. Desvelar os antecedentes, os laços intrínsecos ao capital, as suas leis, comparar números e avaliar onde o trabalho foi desvalorizado, intensificado e flexibilizado serve, em muito, para compreendermos o cenário, em grandes e menores escalas, face a busca pela sua compreensão no contexto da totalidade. Mas, também consideramos que a totalidade só pode ser apreendida quando

obtivermos a percepção das relações entre as condições materiais, históricas e concretas, com suas dimensões subjetivas, mediatizadas pela cultura e pela ideologia, manifestas nas representações, crenças e opiniões.

Para isso, é importante considerar como as distâncias e aproximações entre as expectativas de trabalho e a realidade possível dentro da escola, carregam à precarização outras faces na sua composição, daí a premência de auscultarmos tais expectativas, os sonhos, os horizontes docentes. José Carlos Galvão Lemos, em sua pesquisa de doutorado sobre desencanto e abandono na profissão docente, nos apontou alguns caminhos para essa empreita, ao afirmar a importância de entender, por exemplo:

A multiplicidade de motivos para o ingresso na profissão, pois a produção de significados para os sujeitos e a produção de identidades estão estreitamente vinculadas. É claro que os significados atribuídos inicialmente à docência não permanecem intocados, pelo contrário, são constantemente reatualizados, seja no âmbito dos cursos de formação inicial, de formação continuada ou no exercício profissional (LEMOS, 2009, p. 27)

Assim, ao inquirirmos sobre as motivações que levaram os sujeitos à profissão, pudemos extrair uma interessante introdução a esse mergulho mais subjetivo da pesquisa. Observamos que mais da metade dos professores entrevistados, 84 exatamente, a despeito da origem social operária e das condições de oportunidades possíveis na cidade, afirmaram ter escolhido a profissão. Isto é, foram, nesse sentido, 65,6% de professores justificando sua inserção na carreira docente como opção, voluntária e consciente, contra 31 docentes (24,2%) que informaram tornar-se professor em virtude das condições sociais que impossibilitavam mobilidade para outras cidades e escolhas melhores. Treze não responderam esta questão.

Com efeito, prevaleceu, em maioria, uma perspectiva quase romântica na memória dos professores ao apontarem para a sua inserção no magistério. Muitos lembraram que se tornaram professores “por amor”, vocação, para realizar um sonho, face a uma profissão com nuances idealistas, quase missionária, que parecia ter grande reconhecimento no passado, como fica evidente no depoimento da professora ao afirmar ter escolhido a docência pois “Sempre achei uma profissão nobre, era um sonho de infância” (Questionário 35). Apesar de fazer referência à nobreza da carreira, a professora não vivenciou os primeiros tempos da profissão, considerados como uma *belle époque* para a categoria, visto que nasceu em 1990, quando o professorado já se encontrava em franco processo de precarização e proletarização, como vimos. Essa memória um tanto anacrônica se repete com o professor que justificou sua escolha

dizendo que “na época, era uma profissão de respeito”, no entanto, o docente informou ter ingressado na carreira em 2006. Nesse sentido questionamos: Será que a formação inicial docente não tem permitido ou possibilitado a manutenção da idealização da carreira docente?

Para muitos destes professores e professoras que apontaram a escolha da carreira dentro desse contexto idealizado, a docência é algo além do emprego, por isso sua escolha não se centra na realização do sujeito profissional, mas no caráter missionário do ofício, uma devoção ao outro, à sociedade. Para Alves, isso se justifica historicamente:

A disposição de servir e de ajudar ao outro, à sociedade, é uma das dimensões da concepção do magistério como vocação/sacerdócio historicamente construída a partir do século XIV, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares e o clero não conseguiu atender sozinho a toda demanda. Foram, então, convocados colaboradores leigos que, para assumir a função docente, deviam fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário (ALVES, 2006, p. 09).

Muitos destes elementos estão presentes nos depoimentos dos professores e professoras consultados. Um deles justificou sua escolha afirmando que “educar é uma tarefa nobre” (Questionário 60) e outra relatou ter optado pela docência “por gostar de trabalhar com o ser humano e poder ajudá-lo, passar conhecimentos” (Questionário 76).

Apesar de parecer uma visão ingênua, a perspectiva missionária da docência pode revelar nuances de crítica e politização, quando a “missão” ganha o sentido de transformação. Nessa direção, embora o foco da escolha profissional ainda seja “o outro”, no contexto de servir à sociedade, ela engendra a prerrogativa da mudança social, como advertiu o professor que, ao justificar sua escolha, informou ter feito essa opção por “ideologia, crer no poder de mudar a sociedade em que vivo” (Questionário 27), assim como a professora do Questionário 102, que escreveu ter escolhido a profissão “pois sempre acreditei na possibilidade de transformação que minha profissão pode causar”.

Destacamos ainda que, em menor número, docentes informaram ter escolhido atuar no magistério face a existência de vagas no mercado de trabalho, a influência da família ou de seus mestres, a possibilidade de obterem empregos estáveis por meio de concursos públicos e alguma identidade com (ou facilidade na) área estudada na graduação. Estes se diferenciam aqui por centrarem suas escolhas em uma

perspectiva do trabalho, onde o sujeito da escolha está centrado no trabalhador, e não no outro, na sociedade.

Em comum, todos esses docentes fazem crer que se tornaram professores por escolha, mediante a autonomia da opção, a soberania do sujeito. O debate que se coloca aqui reflete as discussões em que as ciências humanas e sociais se debruçam há muito. Até que ponto as escolhas dos sujeitos estão independentes às estruturas e conjunturas que se colocam a eles? Um professor, ao reiterar que sua entrada no magistério se deu por opção, explicitou:

“Sou professor por opção. Sempre tive a possibilidade de fazer outros cursos. Cursei Engenharia Civil até o quarto ano na UFMS e Direito. Escolhi ser professor, contra a vontade dos meus pais. Quando ouço que muitos se tornam professor por falta de opção, discordo. Vários colegas, e eu também, sempre quisemos (optamos) por ser professor (Questionário 51).

Entendemos, todavia, que a referida “possibilidade de fazer outros cursos”, em muito, é definida pelo lugar social dos sujeitos, por sua origem de classe, suas condições econômicas, principalmente nos pequenos centros, onde não há universidades públicas, e ainda pela manutenção do elitismo em alguns de seus cursos mais concorridos, a obedeceram às lógicas perversas do capital. Claro que há brechas e exceções, mas não baseamos a história apenas pelos seus desvios. Em nosso universo empírico, a imensa maioria dos professores entrevistados sugeriram origem e pertencimento às classes subalternas da sociedade. Galvão Lemos nos alerta que, não obstante afirmarem entrada na docência como opção face à vocação e ao amor, “apesar dessas condições geralmente utilizadas para justificar a opção pela carreira do magistério, tal escolha é circunscrita, definida, muitas vezes, por elementos estruturais precisos como a questão econômica, política, educacional, entre outros” (LEMOS, 2006, p. 09).

Com isso, não negamos a subjetividade, tampouco visamos deslegitimar a ideia de vocação apontada em muitos depoimentos, como realização dos sonhos desses homens e mulheres na perspectiva de servir à sociedade pela docência, mas queremos observar, primeiro, que a perspectiva vocacional tem sido, grosso modo, um empecilho à reflexão crítica da docência enquanto profissão, concorrendo inclusive para sua *desprofissionalização* (NÓVOA, 1991), pois implica em adotar o antigo espectro sacerdotal e a ideologia do dom. Por esse olhar, o professor não tem tanto a aprender e refletir, já que possui a imanência ou o talento natural como prerrogativa da sua atuação

e, além disso, sua prática não requer compensação financeira importante, visto que, como missão sacerdotal, a recompensa está centrada na realização “do outro”.

Em segundo lugar, acreditamos que as escolhas são feitas, os sujeitos são históricos e, portanto, optam. Todavia, o fazem dentro de círculos de possibilidades proporcionais às estruturas e questões de classe, onde os trabalhadores têm, regra geral, menor liberdade de escolha. Basta lembrar que a Medicina, por exemplo, também possui forte conotação missionária, vocacional, no sentido de servir ao outro, salvar vidas. Suas características de classe, no entanto, não reproduzem o distanciamento entre expectativas e vivências reais, a profissão é bastante reconhecida socialmente e materialmente, mantendo-se entre as mais concorridas nas universidades, com público oriundo das classes mais abastadas e de escolas privadas. Em outras palavras, os trabalhadores fazem escolhas, mas não qualquer escolha, apesar da ideologia neoliberal meritocrática afirmar que “basta querer”. As implicações estruturais determinam os limites das escolhas. Essas nuances, inclusive, não passaram despercebidos por alguns dos nossos entrevistados.

Mas salientamos que, enquanto a maioria afirmou ter optado pela profissão docente, apresentando, para isso, uma justificativa romantizada, vocacional, pelo menos 31 professores apontaram os limites e condições estruturais que os conduziram à docência, como sugerem alguns depoimentos: “Na época era o curso que eu podia pagar, hoje gosto da profissão” (Questionário 06), “porque era o curso mais acessível economicamente e por gostar da área” (Questionário 20), “era a única opção que eu tinha, pois esse era o único curso oferecido (Questionário 32), “falta de opção” (Questionários 38, 40 e 47), “condição familiar” (Questionário 68), “falta de condições financeiras na época” (Questionário 73), “era a opção que existia naquele tempo” (Questionário 79), “na época não tinha opção, após alguns anos, descobri que amo o que faço” (Questionário 93), “eu não tive outra opção” (Questionário 97), “por não querer ir embora de Andradina, não havia outra opção” (Questionário 106), “me tornei professora porque na cidade em que morava era o único curso” (Questionário 112), e “comodidade por ter universidade na cidade onde eu morava e ter passado no vestibular” (Questionário 119).

Outros também sugeriram que, ao contrário de optar, foram levados à docência, enquanto desdobramento da vida, como descreveu a professora ao afirmar “Não escolhi, foi acontecendo, gostei e fiquei” (Questionário 07), e outra, ao dizer “A vida foi me levando” (Questionário 13). Outro professor deu a entender que a profissão

resultou de um acidente resultante das suas condições, escrevendo que se tornou professor por “percalços da vida” (Questionário 118). Ainda nesse contexto, destacam-se os desabafos onde professores lembram que as suas verdadeiras opções eram outras, mais difíceis de alcançar, face às limitações locais e sociais, como sugere o relato da docente ao dizer que “Na verdade não escolhi. Nem pretendia ser professora. Gostaria de usar meu conhecimento de inglês em outra área. Por morar em uma cidade pequena não me restou nenhuma alternativa, mas amo o que faço” (Questionário 25), coadunando com a mesma perspectiva do depoimento da professora, formada em Biologia, ao informar que, “na verdade, o curso que sempre desejei não foi possível, então escolhi a profissão, pois se assemelhava”, (Questionário 70). A professora do questionário 110, da área de Letras, escreveu algo parecido, dizendo que escolheu a docência “por gostar da área de comunicação, não consegui fazer jornalismo, mas fiz a mais próxima”.

É presente, entre aqueles que admitem não terem optado pela profissão, a ideia de que, ao tornarem-se docentes, passaram a “amar” o ofício. A frustração também permeia muitos daqueles que aderiram à docência por amor, visões compreensíveis se observadas do ponto de vista processual. Por isso, compreendemos a importância de inquiri-lo sob outros aspectos e suas interfaces, como o sentido atual da docência entre os professores, suas visões sobre a escola e sobre as mudanças da profissão. O ser professor é um *fazer-se* professor, está em processo, prenhe de contradições (essa profícua matéria com que se escreve a história). A entrada e expectativas iniciais à profissão podem significar muito, mas não devem representar o todo, face às trajetórias dos sujeitos. Não buscamos, com isso, flagrantes de arrependimentos, incongruências, mas a riqueza e a complexidade das visões apresentadas pelos sujeitos ao desvelarem suas trajetórias face ao trabalho, até por que raramente são escutados nessa perspectiva.

Nesse sentido, entendemos ainda que as suas falas não podem ser vistas como fraturadas entre passado e presente. As percepções do passado apontadas pelos professores estão eivadas dos seus olhares presentes. Em outras palavras, não é possível construir aqui um quadro-tabela estabelecendo o que os professores pensavam no início da carreira e o que pensam hoje da docência, pois toda sua lembrança e preleção se deu no hoje, e suas hodiernas visões foram construídas nos processos desse *fazer-se* docente.

Em grande parte, por isso, a visão romântica observada na análise da escolha da carreira se repetiu muitas vezes ao discorrerem sobre o significado atual da

docência. Como resultados, por um lado, pelo menos 76 professores apontaram para essa direção, sendo, portanto, 59,3% sugerindo que a docência representa uma missão voltada a servir ao outro, à sociedade. Por outro lado, 24 professores discorreram acerca da docência como trabalho ou profissão, isto é, onde o sujeito central é ele mesmo, o trabalhador, e não “o outro”, compondo 19% dos professores. Dez construíram definições diversas e mais abstratas, nove professores se referiram de forma pessimista e irônica e os demais não responderam esta questão (9.2 do Questionário).

Sobre a perspectiva romantizada da representação acerca da docência, destacamos que são muitos aqueles antes informaram adentrar à profissão de maneira vocacional e ainda sustentam a definição de docência como missão, como demonstra o relato da professora que resumiu a docência como “persistência, dom, amor, investir no nosso futuro, os jovens” (Questionário 21), a mesma que nos informou ter se tornado docente por ser seu sonho de infância. Mas embora recorrente, isso não constitui a regra. O mesmo professor que admitiu não ter optado pela profissão pois “foi acontecendo”, definiu a docência hoje como “Tudo! Nasci para isso” (Questionário 30).

Muitos professores ratificaram esta perspectiva idealizada ao atribuir sentidos à docência, como a professora que a definiu afirmando que “ser professor é gratificante, ter o dom de ensinar, vivenciar o crescimento do aluno” (Questionário 36). Outra lembrou que docência significa “doação” (Questionário 55). Assim, repletas de imagens líricas, as definições empregadas pelos professores à profissão remontam a um quadro de abnegação, de um sacrifício ressarcido pelo brilho dos olhos dos alunos quando aprendem. Nesse sentido ainda se destaca o relato da professora que traduziu docência como “uma luz a qual a plateia deveria se ligar a esta energia, para manter-se acesa aos saberes e raios que até eles refletem para suas luzes permanecerem e crescerem acesas” (Questionário 76).

Tais sentidos são deveras importante para nossa pesquisa por que fomos, em muito, motivados pelo debate que observa a distância entre docência e trabalho, apresentado no primeiro momento deste texto. A historiografia do trabalho não incluiu, ainda, os professores como trabalhadores, o que deriva, grande parte, dos imbróglios da sociologia educacional ao pleitear a concepção do professor como trabalhador no bojo de arcabouços teóricos que tornam complexas essas ligações. Por sua natureza intelectual e pelo fato de não produzir mais-valia, há uma dificuldade em perceber o trabalho docente no contexto do trabalho alienado, aviltado. Pensamos, todavia, a partir da centralidade do trabalho, e em uma perspectiva tanto genérica quanto

contextualizada. Com isso, entendemos que os sujeitos pesquisados se definem em suas identidades sociais pelo trabalho, em sua posição de classe e nas peculiaridades de sua categoria profissional, e estão amplamente perpassados pelas qualidades típicas da exploração social e alienação do trabalho inerente ao capitalismo, por que destituídos de autonomia, além de precarizados. São trabalhadores e explorados enquanto tais.

Em nosso mergulho empírico, temos observado que a profissão docente está embrenhada na ideologia do dom, da vocação e do sacerdócio missionário, não por um acaso ingênuo. Pensamos que a manutenção desta perspectiva, mesmo na formação inicial docente, é elemento que contribui para um tipo de alienação, por que realiza e agrava o distanciamento entre expectativas e realidade, escamoteando as feições estruturais e políticas que implicam a totalidade social do fazer-se docente enquanto trabalho e, em suas peculiaridades, como profissão que se realiza face às classes subalternas no seu processo educativo.

Ao aprofundar as distâncias entre as expectativas do fazer-se docente no âmbito da centralidade do trabalho, a perspectiva vocacional e missionária, alimentada na formação, engendra uma alienação calcada na lacuna idealista e despolitizada que dificulta a compreensão da dimensão profissional e, inclusive, a resistência. Como formar professores que compreendam que a prática da luta por melhorias das suas condições de trabalho é parte da prática docente (FREIRE, 1996), como exigir melhorias e isonomia se a docência for resumida na missão gratificante que se recompensa no brilho do olhar do aluno quando aprende? Eis a questão. Eis aqui outra questão, entre tantas outras que nos motivam a seguir na pesquisa.

IV – Referências Bibliográficas

ALVES, N. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: *Reunião anual da ANPED*. Anais eletrônicos, Caxambú: Anped, 2006. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>> . Acesso em 12/2014.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In ANTUNES, Ricardo e SILVA, Maria Aparecida Moraes (orgs.) **O Averso do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ASSUNÇÃO, Ada e OLIVEIRA, Dalila. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências. *In: **Historiografia Brasileira em Perspectiva***. São Paulo: Contexto, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULART, Débora Cristina. Entre a Denúncia e a Renúncia: **A APEOESP Frente às Reformas na Educação Pública na Gestão Mário Covas (1995-1998)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 226 f. 2004.

JÓIA, Orlando (coord.). APEOESP dez anos – 1978/1988. **Memória do movimento dos professores do ensino estadual paulista**. São Paulo: CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, 1993. (mimeogr.)

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 315 f. 2009.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1991.

AS MÁSCARAS AFRICANAS COMO RECURSO PARA TRABALHAR O MULTICULTURALISMO NA ESCOLA: OS POVOS KUBA E SUAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS¹⁰¹

Rafaely Zambianco soares sousa¹⁰²
Mariely Zambianco Soares Sousa¹⁰³

RESUMO: O presente trabalho trata de uma análise das experiências obtidas no Estágio Obrigatório II do Curso de Licenciatura em História do CPTL/UFMS feito em dois momentos, no ano de 2014 e em 2015, em que aplicamos sequências didáticas (ZABALA, 1998) na turma do 3º ano do Ensino Médio e 9º ano B do Ensino Fundamental, consecutivamente na Escola Estadual João Dantas Filgueiras e E.E. Padre João Thomes, localizadas no município de Três Lagoas – MS, com o tema máscaras africanas, mais especificamente as máscaras dos povos do Reino Kuba, localizado no sudoeste da República Democrática do Congo (antigo Zaire). O objetivo era possibilitar aos alunos compreender os papéis das máscaras na tradição dos povos africanos, como manifestações artísticas e culturais, e também possibilitar a valorização da produção cultural e de conhecimento no continente. Tencionamos ao escrever esse texto, mostrar como nosso trabalho com educação étnico-racial tem um papel importante na formação dos alunos, assim como os demais projetos de pibidianos e estagiários do curso de História que lá atuaram/atua, procurando responder às demandas das leis que requerem o ensino da cultura afro-brasileira e africana.

PALAVRAS-CHAVES: Estágio; História; Máscaras Africanas; Educação Étnico-racial.

INTRODUÇÃO

No ano de 2009 a escritora nigeriana Chimamanda Adichie concedeu uma palestra ao evento *Technology, Entertainment and Design* (TED), organização não governamental sem fins lucrativos que objetiva realizar várias conferências curtas. Posteriormente foi produzido um vídeo e disponibilizado pela fundação no site¹⁰⁴. A palestra “The danger of the single story” (O perigo de uma história só) de Adichie trata do perigo de uma história única cheia de

¹⁰¹ Texto construído a partir das experiências obtidas no Estágio Obrigatório II, feito pelas estagiárias em dois momentos, durante o ano de 2014 e 2015.

¹⁰² Acadêmica do 7º Semestre do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UFMS.

¹⁰³ Acadêmica do 7º Semestre do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET História “conexões de da UFMS/CPTL).

¹⁰⁴ http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story#t-16964

estereótipos que formatam nosso pensamento, “a consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhante” (ADICHIE, 2009).

O perigo está em mostrarmos a um povo sempre e sempre uma única história, pois é isso que eles se tornarão, mas não há somente uma única história sobre um único lugar. A narrativa de Adichie vem de encontro com os objetivos da aplicação da sequência didática (ZABALA, 1998)¹⁰⁵ sobre máscaras africanas, pois visamos contar um pouco de uma história de povos que são historicamente estereotipados, os africanos, subsumida pela história de enfoque europeizante. Dessa forma, é importante conhecer histórias diversas, romper com o modelo eurocêntrico que apresenta uma história única, é no contato com essas múltiplas histórias, com o (re)conhecimento da cultura africana e afro-brasileira que desconstruiremos estereótipos sobre a África inferiorizada, destituída de cultura que necessita ser civilizada, ou seja, atuamos pela educação étnico-racial caminhando para minimizar preconceito de raça, discriminação e desigualdades.

Assim, para atender a demanda social dos afrodescendentes estabelecida pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, desenvolvemos uma sequência didática sobre máscaras africanas objetivando possibilitar que os alunos reconhecessem os preconceitos e estereótipos que carregam acerca da produção de conhecimento no continente africano, valorizando a diversidade cultural e étnica. Trabalhamos com o multiculturalismo que

combate o que ele considera como uma forma de etnocentrismo, ou seja, combate a visão de mundo da sociedade branca dominante que se toma – desde que a ideia de raça nasceu no processo de expansão europeia – por mais importante do que as demais. A política multiculturalista visa, com efeito, resistir à homogeneidade cultural, sobretudo quando esta homogeneidade afirma-se como única e legítima, reduzindo outras culturas a particularismos e dependência (PRIORE, p. 22, 2013).

A proposta da sequência didática é disponibilizar formas de ensino alternativas para que os alunos desenvolvam o pensamento histórico e crítico. Por isso, nos indagamos: como podemos utilizar as imagens de máscaras africanas nas aulas de história? Em resposta à pergunta, concluímos que o historiador trabalha com fragmentos, com pistas, para construir hipóteses. Portanto, o que define o documento é a pergunta feita pelo historiador, e é nos atendo a essa questão que refletimos que é preciso colocar o aluno em contato com as

¹⁰⁵ Para Zabala (1998), as sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos, objetivando desenvolver uma educação emancipadora, que valorize as diversidades, que colabore pra formar cidadãos.

máscaras e pedir que ele as interrogue e as investigue, sendo elas fontes históricas possíveis de análise, e ao mesmo tempo é um instrumento didático para a compreensão de determinados processos históricos. Acreditamos que a relação ensino-pesquisa é importante pra tornar as atividades significativas e contextualizadas, para isso propomos o uso de uma metodologia de caráter investigativo, para que os alunos planejem e resolvam questões relevantes de investigação relacionadas com os fenômenos sociais (IGLESIAS, 1987). Ou seja, os alunos envolveram-se num processo de construção de conhecimento que possibilitou uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, o presente texto visa relatar as experiências obtidas pelas acadêmicas, com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em História da UFMS-CPTL, durante a experiência de Estágio Obrigatório II cumprido em duas etapas, em duas escola e em duas turmas diferentes.

No subprojeto PIBID-História, bem como nas disciplinas de Estágio Obrigatório, do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas há uma preocupação latente com a formação de professores de história, que atuarão como futuros profissionais na educação, para que utilizem de práticas educativas que reconheçam a diversidade étnico-racial no Ensino de História, havendo quebra de paradigmas quanto ao continente africano e a história e cultura do povo negro, mobilizando respeito e valorização das diversidades culturais.

COMBATE AO RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E MULTICULTURALISTA

Os primeiros passos para a construção da sequência didática sobre máscaras africanas consistiram na realização de um planejamento básico, seguido do levantamento e seleção de material bibliográfico sobre a temática, leitura, análise e fichamentos dos mesmos. Nesse processo, atentamo-nos para a importância da Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, que sancionam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na rede pública e particular de ensino no país. Segundo Fernandes,

os dados revelam que a criança negra apresenta índices de evasão e repetência maiores do que os apresentados pelas brancas. A razão disso tudo, segundo a pesquisa, era devido aos seguintes fatores: conteúdo eurocêntrico do currículo escolar e dos livros didáticos e programas educativos, aliados ao comportamento diferenciado do corpo docente das escolas diante de crianças negras e brancas (FERNANDES, 2005, p. 381).

Assim, é importante propor ações que possibilitem a efetivação da lei no contexto escolar. É a partir dessas reflexões que formulamos o principal objetivo da aplicação da sequência didática: favorecer a compreensão dos alunos acerca do papel das máscaras na tradição de alguns povos africanos e dos povos Kuba em particular, como parte de suas manifestações artísticas e culturais.

No trabalho com os conteúdos da sequência, os alunos visualizaram se possuíam ou não pré-conceitos e olhares distorcidos sobre a África enquanto um país, uma região que só há pobreza, calamidades naturais, miséria, guerras “tribais” e epidemias, onde não haveria “civilização” e “progresso”. Apresentamos usos e funções de algumas máscaras africanas de povos diversificados, com enfoque especial aos povos que até o século XIX compunham o Reino Kuba, demonstrando aspectos positivos de uma África com reis, impérios, grandes estatuetas e artes diversas, cidades modernas cosmopolitas e dessa forma, oferecemos condições para que eles pudessem desconstruir alguns eventuais pré-conceitos. Separe isso, explique em que momento vc aplicou cada conteúdo Afinal,

somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da autoestima de milhares de crianças e jovens que se vêem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação (FERNANDES, p. 382, 2005).

Nesse sentido, acreditamos que “o desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social” (GÓMEZ, 1998, p. 24). Precisamos superar a cultura do silenciamento, o mito do país socialmente democrático. Devemos considerar que a escola tem como função a socialização, prepará-los para a incorporação no mundo do trabalho, mas também objetiva a formação cidadã. Dessa forma, a função educativa da escola é

utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do status quo real – assumido como natural pela ideologia dominante -, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam pelas novas gerações (GÓMEZ, 1998, p. 22).

Portanto, é preciso por em prática nas escolas o que a constituição federal nos assegura pelas leis antirracistas: romper com o modelo eurocêntrico no ensino e construir uma

educação multicultural, que visa uma coexistência pacífica entre os grupos étnicos e a diversidade de culturas.

A sequência foi produzida, inicialmente, como atividade avaliativa da disciplina optativa “História e Memória”, que cursávamos no 5º semestre do curso de História da UFMS-CPTL em 2014. Deveria ser construída partindo das letras de músicas nacionais, sendo a escolhida letrada um samba enredo de 2013, apresentado pela G.R.E.S. Boi da Ilha do Governador, chamado “África, o esplendor das máscaras. Magia, encanto e sedução na festa da folia!”, que tratava da importância das máscaras africanas.

Posteriormente, a sequência foi reformulada para ser aplicada pela primeira vez no 3º ano A, tendo como ponto de partida a letra deste samba. Para aplicação da sequência estudamos artigos e livros que abordassem a temática das máscaras africanas. Os dois principais referenciais foram os livros “African Masks: the Barbier-Mueller Collection”, de Hahner; Kecskési & Vajda; e “Kuba: Visions of Africa Series”, de Binkley & Darish.

“EU NÃO SOU EU MESMO”: CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE MÁSCARAS AFRICANAS

“I am not myself” (“Eu não sou eu mesmo”) é o título que introduz o livro “African Masks: the Barbier-Mueller collection” de Hahner-Herzog et al., e está intrinsecamente relacionado ao tema da sequência didática sobre o papel das máscaras na cultura de diversos povos africanos. A sentença contribui para pensarmos os usos das máscaras africanas, como uma manifestação artística e cultural.

É uma elocução curta, mas de grande expressão que parte do pressuposto de que, quando usamos as máscaras, transcendemos a nós mesmos, além de salientarmos uma parte de quem somos. Ou seja, supera-se o sentido de que o uso de máscaras tem a função de esconder-nos, negando algo que nos seja próprio. Ao contrário, libera-nos para que sejamos algo de nossa vontade. Além de que cada máscara carrega uma entidade, que se utiliza do corpo do indivíduo para manifestar-se.

Esta discussão dá respaldo à sequência didática “O papel das máscaras entre os povos do Reino de Kuba, estabelecidos no atual sudeste da República Democrática do Congo (século XVI até a contemporaneidade)”, que na primeira aplicação que continha 16 aulas, ocorreu na Escola Estadual João Dantas Filgueiras - JODAFI¹⁰⁶, na turma do 3º ano A do Ensino Médio, da cidade de Três Lagoas-MS. Já na segunda vez, a sequência didática possuía

¹⁰⁶ Escola Estadual João Dantas Filgueiras - JODAFI, localizada na periferia da cidade (Três Lagoas – MS), em um bairro carente.

10 aulas, ocorreu na Escola Estadual Pe. João Thomes, e foi aplicada na turma do 8º ano B do Ensino Fundamental.

Para elaborar, desenvolver e aplicar a sequência didática, levamos em conta os contextos particulares de onde foram aplicadas. Por isso, iniciamos com o mapeamento do conhecimento prévio dos alunos e do diagnóstico das concepções dos mesmos a respeito da África contemporânea, que realizamos por meio da análise da atividade diagnóstica.

Um dos procedimentos trabalhados em sala foi colocar os alunos para analisar as imagens de máscaras africanas de diversos povos, descrevendo qual a geometria, os desenhos, os materiais possivelmente utilizados, as impressões que possuíam acerca das expressões das máscaras. Ou seja, os colocamos em contato com as fontes, com os documentos, para que eles os investigassem.

Afinal, o que norteou todo o trabalho foi a necessidade de um modelo de caráter interrogativo, como propõe Iglesias (1987) para que os alunos planejem e resolvam questões relevantes de investigação relacionadas com os fenômenos sociais, que partam de seus conhecimentos prévios para responder as perguntas, pesquisando e aprofundando sobre o tema.

Uma etapa de grande relevância da sequência foi a que trabalhamos com o mapa político e étnico do continente, aspectos geográficos e sociais. Este encontro foi de aulas expositivas e dialogadas. Perguntávamos o que sabiam, por exemplo, sobre os países africanos, e conforme nos respondiam e apresentavam o que conheciam, dialogávamos sobre as características do continente e desconstruíamos conjuntamente ideias preconcebidas sobre o mesmo, como: pensam-no como um país onde só há miséria, pobreza e doenças; só há negros; organizam-se em “tribos”; não sabiam que o Egito fica no continente africano; não sabiam que pessoas viviam no deserto de Saara e que inclusive países inteiros fazem parte do deserto; também imaginavam que não havia grandes centros urbanos nos diversos países, entre outros.

Dessa forma, compreendemos que a lógica de uma sequência didática é elaborar e organizar atividades pedagógicas interligadas, que etapa por etapa procura ensinar um conteúdo planejado. Neste trabalho desenvolvido em sala de aula procuramos fugir de uma pedagogia tradicional e utilizar de um método que possibilite aos alunos adquirir novos conhecimentos e competências.

No decorrer das aplicações, percebemos várias contribuições aos alunos: a possibilidade de desenvolvimento de sua autonomia, para expor sua opinião sobre

determinadas situações e assuntos trabalhados em sala. Além da realização de discussões, exposição de dúvidas, a sala era organizada com as carteiras postas em “U”.

Por meio dessas situações observadas em aula pude reconhecer a importância do planejamento, de “articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade” (CAINELLI, 2012, p.171).

ANÁLISE DOS RESULTADOS PARCIAIS E DIFICULDADES NA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

É de grande relevância entender que os professores não atuam como meros transmissores de conhecimento, pois toda intervenção pedagógica carrega uma análise sociológica e ideologias. Como aponta Gómez, é preciso compreender que o papel da escola e do professor é

utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do status quo real – assumido como natural pela ideologia dominante -, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para interiorização pelas novas gerações (1998, p. 22).

Por isso, pensando quais as capacidades que se pretende que os alunos desenvolvam é que se pode determinar a função da educação, as intenções educacionais. Assim, é preciso que desenvolvam não só as capacidades cognitivas, mas também capacidades motoras, afetivas, relações impessoais, etc. Pois é nas escolas que se estabelece “vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais”. Por isso, “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (ZABALA, 1998, p. 28).

Dessa forma, optamos pela avaliação de caráter formativo, trabalhando com procedimentos que estimularam a participação dos alunos nos processos para haver uma aprendizagem significativa. Essa avaliação em processo visa o progresso dos alunos, por meio de várias atividades para que eles adquirissem conhecimentos e desenvolvimentos de atitudes, e para

que a avaliação não seja apenas finalista mas, sim, incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento, tanto dos alunos em suas

aprendizagens, quanto dos professores, como profissionais, em face das suas formas de ensinar (GATTI, 2003, p.102).

Afinal, é imprescindível que os alunos saibam que possuem responsabilidades sobre sua aprendizagem e que o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas sim um profissional com várias possibilidades de ensinar e que pode criar situações estimulantes para o aprendizado dos alunos, avaliar quais novos conhecimentos e competências adquiriram.

Contamos como instrumentos para a avaliação de aprendizagem a atividade diagnóstica, para visualizar o conhecimento que o aluno tem ou não sobre o tema e ao fim das aplicações retomamos a mesma pergunta feita inicialmente para que escrevessem, a partir de todo conteúdo que tiveram contato no desenvolver da sequência, o que compreenderam e mais lhes chamou à atenção.

Também avaliamos a produção de diários de bordos feitos ao fim de cada encontro, pois por meio deles observamos o que os alunos compreenderam sobre partes específicas das aulas.

Outras atividades avaliativas foram: trabalho em grupo; análises escritas de mapas, imagens e vídeos; comportamento em sala como, por exemplo, se valorizaram os diálogos e respeitaram as diferentes opiniões e falas do professor e colegas.

No caso da primeira aplicação da sequência, avaliamos também a confecção de máscaras, objetivando analisar o que os alunos mobilizaram sobre o conteúdo: as formas, usos, funções, como eram produzidas, materiais, tipos, formatos, geometria.

Com relação a análise das produções, na primeira aplicação da sequência, a atividade diagnóstica se constitui na leitura de uma letra de samba-enredo de 2013 apresentado pela G.R.E.S. Boi da Ilha do Governador, chamado “África, o esplendor das máscaras. Magia, encanto e sedução na festa da folia!”, projetado pelo data show. Além de a projeção não permitir que os alunos façam uma leitura mais aguçada da letra por ser de difícil observação, acabamos por perceber que não podíamos avaliar os conhecimentos prévios pelo que escreviam, já que a maioria copiava o que estava na letra ou no enredo que havíamos entregue impresso. Chegamos à conclusão que seria mais proveitoso se ao invés do samba tivéssemos projetado imagens de máscaras e pedido que descrevessem o que observaram.

A atividade diagnóstica da segunda aplicação da sequência didática difere da primeira, pois consistiu em que os alunos escrevessem o que sabiam sobre a África em uma folha avulsa a ser entregue às professoras. Nos escritos os alunos demonstraram vários estereótipos e ideias pré-concebidas que carregavam, como já especificado anteriormente.

Utilizando os textos reescritos, pela retomada da atividade diagnóstica, na atividade escrita final, refletimos se atingiram os objetivos e quais foram os erros e acertos. Entre os erros encontrados, alguns alunos escreveram que a África era um país; usaram o termo tribo; trataram o povo africano como uma unanimidade; só há atraso e pobreza entre as culturas africanas; rituais são sombrios. Porém, as duas turmas em que trabalhamos, em sua maioria, enfatizaram características positivas, valorizaram a diversidade étnica e cultural, citaram significados, usos, funções, formatos, materiais e geometrias de máscaras africanas; citaram o uso de máscaras em rituais de iniciação; falaram das origens e significados da tradição das esculturas Ndop; que atualmente muitas máscaras africanas possuem valor comercial; falaram do papel da mídia em mostrar visões estereotipadas do continente africano; que as máscaras podem carregar espíritos da natureza, entidades ou ancestrais; que há aldeias, mas também a centros urbanos. Também apontaram que houve influência das máscaras africanas nas obras de Picasso e no proto-cubismo; ressaltaram que a indumentária acompanha o uso das máscaras; que África é o segundo continente mais populoso do planeta; que o uso das máscaras é tão antigo como é as pinturas rupestres; que as máscaras são usadas majoritariamente por homens; que a coleta das máscaras pelos pesquisadores, antropólogos e outros estudiosos datam do século XIX; que os povos do reino Kuba são conhecidos pelo tecido de rafia e como um povo que não pode suportar deixar um superfície sem ornamentos; que esses povos se localizavam na região centro-sul da atual República Democrática do Congo, entre outros.

Dessa forma, percebemos que há mais acertos do que erros, que a maioria atingiu grande parte dos objetivos, mobilizaram conhecimentos durante a escrita e estabeleceram relações entre os conteúdos.

Vale esclarecer que essa é uma análise de pouca profundidade, mas ainda assim de grande relevância por permitir que reconheçamos a importância do trabalho que realizamos. Na primeira aplicação, tendo em vista a etapa de confecção das máscaras, foi a que mais observamos o empenho dos alunos que, muito participativos, questionavam-se sobre seus estereótipos, investigavam as máscaras, apontavam hipóteses para suas perguntas e esperavam que ajudássemos a respondê-las, a compreender os conteúdos e dialogarmos sobre tudo isso.

Já na segunda aplicação da sequência passamos por vários percalços. Muitos alunos faltaram em vários encontros; foram poucas aulas que a professora de História cedeu-nos para aplicar a sequência, então trabalhamos apenas com as máscaras Kuba e os alunos não puderam confeccionar as máscaras, etapa do processo muito importante, pois trata-se de uma

atividade interdisciplinar que pode ocorrer junto às aulas da professora de Artes e mobiliza vários conhecimentos, servindo como uma das atividades avaliativas.

Também tivemos a resistência da professora supervisora do Estágio que não sentiu-se confortável com nossa presença, e por isso enfatizou em vários momentos que não nos cederia muitas aulas, pois tinha outras atividades que queria desenvolver. Ela também faltou em duas aulas sem nos avisar, além de em vários momentos durante as aulas interromper nosso diálogo com os alunos para gritar com algum deles, de forma bastante autoritária, por motivos pouco relevantes e não relacionados à aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo relatado nos proporcionou um arcabouço de reflexões e aprendizados sobre a prática docente, pois nos permitiu usar de uma metodologia não tradicional, de uma proposta pedagógica significativa e nos considerarmos como agentes mediadores no processo de ensino. Afinal, o professor precisa inovar sempre que puder se isso for necessário para o aprendizado dos alunos e inovar não quer dizer tornar o aprendizado lúdico e compartilhar de uma pedagogia lubrificante, mas sim trabalhar com métodos que possam tornar o aprendizado dos alunos significativo. O que realizamos foi um trabalho importante, tendo em vista a diversidade de estratégias, procedimentos e materiais utilizados, para além das máscaras africanas, como o vídeo de um ritual de iniciação (em que homens usavam máscaras), textos, mapas, etc.

Ainda há muitos desafios, tendo em vista as dificuldades evidenciadas no processo: em possibilitar o desenvolvimento da escrita dos alunos; que os alunos desconstruam estereótipos sobre o continente africano e os diversos povos que lá habitam; que desconstruam preconceitos sobre negros, pois muitas vezes os tratam como uma unanimidade, sem diversidade de grupos étnico-culturais.

No entanto, enquanto educadores preocupamo-nos com as implicações que o ensino escolar pode influir na sociedade, com a importância de se trabalhar conjuntamente com os alunos para a construção de um saber escolar dotado de uma realidade emancipadora, questionadora, reflexiva e que vise a renovação do ensino escolar, pensar mudanças que reflitam na sociedade e contribuam no combate ao racismo, aos preconceitos e desigualdades. Por isso, reconhecemos conseqüentemente a importância da educação. Pois,

é pela e na educação, por meio do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma 'tradição docente' que a cultura se transmite e se perpetua, pois a educação 'realiza' a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (CASTRO & SANTOS, 2012, p. 77).

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma única história. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br>. Acesso em: 30 de set. 2015.

BINKLEY, David A. & DARISH, Patricia. **Kuba**. Milan: 5 Continents Editions, 2009.

CAINELLI, Marlene. **A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no Ensino Fundamental**. Educação e Filosofia Uberlândia, v.26, n.51, jan./jun., 2012.

FERNANDES, José R. O. **Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Campinas-SP: Cad. Cedes, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, Bernardete A. **O professor e a Avaliação em Sala de Aula**. Estudos em Avaliação Educacional, n.27, jan-jun/2003.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. G. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Hahner-Herzog et al. **African Masks: the Barbier-Mueller collection**. PRESTEL, 2007.

IGLESIAS, Francisco J. Merchán. **Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa em la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescência**. Investigación em la escuela, N°2, 1987.

PRIORE, Mary Del. Multiculturalismo ou de como viver junto. In: **Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro**. Organização Azoilda Loretto Trindade. Rio de Janeiro : ACERP; Brasília : TV Escola, 2013.

SANTOS, M. P. dos; CASTRO, C. B. de. As relações entre escola e cultura sob o olhar da sociologia da educação: uma abordagem sistêmica. In: **Imagens da Educação**, nº 3, v. 2, p. 69-78, 2012.

SOUSA, Francisca M. do N. Linguagens escolares e reprodução d preconceito. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ZABALA, Antoni. Capítulo III: As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: **A prática educativa**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

“O HIP HOP E A FAVELA”: REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA NA SALA DE AULA¹⁰⁷

GONÇALVES, Renuza Dorissote¹⁰⁸
PEREIRA, Jefferson Rodrigo Fernandes¹⁰⁹

RESUMO: A proposta deste trabalho é relatar uma experiência realizada em sala de aula com alunos do 2º Ano A – turma de 2015, do Ensino Médio, da Escola Estadual Padre João Tomes, localizada em Três Lagoas – Mato Grosso do Sul. Nosso trabalho orbita as concepções de um ensino antirracista que foi formalizado em 2003 com a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e africana nos locais de ensino fundamental e médio. Assim, baseando-se nas concepções da lei, pensamos em desenvolver uma *sequência didática*¹¹⁰ que denuncie o racismo em nossa sociedade, como também valorize a cultura dos afrodescendentes. Desta maneira, desenvolvemos a reflexão, utilizando como tema central o Hip Hop e o contexto de sua chegada ao Brasil, dando enfoque para seu espaço de maior adaptação no país, as favelas. O Hip Hop surge nos Estados Unidos, na década de 1970, no Bronx, um bairro de periferia. Têm como principal característica a denúncia às desigualdades enfrentadas pelas populações negras daquele país. A metodologia utilizada para a reflexão e as atividades em sala de aula, basearam-se em teóricos que abordam a questão da cultura afro-brasileira, bem como o Hip Hop, nos Estados Unidos e no Brasil. Além disso, utilizamos os elementos que compõem a concepção do Hip Hop, como a dança, a expressão artística, entre outros.

Desta forma, pretendemos neste artigo, apresentar os resultados da sequência didática realizada na sala de aula, com as atividades (produtos didáticos) confeccionados pelos próprios alunos, a partir de sua interpretação da questão do racismo, do preconceito com as expressões que advém do Hip Hop.

Palavras-chave: Ensino Antirracista; Racismo; Cultura Hip Hop.

1 INTRODUÇÃO

A construção de sequências didáticas pautadas sobre uma educação étnico-racial, para alunos da Educação Básica, contempla o projeto do PIBID do curso de

¹⁰⁷Este texto foi desenvolvido a partir da análise de uma experiência em sala de aula, com alunos da rede pública de educação básica, através do programa PIBID, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-CPTL, em parceria com a Escola Estadual Padre João Tomes. O tema em discussão levanta as possibilidades de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana na escola, na disciplina de História.

¹⁰⁸ Graduanda do curso de licenciatura em História (UFMS/CPTL), Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: renuza2009@hotmail.com

¹⁰⁹ Graduando do curso de licenciatura em História (UFMS/CPTL), Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: jefferson.rfp@gmail.com

¹¹⁰ Refiro-me ao conceito de Sequência Didática definido por Zabala, em que esta seria “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

licenciatura em História da UFMS-CPTL. Para tanto, a escolha de temas que atentam-se à reflexão acerca da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, é essencial para uma real modificação nas aulas de História que sempre foram lembradas com o tema da escravidão negra africana.

Desse modo, foram definidos os objetivos específicos da sequência didática “O Hip Hop e a Favela” para com os alunos,

Objetivos Específicos:
Conhecer o surgimento do Hip Hop nos EUA e seu desenvolvimento no Brasil (1970-1990);
Compreender o Hip Hop como um movimento cultural de manifestação artística de caráter denunciativo;
Conhecer os elementos que formam a base da cultura Hip Hop;
Compreender o processo de favelização da cidade do Rio de Janeiro (final do séc. XIX e começo do séc. XX);
Compreender e saber diferenciar o uso dos termos “raça”, “etnia” e “racismo”. (GONÇALVES, Renuza D. & PEREIRA, Jefferson R. F. O Hip Hop e a favela. 2015, p.1).

Este recorte temático possibilita aos alunos a identificação, em partes, sobre uma vertente cultural bastante recente, o Hip Hop¹¹¹, que teve seu surgimento oficializado nos Estados Unidos, e que sucessivamente foi-se caracterizando em diversos países, inclusive o Brasil. Em solo brasileiro iniciando-se por volta de 1984, o Hip Hop vai dialogar mais a frente com a diversidade cultural afro em diferentes regiões. Dependendo de seus praticantes, por exemplo, em que a presença do gingado da capoeira no “breaking”¹¹² pelo B-boy/B-girl, ou da miscigenação da batida do samba com o “break-beat”¹¹³ pelo DJ, é que pode-se dizer que o Hip Hop e seus elementos assomam a história de luta e resistência pela legitimação da cultura negra em nosso país.

O relato desta experiência em sala de aula na tentativa do aperfeiçoamento em questão da atuação profissional, e do ganho pela conscientização histórica da importância que a cultura negra representa para o Brasil, é que se espera das

¹¹¹ Uma cultura baseada em quatro elementos chaves: DJ, MC, B-boy/girl, Graffiti.

¹¹² Denominação de um dos estilos de dança da cultura Hip Hop. “Breaking”, em inglês significa “quebrada”, pois a partir de um estilo musical que possui batidas rítmicas percussivas pares é que se acompanha um dos estilos de dança possíveis por esta composição. O “b-boyng” ou a “b-girling” [B (breaking)-boy/girl (garoto/garota) que dançam na quebrada da batida da música] executam passos específicos desta dança que determinam seu padrão.

¹¹³ “Break-beat” do inglês “quebrada-batida”. Na cultura Hip Hop a quebrada (batidas rítmicas percussivas pares) na batida da música é a singularidade do ofício do DJ que, por sua vez, é um dos elementos constituintes da base da cultura Hip Hop.

comunidades escolares um maior espaço e atenção para com o estudo desta temática, não só pela sua obrigatoriedade, mas pela promoção do respeito às diferenças étnico-culturais, sendo que, conseqüentemente, esta tomada de reconhecimento influenciará diretamente no aumento da autoestima de alunos(as) negros(as) dentro e fora da sala de aula.

2 DELIMITANDO O ASSUNTO

A partir de João Batista de Jesus Félix autor da tese “Hip Hop: cultura e política no contexto paulistano” (2005), e Rafael Lopes de Sousa com a dissertação “O movimento hip hop: a anti-cordialidade da “república dos manos”, e a estética da violência” (2009), fundamentamos o conceito da cultura Hip Hop no Brasil. Isto inclui sua origem e desenvolvimento, assim como sua expansão para o mundo, e a relação íntima que este movimento possui com as favelas e periferias.

É importante destacar que esses autores também ressaltam o carácter denunciativo que o movimento possui em relação ao racismo, a violência, a discriminação e a condição de subsistência que os grupos das periferias e favelas, principalmente os negros, estão submetidos.

Para melhor conhecer o conceito de racismo, utilizamos o livro de Kabengele Munanga “O negro no Brasil de hoje” (2006) e o livro “Racismo e Anti-racismo no Brasil” do sociólogo Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999). Esses livros aprofundam não só a discussão sobre o racismo em si, mas toda a discussão em torno de raça, preconceito, discriminação, etnia, ações afirmativas e etnocentrismo. São conceitos que circundam toda a questão de desigualdade social à qual os negros, em nosso país, estão imersos.

Abordamos também, sobre o processo de favelização na cidade do Rio de Janeiro a partir da obra de Oswaldo Porto Rocha, “A era das demolições” (1995), destacando o início do século XX com a reforma urbana da então capital federal do Brasil. Um processo de modernização da capital que envolveu tanto a questão estética, sanitária, e viária em expansão, formatou a estrutura da cidade e um novo modelo parisiense, assim como, reconfigurou os residentes de seu centro, desencadeando por fim, as primeiras habitações em seus morros. Submetidos ao encontro de novas formas de sobrevivência, os mais afetados durante as desocupações, negros e mestiços, refugiaram-se em locais improvisados para a manutenção de suas vidas.

3 PLANEJAMENTO DIDÁTICO

Após a definição do recorte temporal e espacial a ser discutido e trabalhado em sala de aula, propomos então, um planejamento didático a fim da sistematização de todas essas teorias a partir dos pressupostos que Zabala (ZABALA, 1998, cap. II, pgs. 27-52) nos orienta. Dividimos a sequência em conteúdos conforme abaixo:

Conteúdos Conceituais:

Cultura Hip Hop no Brasil;

Processo de favelização da cidade do Rio de Janeiro (final do séc.

XIX, começo do século XX);

Racismo;

Conteúdos Procedimentais:

Leitura e audição de canções (letras de músicas - rap brasileiro);

Leitura de textos;

Interpretação de imagens;

Produção de grafítis.

Conteúdos Atitudinais:

Respeito com relação as diferenças étnico-culturais;

Respeito com relação ao multiculturalismo presente no Brasil;

Colaboração nas discussões e sistematização das ideias para a construção dos grafítis;

Criticar o próprio meio sociocultural em que vive.

(GONÇALVES, Renuza D. & PEREIRA, Jefferson R. F. O Hip Hop e a favela. 2015, p.1-2).

O primeiro tipo de conteúdo concentra especificamente os conceitos e fatos da ciência História. Que segundo Zabala seria o *saber* destinado ao aluno. O segundo conteúdo, o procedimental, destina-se aos métodos, procedimentos e técnicas que serão importantes na vida do aluno quando adulto, seja no cotidiano profissional ou não. Zabala define este conteúdo como sendo o *saber fazer*. O último conteúdo, o atitudinal, pressupõe que o aluno aprenda valores, atitudes e normas, para que possa não apenas viver harmoniosamente na sociedade que reside, como também construir uma sociedade que supere valores ultrapassados. Esse conteúdo é chamado por Zabala como o *ser*, ou, *saber ser*. A sequência tentou buscar, mais especificamente, lidar com este último conteúdo, uma vez que o objetivo geral era

“fazer com que os alunos compreendam o Hip Hop como um movimento cultural originado dentro das periferias norte-americanas, contrariando a falsa ideia de que tanto a periferia, como a favela, sejam lugares desprovidos de cultura e incapazes de gerar cultura. Com isso buscamos elucidar sua disseminação para o mundo, com foco no Brasil, assim como o significado que esse movimento adquire para os grupos sociais que o produzem cotidianamente.” (GONÇALVES, Renuza D. & PEREIRA, Jefferson R. F. O Hip Hop e a favela. 2015, p.1).

Com esse objetivo central em mente, buscamos uma proposta de ensino que valorizasse a cultura e identidade afro-brasileira. Que permita que alunos negros não se sintam acuados ao se declararem pretos. Desmistificando os estereótipos culturalmente criados e reproduzidos cotidianamente, associados aos negros e sua cultura.

3.1 Atividade Diagnóstica

Antes de iniciarmos a sequência didática, “O Hip Hop e a Favela”, foi aplicado um questionário para a turma (2ºA) contendo cinco questões, nas quais permitiam-lhes descrever sobre seus conhecimentos prévios em relação aos conceitos posteriormente desenvolvidos. Isto nos possibilitou uma avaliação mais abrupta para a determinação do ponto de partida desta sequência e a ênfase a ser dada nas diferentes atividades propostas, para que todos os conteúdos com destaque aos atitudinais, direcionassem um processo de aprendizagem efetivo a todos os alunos.

Após a aplicação do questionário pôde-se concluir que, os alunos possuíam alguns conhecimentos prévios relacionados ao conceito de cultura Hip Hop e as múltiplas facetas de sua estrutura, identificando alguns de seus elementos e desconhecendo a existência de outros, e isso nos possibilitou a modificação da sequência em vários pontos. Por exemplo, compreendendo a identidade cultural do Hip Hop apenas pelos elementos Mc (Mestre de Cerimônia) e sua associação ao rap¹¹⁴, e, pelas danças urbanas, o B-boying¹¹⁵, os alunos mostraram através dos relatos de suas experiências, a carência de informações sobre a diversidade instrumental característica de tal movimento. Em vista disso, uma mudança no planejamento desta sequência foi

¹¹⁴“Rithmunandpoetry” - “ritmo e poesia”. O rap é associado ao trabalho do MC, porém, não faz parte da cultura Hip Hop já que em sua criação o papel do Mc resumia-se apenas em apresentar as grandes festas, em pequenas frases, que eram comandadas pelos DJs. Mais tarde, o rap é associado ao MC, no entanto, deve ser associado ao trabalho de um rapper e não somente.

¹¹⁵Este elemento, “B-boy”, representa a arte da dança dentro da cultura Hip Hop por ser o primeiro estilo criado, o “Breaking”. Entretanto, existem muitos outros estilos de dança que também fazem parte deste elemento, como o Popping e o Locking posteriormente desenvolvidos.

feita, ao darmos mais ênfase para os elementos *Graffiti* *Dj (D-Jing)*¹¹⁶, tão importantes quanto os anteriormente citados para o conhecimento da real estrutura que o Hip Hop abarca.

Além do mais, o questionário possibilitou a constatação de que a maioria dos alunos(as) acreditavam no que talvez podemos chamar de “democracia racial”, em que os negros¹¹⁷ brasileiros na sociedade atual, tão pouco ou quase nada sofrem com preconceitos e discriminações raciais em seus cotidianos. Neste sentido, engajamos as discussões para o conceito de racismo sob uma reflexão mais crítica da história do negro no Brasil, destacando acontecimentos mais recentes de atos discriminatórios e o conceito de raça numa perspectiva social e não biológica, visando, sobretudo, o apontamento das evidências deste fenômeno histórico-cultural no próprio meio em que vivem, desde o domicílio, escola, bairro ou cidade, até Estado e país.

Tendo em vista que teríamos pouco tempo para o desenvolvimento da sequência “O Hip Hop e a Favela”, com doze aulas de cinquenta minutos cada, num total de dez horas disponíveis, nos preocupamos em elaborar estratégias didáticas que facilitassem o entendimento dos alunos dos conteúdos planejados.

3.2 Estratégias e recursos didáticos

Com uma aula expositiva inaugural trabalhamos informações específicas do Hip Hop, como também as falas de pessoas ligadas à cultura no momento em que ela surgiu nos E.U.A., e de outros lugares do mundo. Enquanto discursávamos sobre o tema, abrimos espaço para que os alunos colocassem o que pensavam, argumentassem sobre o que já conheciam da cultura e etc. Na mesma medida que alguns alunos mostraram um vigoroso interesse, participando ativamente, outros no entanto ficaram mais passivos. Imaginamos que estes últimos ainda não tivessem compreensão de onde queríamos chegar com a discussão sobre o Hip Hop. Talvez, seja o caso de trabalharmos, futuramente, a proposta de uma metodologia investigativa de Iglesias, que pode ser encontrada em seu texto “Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la adolescência” (1987). Acreditamos que, com uma proposta pautada nesse método teríamos um maior

¹¹⁶O elemento graffiti representa a linguagem visual dentro da cultura Hip Hop. Já o D-Jing foi o primeiro elemento criado que possibilitou o desenrolar dos demais, e é caracterizado pela construção musical a partir do manuseio de dois toca discos e um mixer.

¹¹⁷Consideramos Negros as populações pretas e pardas, segundo o IBGE.

direcionamento para orientarmos os alunos na reflexão e postura crítica frente as causalidades históricas.

Posteriormente fizemos uma análise sobre canções de rap. Essa atividade foi pensada com o propósito de aproximar os alunos da crítica feita pelo movimento expresso em letras de música. Tais críticas relacionam-se com o cotidiano de afro-brasileiros ao lidarem com o preconceito, o racismo, a violência policial, a desigualdade social e demais mazelas que sofrem no dia a dia. Essas letras nos ajudaram a introduzir o nosso primeiro tema da sequência, a favela. Sem dúvidas o rap é um instrumento rico para se entender como vive uma significativa parcela da população dos centros urbanos de nosso país hoje. Com isso em mente nos propomos a desconstruir a visão negativa que se desenrolou ao longo do século passado sobre o que seria uma favela, onde os próprios alunos se reconhecessem como moradores de periferia sem que o significado de inferioridade e de impotência, com relação a outros moradores de regiões distintas fosse levantado. A intenção era valorizar o local em que a maioria dos alunos da turma moram, mostrando que ali não é um lugar sujeito tão somente a violência, mas sim um lugar que cria e consome cultura, que faz denúncia sobre as desigualdades e que consegue se articular politicamente para conseguir melhorias em seus modos de vida.

Como não seria possível trabalhar conteúdos tão complexos sem o recurso da leitura, concomitante com a necessidade de melhorar a mesma habilidade nos alunos, decidimos fazer esta de forma coletiva. Dispomos a sala em “U” não por uma questão estética, mas para que de fato pudéssemos fazer uma leitura coletiva e dialogada em que todos se encontrassem como iguais, tanto professor/aluno como aluno/aluno. Tirar o professor de sua posição destacada, no caso diante da turma enfileirada, é fazer uma mudança sutil que permite dar voz ao aluno. É permitir que se enxerguem e ouçam a si mesmos no processo de construção do conhecimento. É ser inserido no processo de aprendizagem não apenas como um receptáculo, quer será preenchido pelo professor com seu conhecimento, mas se tornar uma parte ativa no processo.

Portanto, na metodologia em sala de aula expressa nos conteúdos procedimentais, dividimos a sequência didática em duas partes. A primeira mais teórica-conceitual com aulas expositivas e dialogadas, leitura de textos e interpretação de imagens, entre outras análises. Na segunda, nos engajamos em aulas mais práticas expressas na produção dos graffitis.

A produção dos graffitis viabilizou sanar a carência de informações quanto aos elementos do Hip Hop, já que, a maioria dos alunos não conheciam a real estrutura

deste movimento cultural. Sem dúvidas, uma atividade inesperada pelos alunos numa aula de História. Muitos tiveram imensas dificuldades para elaborarem um graffiti. A saída apontou-se para uma conversa individual com cada aluno, buscando entender suas ideias mais vagas e dando sugestões para um começo, além de esclarecermos cada vez mais sobre a liberdade na escolha da crítica social que poderiam fazer, afinal, o propósito de tal atividade era justamente aproximá-los da prática cotidiana que os adeptos de tal cultura assumem para suas vidas. Ou seja, a intencionalidade desta atividade era a exposição das próprias inquietações e frustrações que cada aluno possuísse, ao refletirem sobre as desigualdades enfrentadas por eles mesmos em seus cotidianos, podendo abordar sobre experiências com o racismo, diferentes tipos de preconceito, a violência, etc., sobretudo, deveriam utilizar as características provenientes da arte do graffiti, ou seja, as singularidades que distinguem tal arte das demais, seja no formato das letras, dos desenhos, nos materiais, e principalmente, o espaço de criação. Este último no qual evidencia-se a cultura de rua e/ou urbana, pois, a mesma pode ser realizada em qualquer localidade e suporte em acesso no perímetro urbano. Sabendo que os recursos didáticos teriam uma grande limitação ao nosso dispor, decidimos desenvolver a atividade em papéis A3 para desenho, mesmo sabendo que o rompimento de sua execução dentro da sala de aula seria crucial para o real entendimento desta prática cultural, pois vivenciá-la-iam.

Abaixo segue uma imagem da criação e desenvolvimento dos graffiti em sala de aula.



Figura 1: 4º ENCONTRO. Produção dos graffiti. 2015.

Acreditamos que “O Hip Hop e a Favela” sofreu uma resistência muito grande por parte de alguns dos alunos desta turma. Talvez as causas desta resistência estejam não só nas falhas de nossa postura de atuação, devido nossa inexperiência enquanto professores em formação, mas também na própria recusa do estudo deste conteúdo específico pelos alunos, e principalmente, pelo professor titular, que juntos associaram-no como dispensável ao currículo escolar.

Isso,porém, nos motiva a permanecermos no PIBID e a reconhecermos que este programa têm nos proporcionado a prática com diferentes metodologias de ensino, ao vivenciarmos a realidade que se encontra a educação brasileira,fortemente ligada a atos discriminatórios quando na seleção de conteúdos pelos currículos e livros didáticos ao longo da história. De acordo com Oriá Fernandes em um de seus trabalhos de 1996,

‘Os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada (Oriá, 1996)’ (ORÍÁ, 2005, p.380)

Ao invés de nos arriscarmos em sala de aula quando já formados, o PIBID contribui para que tenhamos cada vez mais segurança e profissionalidade ainda no processo de formação inicial, o que é crucial para identificarmos as nossas limitações e as das escolas as quais desenvolvemos nossos trabalhos e pesquisas, para enfim, superá-las.

3.3 Instrumentos e critérios de avaliação

Aplicamos no último encontro uma avaliação escrita contendo três questões em que os alunos poderiam consultar apenas o material impresso que continham, sendo todos os textos disponibilizados durante o desenvolvimento da sequência, anotações no caderno, dentre outros. Deixamos também que os alunos articulassem entre si para a formulação das respostas, de modo que, a interação possibilitasse o esclarecimento das dúvidas - se ainda existentes até o momento, sendo os próprios colegas de sala a se

empenharem num trabalho coletivo para um encontro do entendimento do conteúdo com as indagações da atividade.

É claro que, avaliando-os num curto prazo de tempo ou até mesmo nestas poucas atividades, não conseguiríamos alcançar de um todo a modificação e contribuição do trabalho desenvolvido. Para isso, seriam necessárias pesquisas prolongadas, entretanto, os conteúdos atitudinais ainda não seriam de um todo perceptíveis, já que estes não se manifestam apenas no ambiente escolar – quando na condição de serem avaliados, muitas das vezes correspondem ao que os próprios professores querem ver, escutar ou ler. Nesta perspectiva de avaliação a longo prazo, pensamos numa pesquisa mais plausível e concreta ao distribuímos fichas de auto declaração de cor para cada aluno, sendo que, futuramente após a aplicação desta e de outras sequências didáticas que também trabalhem o conceito de racismo, dados alunos de diferentes turmas, poderemos realizar um levantamento das modificações e contribuições de nosso projeto nesta escola. Nesta turma o resultado desta pesquisa foi de, doze pardos, dez brancos e quatro pretos.

Ao balancearmos as notas consideramos todo o processo de aprendizagem que cada aluno passou, e não só pelo resultado final em uma única atividade, levamos em conta sua participação e colaboração nas atividades em grupo, nas discussões em sala de aula, na produção dos grafítis, na atividade escrita em comparação com a primeira atividade diagnóstica, etc. Foi também pelos objetivos, geral e específicos, que estabelecemos os critérios de avaliação para as produções.

Abaixo as imagens do resultado de algumas produções artísticas realizadas pelos alunos a partir do estudo de um dos elementos que formam a base da cultura Hip Hop, o graffiti.



Figura 2: Graffiti produzido por uma aluna da Escola Estadual Padre João Tomes/Três Lagoas/MS. 2015.



Figura 3: A arte do graffiti pela criticidade e criatividade dos alunos, da Escola Estadual Padre João Tomes/Três Lagoas/MS. 2015.

Nestas imagens podemos constatar a presença do caráter denunciativo nas diferentes mensagens que cada produção artística apresenta. Na figura 3, por exemplo, a aluna identificou e apontou a existência de uma discriminação racial contra negros e pardos em nosso país atual, ao criar um balão de fala para um personagem ilustrativo negro, “somos seres humanos”, e outros mais com frases de protesto como “igualdade” e “liberdade”. A aluna ainda abre a possibilidade de reflexão sobre o descaso e a

desigualdade social para com as comunidades periféricas em diferentes áreas públicas, seja na saúde, na educação e na justiça, a população mais pobre e em sua maioria negra, sofre com as consequências de um sistema corrupto e discriminatório. Sua interpretação ainda engloba a questão do julgamento religioso neste mesmo sentido.

Este produto final por ser uma atividade diferenciada se em comparação com uma aula tradicional de História, em que o professor atenta-se tão somente para o quadro negro, para o livro didático, e para sua própria fala, gera uma aceitação muito grande por parte dos alunos ao constatar um leve estranhamento quando saímos do modelo tradicional positivista que estão acostumados, e, um maior entrosamento por esta lógica de atividades mais dinâmicas, com o trabalho de fontes históricas diversificadas e da mudança na relação entre aluno e professor, onde este último não apresenta-se mais como o único detentor de conhecimento. Os resultados são ainda mais qualitativos, pois, o aluno encontra os mais variados recursos que estão presentes em seu cotidiano, em sua realidade de vida, e assim, tendem a melhor manuseá-los. Além do graffiti podemos variar com jogos, vídeo-documentário, dança, teatro, música, etc., conforme o tipo de sequência que está sendo desenvolvida, e por isso torna o aprendizado significativo para sua orientação social, além de proporcionar a interdisciplinaridade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este artigo ajude a esclarecer a intencionalidade da Lei 10.639, assim como, efetivar sua determinação. Acreditamos que as discussões referentes a história da cultura afro-brasileira e africana devem ser pontuadas na educação básica, cabendo ao professor desenvolver essa temática em seu plano de ensino, e na prática com os alunos. Para reforçar, o PIBID de História-CPTL tem a finalidade de promover uma educação étnico-racial para que as instituições de ensino fundamental e médio não compactuem com atos discriminatórios ao retratarem essa parte da história de maneira superficial ou nula, ou quando tentam calar e esconder casos de discriminação racial de dentro do ambiente escolar. Segundo José Ricardo Oriá Fernandes,

Somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da auto-estima de milhares de crianças e jovens que se vêem marginalizados

por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação (FERNANDES, 2005, p.382).

A experiência relatada neste trabalho através da sequência didática “O Hip Hop e a Favela”, têm, portanto, a pretensão de apontar um dos caminhos possíveis de pesquisa, para professores e alunos, diante da multiplicidade de temas subentendidos pela lei.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FELIX, João Batista de Jesus. **Hip Hop**: cultura e política no contexto paulistano. SP, 2005.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural**: desafios e possibilidades. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

GUIMARÃES, António Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**/ KabengeleMunanga; Nilma Lino Gomes – São Paulo: Global, 2006. – (Coleção para entender)

ROCHA, Oswaldo Porto. **A Era das Demolições**: cidade do Rio de Janeiro: 1870-1920; CARVALHO, Lia de Aquino. **Contribuição ao estudo das habitações populares**: Rio de Janeiro: 1866-1906 – 2. ed. – Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

SOUSA, Rafael Lopes de. **O movimento Hip Hop**: a anti-cordialidade da “República dos Manos” e a estética da violência - Campinas, SP: [s. n.], 2009.

A HISTÓRIA AGRÁRIA NO SUL DE MATO GROSSO: ENTRE OS CAYAPÓ, OS CAMPONESES E OS SENHORES DE TERRA E DE ESCRAVOS...

SERRA, Vanessa Aparecida Camperlingo

RESUMO: O trabalho a ser desenvolvido refere-se à análise da história agrária no sul de Mato Grosso, em especial ao estudo das ações dos povos que habitavam a costa leste desta localidade no contexto do Brasil Império, com o olhar para as práticas dos Cayapó e de outros pobres da terra, em vista dos embates vivenciados face aos senhores de terras e de escravos. O foco se centrará no leste de Sul de Mato Grosso, nos meados do século XIX, mas sem perder de vista o cenário das monções e a presença dos Cayapó pelos caminhos monçoeiros a ligar o sul e o norte de Mato Grosso no cenário do século XVIII. Num primeiro momento, visamos o trabalho de sistematização das fontes, já coletadas, que tratam da temática da história agrária no sul de Mato Grosso, a fim de compreender a cultura, o trabalho e a resistência dos povos da terra frente às ações dos chamados “pioneiros”. Sendo assim, além do uso de fontes primárias, como Correspondências oficiais e documentos avulsos, coletados no Arquivo Público de Cuiabá, será necessário trabalharmos outros documentos como os relatos de viajantes e sertanistas, a exemplo dos “Relatos Monçoeiros”, “Diário de Navegação de Teotônio José Juzarte”, “Derrotas”, de Joaquim Francisco Lopes, somando-se aos processos criminais e aos inventários coletados no Arquivo do Tribunal de Justiça, em Mato Grosso do Sul. Observa-se ainda a importância do diálogo com referenciais teóricos e metodológicos que discorram sobre o sul de Mato Grosso na historiografia regional e brasileira, norteando as indagações para o entendimento de como se dava a vida dos povos originários e dos camponeses nos meados do XIX.

PALAVRAS-CHAVE : 1) história agrária 2) Cayapó 3) sul de Mato Grosso 4) camponeses.

INTRODUÇÃO

De que forma se deu o processo de ocupação da terra no sul de Mato Grosso, em especial no leste desta região no cenário do século XIX? Como se dava a organização do trabalho na terra e quais eram os sujeitos que compunham a mão de obra para a constituição de roças e de fazendas no leste do sul de Mato Grosso? Quais eram as formas de lutas dos camponeses e povos originários na região de Sant'Ana do Parahyba? São essas perguntas que tentamos responder ao longo do trabalho.

Objetivou-se atentar para as formas de resistência, para as condições de trabalho e o modo de vida dos Cayapó e de camponeses encontrados por esses caminhos do leste do sul de Mato Grosso e pelas propriedades que iam se constituindo nesse cenário, em especial a partir da região de Sant'Anna do Parahyba.

O aldeamento dos Cayapó na localidade de Sant'Anna do Parahyba foi estudado a fim de entendermos como foram se desenhando os lugares em que estes povos, senhores naturais da terra, foram sendo alocados, para, por fim, dar-se a tentativa de negar a sua presença em vista do discurso local e provincial de estarem “imersos” no todo da população. Importa apreender esses agentes sociais, indígenas e camponeses, para entendermos as transformações ocorridas no cenário de ocupação das terras no sul de Mato Grosso.

Buscou-se neste trabalho enfatizar as relações de trabalho e as demais relações sociais vivenciadas pelos camponeses e indígenas Cayapó face aos senhores de terras e de gente, indagando de que maneira estavam sujeitados e quais os vestígios que suas histórias revelam como possibilidade de negação da sujeição. A administração provincial também se torna foco de análise na medida em que tenta legislar sobre estes povos deparando-se, muitas vezes, com embates envolvendo os poderes locais no leste do sul de Mato Grosso.

Tentaremos buscar respostas para as perguntas feitas acima, com a necessidade de um diálogo entre as teorias, os referenciais teóricos e as fontes. Para compreendermos os caminhos do sul de Mato Grosso, mas mais que o estudo dos caminhos objetiva-se apreender os passos e a história de homens e mulheres pobres, indígenas e camponeses, ao deixarem as suas marcas impressas por este lugar, buscando o modo como fora se desenhando a história agrária dessa localidade, em especial pela experiência dos Cayapó, no trabalho com a terra, e ao ter vivido a expulsão dessas terras, e dos camponeses no trabalho em terras dos outros.

O trabalho foi baseado em referenciais teóricos da área em estudo e em fontes que pudessem compreender como se deu a história agrária no sul de Mato Grosso com o olhar para a presença dos Cayapó e de camponeses pelas margens que conseguiam abrir, por entre as terras tomadas dos povos originários e ocupadas num cenário das grandes posses para a constituição da pecuária; também em vista da delimitação do poder do mando, tão comum no norte e sul de Mato Grosso, da colônia ao império, permanecendo ainda, de forma renovada, no tempo presente.

Objetivamos o contato com as fontes que possibilitassem a apreensão de evidências sobre as formas de organização e de resistência dos povos da terra, desenvolvidas ao longo da história. A partir do acesso às fontes primárias, como Correspondências Oficiais, documentos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Relatório de Província, documentos avulsos, memórias, processos criminais e inventários.

Para a análise da presença dos povos originários pelos caminhos das monções do século XVIII, em especial pelo sul de Mato Grosso, além dos referenciais teóricos, analisamos as obras: “O Diário de Navegação”, de Teotônio José Juzarte (1999) e os “Relatos Monçoeiros”, de Taunay (1981), as quais são entendidas como fontes primárias para a apreensão de experiências vividas pelos Cayapó por esses caminhos. Também o livro “Derrotas”, de Joaquim Francisco Lopes, será fonte primordial para a compreensão dos encontros e desencontros entre os sertanistas, e suas entradas, e os povos originários Cayapó e outros pobres da terra no cenário do XIX.

Cabe salientar que no processo da pesquisa foram realizadas leituras e fichamentos em torno de questões que enfatizem a cultura dos camponeses e indígenas, o mundo do trabalho, as resistências e acomodações, a organização de aldeamentos por parte da administração provincial e dos poderes locais, dentre outras questões que serão arroladas no decorrer da pesquisa.

Em “Inocência”, de Visconde de Taunay (2002), um romance regionalista, o espaço do romance é o sertão do então sul de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul. Segundo o autor, na região onde "confinam os territórios de São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso", na "parte sul-oriental da vastíssima província de Mato Grosso". (TAUNAY, 2002, p.17). Taunay tinha conhecimento profundo desse ambiente e procurou delinear o espaço do romance através de seu contexto e da narrativa dos costumes sertanejos. Busca analisar o sertão de Mato Grosso para absorver e traduzir muitos dos elementos locais, Taunay descreve o ambiente em que o enredo irá se prolongar de uma forma meticulosa e detalhista:

O legítimo sertanejo, explorador dos desertos, não tem, em geral, família. Enquanto moço, seu fim único é devassar terras, pisar campos onde ninguém antes pusera pé, vadear rios desconhecidos, despontar cabeceiras e furar matas, que descobridor algum até então haja varado. Cresce-lhe o orgulho na razão da extensão e importância das viagens empreendidas; e seu maior gosto cifra-se em enumerar as correntes caudais que transpôs, os ribeirões que batizou, as serras que transmontou e os pantanais que afoitamente cortou, quando não levou dias e dias a rodeá-los com rara paciência. (TAUNAY, 2002, p. 23)

Hildebrando Campestrini é um dos pioneiros sobre Sant’Anna do Parabahyba, que retoma a história dessa região desde 1700 a 2000, comentando que umas das primeiras famílias a tomar posse dessa região eram os Garcia Leal, juntamente com Joaquim Francisco Lopes: “José, o mais velho dos irmãos Garcia Leal (os outros eram João, Pedro, Joaquim e Januário), casado com Ana Angélica de Freitas, foi enquanto viveu, o líder incontestado da região, para onde trouxe seus filhos, escravos e agregados; em 1836 era nomeado diretor da povoação.

Uma questão a ser levantada diz respeito à cultura, ou seja, a partir das fontes, objetivou-se compreender elementos da cultura indígena e camponesa, os quais possam evidenciar o modo de vida e de trabalho desses agentes sociais. Um dos pressupostos é o fato de que as suas práticas podem ser entendidas como forma de resistência e preservação do modo de vida, mesmo que, no correr do tempo, tenhamos à impressão de que, aos povos originários, restaram somente à referência à sua presença nas letras de hinos das cidades, pois aparentemente perdidos na memória do lugar devido ao peso do discurso dos “pioneiros”. Quanto aos camponeses, a história parece estar ainda mais soterrada, escondida por entre as fendas das grandes propriedades e do poder dos mandatários locais e provinciais.

Contou-se, até este momento, com a leitura e fichamentos de referências teóricas que discorrem sobre o processo de ocupação no sul de Mato Grosso, com olhar para os Cayapó e os pobres e livres. Nesta perspectiva de abordagem, pode-se citar os trabalhos de João Edmilson Fabrini em *A posse da terra e o sem terra no sul de Mato Grosso do Sul*; Odair Giraldin, *Cayapó e Panará*; Cassia Queiroz da Silva, *Pobres livres em Sant'Anna do Paranahyba- século XIX*, e a literatura *Inocência*, de Visconde de Taunay.

Para se entender parte da formação da estrutura agrária brasileira me debruço na dissertação de mestrado de Fabrini (1996). Este autor observa que, desde o início da agricultura brasileira, ela teve o objetivo de fornecer produtos que interessavam ao mercado externo. É, também, nesse momento que se inicia o monopólio da terra, com a “propriedade fundiária regulada pela Lei das Sesmarias e cuja posse era permitida somente a uns poucos”. (FABRINI, 1996, p.16)

Todavia, à margem dos principais produtos estava o cultivo de alimentos em todas as localidades, da Colônia ao Império, realizada por pequenos produtores livres e pobres que, ou pagavam uma renda ao proprietário ou também poderia ser feita pelos escravos, nos domingos e feriados, em solos de pouca fertilidade do latifúndio e com o intuito de manter o funcionamento da economia de abastecimento interno. Interessa-me fazer uma associação com a história agrária em Sant'Anna do Paranahyba e buscar seus agentes sociais, na maioria das vezes invisíveis aos olhos da historiografia, que tanto contribuíram na construção dessa localidade.

Schwartz (2001) ao discorrer sobre os escravos, roceiros e rebeldes na história do Brasil, observa a importância da apreensão das ações desses sujeitos, com ênfase para o modo de vida e a criatividade com que os roceiros, por exemplo, iam recriando suas práticas de acordo com as possibilidades encontradas em meio ao cenário de lutas, de encontros, mas também de muitos desencontros.

Acreditamos que os temas a serem pesquisados poderão sugerir mais leituras que desembocam na reflexão dos Cayapó e dos camponeses como agentes sociais que, no modo possível de cada dia, viveram e resistiram à violência, sucumbindo, muitas vezes, mas também buscando rupturas, a fim de evidenciar outras dimensões da vida que não somente as limitadas ao poder do mando e da violência.

Pelo estudo dos referenciais teóricos que tratam da história agrária e indígena em outras localidades, pressupomos ser possível encontrar as experiências dos sujeitos, povos originários e camponeses, no contexto do século XIX, experiências que iluminarão as histórias do sul de Mato Grosso e que podem evidenciar sujeitos que lutaram, mas também se “acomodaram”, ora se submetendo aos senhores de terras e de escravos, e também à administração provincial, ora reivindicando os seus direitos por meio das lutas, embates, entre outras práticas.

Com a descoberta de ouro em Cuiabá no século XVIII, Mato Grosso seria impulsionada, em um primeiro momento, pela mineração. Ocorrendo, assim, a criação em 1748, da Capitania de Mato Grosso, aumentando, consideravelmente, o fluxo de pessoas, especialmente de paulistas, para a exploração naquela região.

Um dos exploradores do Sul de Mato Grosso, Francisco Lopes, com seu companheiro João Henrique Elliott, descreve como foram essas explorações e suas picadas denominadas “Derrotas”. Partindo dessas memórias de Joaquim Francisco Lopes e de João Henrique Elliott, a mando do governo

Imperial e de interesses particulares, no caso do Barão de Antonina, nos detemos nas ações dos indígenas, ou seja, em um dos grupos que compunham aqueles que acompanhavam essas incursões e realizavam os trabalhos manuais, quase sempre mais pesados, como a construção de canoas, de casas, a derrubada da mata para os apossamentos, entre outras atividades.

Geralmente quem realizava esses trabalhos eram também os denominados camaradas que poderiam ser pobres livres ou libertos, que, apesar de muitas vezes anônimos nas fontes, desbravaram tanto quanto os sujeitos tradicionalmente lembrados. Entretanto, havia ainda negros escravizados e, principalmente, os povos originários encontrados pelo caminho ou mesmo que já partiam junto às incursões, acompanhando os sertanistas desde as primeiras expedições.

Um dado importante que Lopes relata para se entender a questão indígena no sul de Mato Grosso, em especial na localidade em estudo, é que, em 1831, voltando para Monte Alto, ao levar 14 índios Cayapó, chegando ao rio Grande, encontrou alguns outros índios da aldeia do Tietê. O interessante é que esses 14 índios que Lopes levava deixaram-no para se juntar com os da aldeia. Isso evidencia a vontade dos nativos em permanecer no lugar onde queriam ficar, qual seja, junto ao seu grupo e em liberdade.

Ao longo do livro aparecem vários índios Cayapó, como, por exemplo, quando estava indo para Miranda, Lopes levava cinco índios e uma índia, mas percebeu a falta de um, chamado “Antônio”, que se escondeu para não continuar viagem. Esse acontecimento nos mostra, dentro de suas possibilidades, que os nativos resistiam o quanto podiam, e nos tira a imagem de acomodação e falta de oposição dos indígenas.

Nas descrições dos relatos, Joaquim Francisco Lopes ilustra o dia a dia das incursões, tentando mostrar as muitas dificuldades que encontravam pelo percurso, desde a escassez dos alimentos aos perigos da mata e de animais.

Cassia Queiroz da Silva, em sua dissertação *Pobre livre em Sant’Anna do Parahyba- século XIX*, quando comenta sobre a participação desses sujeitos nas monções, salienta que não era dado a esses sujeitos, tão necessários para o estabelecimento e manutenção das viagens, o direito de “afazendar-se”, não eram concedidas fazendas para estes, assim como os nativos não eram considerados donos das terras, apesar destes e dos camaradas serem tão utilizados como mão de obra para abrir matos, cultivar roças e como próprios guias desses longos caminhos, assim tornando realizável o estabelecimento da Villa de Sant’Anna do Parahyba em 1857.

Silva faz crítica as referências de espaço vazio que alguns textos trazem quando retratam essa localidade, já que desconsideram os povos nativos vividos aí: “A presença indígena, que resistiam à ocupação de suas terras e às formas de sujeição que lhe eram impostas, não era considerada uma forma de ocupação deste espaço, pelo contrário, representava um obstáculo a ser removido.” (p.19 20)

Além de desconsiderarem os nativos sendo povoadores, eram tratados como desumanos, tornando-se um empecilho no meio do caminho, e referindo-os com adjetivos degradantes; além dos exemplos que a autora nos dá: seres “selvagens” vivendo “como feras sem cultura e sem humanidade”, há um discurso recitado pelo próprio presidente da província de Mato Grosso, José Antonio Pimenta Boeno, na abertura da terceira sessão ordinária da Assembléa Legislativa Provincial, no dia 1^o de março de 1837. Ele mesmo considera o sistema de aldeamento fracassado, já que na província de Goiás, todos

fugiram e, apesar de todos esses anos, não conseguiram “civiliza-los”, para se desprenderem da “vida selvagem”.

Temos, ainda, o exemplo de Giralдин, já ressaltando que “a maneira como foram organizados os aldeamentos contribuiu, também, para seu declínio.” (p. 97) Um dos motivos que o autor nos dá para o fracasso dos aldeamentos é a epidemia, como o sarampo e a varíola. Com a vinda dos não-índios, acabaram trazendo também várias doenças, já que os nativos não tinham imunidade.

José Antonio Pimenta Boeno ainda nos dá referências de quantas nações existem na região de Mato Grosso e quantas foram “domesticadas”: “53 diversas Nações estão reconhecidas, e d’ellas somente 40 domesticadas” (p.19). Fala, também, da importância da catequese:

A catequese de taes Nações oferecia grandes vantagens sem o temor dos perigos e estragos que eles ameaçãõ, novos explorações, e viagens se abririão: novas minas serião descobertas, novos produtos, e novas sahidias a eles: e os próprios Indigenas, como outros já fizeram, conhecedores do território, servir-nos ião de guias. (p.18)

Nos *Relatos Monçoeiros* de Afonso de E. Taunay, descreve que, nas primeiras décadas da conquista de Cuiabá havia três nações nativas que foram os pesadelos dos monçoeiros: os cayapó, os guaicurús e os paiaguás. Giralдин que também comenta sobre esses conflitos em seu livro *Cayapó e Paraná*, salienta que a Ordem Régia determinou que se fizesse guerra contra os Payaguá no dia 5 de março de 1732, criando assim, um clima de conflitos, aumentando mais com o passar do tempo.

Mais especificamente, segundo Hildebrando Campestrini, os Cayapó, no século XVIII: “Ocupavam parte de Goiás, do Triângulo Mineiro e o vácuo mato-grossense, área conhecida como Caiapônia, denominada também, em mapas daquele século, de Sertão do gentio Cayapo”. (p.30) Giralдин também vai comentar que os Cayapó atacavam principalmente na travessia entre os rios Pardo e Taquari, na fazenda chamada hoje de Camapuã, ou então nas margens do rio Pardo, durante os acampamentos diários dos navegantes durante a viagem.

Mesmo não sendo considerados donos das terras pelos novos habitantes, muitas vezes a presença dos Cayapó era conflituosa, como aponta Silva:

“De forma quase sempre conflituosa e violenta, esses povos originários, quando não dizimados, foram marginalizados, separados em aldeamentos, ou mesmo assimilados ao sistema social recém-chegado, por meio de trabalhos como a abertura de picadas, construções de pontes, atividades de transporte fluviais e terrestres, participação em milícias, entre outras.” (p.57)

Nesse cenário há ainda a presença de vários sujeitos que ajudaram na formação dessa região, mas que, muitas vezes, são citados brevemente nos relatos dos viajantes, como os agregados, os pobres

livres e os camaradas. Silva nos chama a atenção para a existência de várias “subcategorias” e nos descreve sua importância. Ressalta que os pobres livres:

“Foram fundamentais na construção e funcionamento da sociedade formada no extremo leste na Província de Mato Grosso e estiveram diretamente ligados às atividades produtivas, mesmo com a presença da mão de obra de trabalhadores escravizados. Tanto nas atividades voltadas ao abastecimento interno, como no cultivo de roças, no trabalho em engenhos, entre outras tarefas, quando naquelas que começavam a se orientar rumo ao mercado de exportação, como a pecuária, diferentes registros indicavam a presença desses trabalhadores livres e sua indispensabilidade.” (p.61)

No caso dos agregados, a autora analisa que esse é grupo mais difícil de aparecer nos inventários porque não possuíam a “propriedade” das terras onde viviam, e também não eram considerados propriedade de alguém como os escravos. Segundo comenta João Lucidio (1993):

“O agregado era o homem livre que despossuído dos meios de produção construía, mediante autorização prévia, uma moradia nas terras de outrem. Uma vez instalados, praticavam, com base no trabalho familiar, a agricultura de subsistência de baixos rendimentos ou viviam de ajustes” (1993, p.86)

Nos relatos dos viajantes, o termo “agregado” não é citado claramente, como os camaradas. Entretanto, um agregado poderia também servir em alguma propriedade como um camarada em viagens, expedições e outros serviços. Porém, o fato não é visível nas fontes. Lucidio ainda afirma que o trabalho livre veio completar o espaço vazio da mão de obra escrava devido ao seu elevado valor. E que:

“Os agregados eram trabalhadores rurais que não possuindo terras requeriam de um proprietário (fazendeiro e/ou usineiro) licença para habitar em algum canto de seus, geralmente, vastos domínios. Uma vez ali instalados, dependendo do tipo de acordo - "acerto" - com o "patrão", eles poderiam cultivar uma roça de subsistência ou até mesmo criar alguma poucas cabeças de gado”. P.89

Há também os camaradas, muito citados nos relatos e nas fontes oficiais. Ele é definido como um trabalhador livre e pobre, ajudante em trabalhos provisórios, sendo referido como ajudantes nas viagens, para abrir estradas, construir pontes e até mesmo como guia. Juntos com os escravos, foram mão

de obra nos primeiros momentos de abertura de estradas e fazendas. A medida que os escravos foram diminuindo, os camaradas foram aos poucos ocupando sua força de trabalho.

E antes de sua chegada, e até antes da descoberta do ouro em 1719 próximo de Cuiabá, bandeirantes já tinham passado por essas terras a procura de indígenas. Entretanto, o interesse por esse metal é que deu o principal impulso para essa região que se tornaria a Capitania de Mato Grosso, chamando atenção portuguesa. Iniciou-se, assim, o “ciclo das monções”.

Nas primeiras décadas do século XVIII se promoveria uma estrada que ligou Cuiabá a Goiás, por terra. Nos anos 30 do século XIX, o governo provincial promoveu uma construção de um caminho que ligasse por terra, a capital Cuiabá com a Província de São Paulo. Essa estrada ficou conhecido como Estrada do Piquiri, que, alcançando a povoação de Sant’Anna do Paranahyba. A autora Silva nos mostra que a abertura dessa estrada possibilitou que o boi deixasse de ser voltado só para o abastecimento interno, movimentando o comércio e a moeda de troca para outras regiões. Também facilitou que o gado mato-grossense fosse dirigido para fora de maneira mais rápida, além de facilitar a chegada até Cuiabá. E ainda percebeu que:

“Desses relatos que a estrada do Piquiri, a estrada do rio Paraná a Piracicaba e a estrada de Cuiabá a Goiás foram as primeiras grandes ligações terrestres com outras províncias. Esses precários caminhos abertos entre povoação separadas por centenas de quilômetros eram vias de comunicação pelas quais os novos habitantes faz distantes localidades compravam, vendiam, trocavam, se relacionavam e se comunicavam com os centros situados em casa extremidade desses longos caminhos.
(p.41)

Não só a abertura de estradas se deu nessa primeira fase de formação de Sant’Anna, mas também a demarcação e abertura das primeiras fazendas. Percebe-se que a quantidade de posses demarcadas para José Garcia Leal era maior que a demarcada para outros posseiros. Supõe-se isso ao fato que José Garcia Leal era delegado do Governo Provincial em Sant’Anna do Paranahyba. Em relatos de Lopes dá a entender que nessa entrada ele fora enviado em nome de interesses particulares, confundindo interesses públicos e privados nessas obras.

Lucidio (1993) enfatiza esse acontecimento: “a ocupação da região deveu-se à iniciativa particular” e ainda observa quem foram os primeiros na posse: “Os Garcia Leal, Souza, Lopes, Barbosa e Pereira formaram os primeiros grandes clãs dos que se instalaram na região planaltina do sul mato-grossense.” (p.58) A partir desse momento, eram feitos as roças, trazendo para as posses as família que residiriam no local e os animais, para iniciar as criações. A roça representava um ato possessório, indicaria aos outros, que as terras que as recebessem já tinham dono. O autor ainda afirma que as fazendas existentes constituíram-se a partir de duas principais atividades:

“A pecuária de gado bovino e a agricultura de bens de subsistência. A agricultura como o elemento capaz de prover o

sustento orgânico das famílias, cujos excedentes poderiam ser comercializados, e a pecuária como elemento capaz de promover as ligações das famílias com o mercado, constituindo-se no principal produto fornecedor de capitais para as trocas comerciais.” P.103

Perante a novas terras “descobertas”, uma vez que para os migrantes ela não pertencia a ninguém, já que desconsideravam os nativos como tal dono, não era também dado o direito aos outros afazendar-se, somente aos homens que tinham um sobrenome notável. Apesar da terra ser considerada “sem dono”, quem chegava com *status*, deveria se manter em uma boa posição. Silva nos mostra a influência de José Garcia Leal:

“Aclamado por narrativas como a de Fleury, como o descobridor de Sant’Anna, esse sujeito concentrou em suas mãos, autoridade de diversos cargos públicos: como delegado, agente dos correios, vereador eleito na primeira eleição da Câmara Municipal de 1859. Além desses, se tornou uma espécie de empreiteiro, e fica entendido que ele se autopromoveu diretor do aldeamento Cayapó. Todos esses dados já indicam o quanto se estendia a autoridade exercia por esse cidadão.” (P. 101)

Para João Lucidio, o motivo para a mudança de José Garcia Leal, já que saiu de Minas Gerais para um zona "despovoada" seria por motivos estritamente de ordem política. Observando que:

“O fato de possuir riquezas acumuladas e vivência política em outra região aliado ao fato de ter comandado o início da ocupação sul planaltina mato-grossense permitiu ao Capitão Garcia a possibilidade de diversificar suas atividades econômicas ao abrir uma casa comercial que praticamente controlava o comércio do "Sertão dos Garcias" e da Vacaria com Minas, São Paulo e Goiás.” P. 82

Daí nos perguntamos qual foi o destino dos nativos. O que aconteceu com eles? Onde foram parar? A partir da leitura de vários autores, percebemos que os indígenas que viviam em Sant’Anna do Parahyba foram aldeados, porém, ficaram submetidos a uma situação precária, pela ausência recursos básicos e de assistência por parte da administração pública, e, também ficaram na insegurança da indefinição da situação legal das terras.

Giraldin nos dá motivos para explicar a “aceitação” por parte dos nativos aos aldeamentos: “derrotas nas guerras contra os “brancos”, epidemia de varíola e falta de alimentação e pela ocorrência de seca por dois anos.” (p.94) Ou seja, era muito difícil ir embora, e os que não aceitassem ficar, não era reconhecido o direito à terra, e ainda, essas terras “concedidas”, passam a ser devolutas.

Temos o exemplo de Silva, comentando que no período de 1848 e 1860, nos registros da Diretoria Geral dos Índios, nas ínfimas referências a Sant'Anna do Parahyba, a fala do diretor era a de que objetivo dos aldeamentos não era “que os nativos continuassem no seu modo de vida tradicional, ao contrário, a ideia era educa-los nos padrões morais, sócias e religiosos da sociedade que ali passava a se impor” (p.106) Ou seja, eles queriam destruir seus costumes para serem submetidos a trabalhos forçados.

Para o Governo Provincial, os nativos que se opunham aos aldeamentos eram considerados pragas, hostis, sendo assim atacados por bandeiras organizadas. Segundo Giralдин, argumenta que os Cayapó não são uma etnia extinta, mas sim de um grupo que atualmente se nomeia como Paraná, estabelecido no Xingue. Os Cayapó viveram entre os territórios dos atuais Estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Goiás e Minas Gerais e teriam ido ao longo do processo de colonização mais para o interior.

Entretanto, o que chega a nós são relatos do ponto de vista dos viajantes, dos fazendeiros, temos uma pífia documentação, narrativa e relatos de um ponto de vista dos nativos. Porém, sabemos que estes foram sujeitos na construção de regiões como as de Sant'Anna do Parahyba, sempre criando formas de resistência e de sobrevivência, contribuindo por meio da sua força de trabalho, porém, sendo negada suas contribuições nos discursos pioneiros, ela não deve ser esquecida quando analisamos as fontes e os relatos dos viajantes.

Não devemos esquecer também é dos conflitos presenciados na construção da localidade de Sant'Anna do Parahyba. Nesse cenário não foi nada tranquilo a chegada do outro e do poder provincial nessa região, muito menos nas ações de posse sobre as terras. Além dessas intrigas com os nativos, estão envolvidos pobres, escravos, tutelados e toda uma gama de sujeitos que permaneceram e montaram uma vida naquela região.

Assim, o enredo dessa localidade, como de outras regiões, principalmente de Cuiabá, foi desenrolando-se com muitas intrigas, anseios por terras para fins econômicos e políticos, mortes, drama e muitos personagens excluídos dessa história. Procuramos resgatar esses personagens muitas vezes esquecidos, mas tão importante para a realização e contribuição dessa narrativa

CONCLUSÕES

Assim, por meio de leituras, fichamentos e sistematização das fontes buscamos apresentar nossas considerações de pesquisa acerca da temática, visando à produção de análises dos pobres da terra no sul de Mato Grosso, ao passo em que se amadurece a pesquisa no contato com mais evidências históricas e a bibliografia específica.

Os povos originários e outros sujeitos históricos por muito tempo foram renegados pela historiografia e as suas atividades excluídas na construção de Mato Grosso do Sul e de outras localidades. Faz-se necessário, então, mais leituras de fontes e referências teóricas para o desenvolvimento e aprofundamento do trabalho e um melhor desempenho e entendimento, os quais vão ser aprofundados na continuidade da pesquisa.

Desse modo, o trabalho pretendeu abordar os caminhos do sul de Mato Grosso, mas mais que o estudo dos caminhos objetivou-se apreender os passos e a história de homens e mulheres pobres, indígenas e camponeses, ao deixarem as suas marcas impressas por este lugar, buscando o modo como

fora se desenhando a história agrária dessa localidade, em especial pela experiência dos Cayapó, no trabalho com a terra, e ao ter vivido a expulsão dessas terras, e dos camponeses no trabalho em terras dos outros.

REFERÊNCIAS

CAMPESTRINI, Hildebrando. **Santana de Paranaíba** – De 1700 a 2002. 2ª. ed. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2002.

GIRALDIN, Odair. **Cayapó e Panará**. Luta e sobrevivência de um Povo Jê no Brasil Central. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

JUZARTE, T. J. **Diário da Navegação**. Campinas/SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória- Unicamp, 1999.

LOPES, Joaquim Francisco. **Derrotas**. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2010.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: **A escrita da História**. São Paulo: UNESP, 1992.

SCHWARTZ, Stuart. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, Cássia Queiroz. **Pobres livres em Sant' Anna do Paranaíba**. Dissertação (Mestrado em História), UFGD, 2014.

SILVA, Flávio Marcus da. **Subsistência e poder** – a política do abastecimento alimentar nas Minas setecentistas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro**: a pobreza mineira no século XVIII. 2ª ed. Rio de Janeiro : Graal Editores, 1986.

TAUNAY, Alfredo d' Escagnolle. **Inocência**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso