

HISTÓRIA E DIVERSIDADE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Reitor

Prof. Adriano Aparecido Silva

Vice Reitor

Prof. Dionei José da Silva

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós Graduação

Profa. Áurea Regina Ignácio

Pró-Reitora de Ensino e Graduação

Profa. Ana Maria Di Renzo

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Profa. Leila Delmadi

Pró-Reitor de Gestão Financeira

Prof. Ariel Lopes Torres

Pró-Reitor de Administração

Valter Gustavo Danzer

Pró Reitor de Planejamento e Desenvolvi- mento Institucional

Prof. Francisco Lhedo

CONSELHO EDITORIAL

Oswaldo Mariotto Cerezer

Luciano Pereira da Silva

Marli Auxiliadora de Almeida

CONSELHO CONSULTIVO

Profa. Dra. Thais Nivia de Lima e Fonseca -
FaE/UFMG

Profa. Dra. Valeska Fortes de Oliveira - UFSM

Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro - UFMT

Prof. Dr. Cleverson Rodrigues da Silva - UFMS

Profa. Dra. Ana Maria Marques - UFMT

Prof. Dr. Ely Bergo de Carvalho - UFMG

Prof. Dr. Phil Jorge Luis da Cunha - UFSM

Profa. Dra. Heloisa Salles Gentil - UNEMAT

Prof. Dr. José Iran Ribeiro - UFSM

Profa. Dra. Ceres Karam Brum - UFSM

Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva - UNB

Prof. Dr. Elias Renato da Silva Januário -
UNEMAT

Prof. Dr. João Edson de Arruda Fanaia -
UNEMAT

Prof. Dr. Domingos Sávio da Cunha Garcia -
UNEMAT



EDITORA UNEMAT

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221 0080 - www.unemat.br - editora@unemat.br

**Revista do Curso de Licenciatura Plena
em História da Universidade do
Estado de Mato Grosso – UNEMAT**

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

| | |
|-----------------------|---|
| Coordenação Editorial | Osvaldo Mariotto Cerezer |
| Revisão | Osvaldo M. Cerezer / Marli Auxiliadora de Almeida |
| Diagramação | Jaime Macedo França |
| Capa | Cristina Soares dos Santos |
| Arte Final/Capa Final | Jaime Macedo / Rangel G. Sacramento |

Copyright © 2011 / Editora Unemat

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno
Alencar - CRB 1 2037

História e Diversidade [recurso eletrônico] / Departamento de
História, UNEMAT - Vol. 1, n. 1 (jun./dez. 2011)- .
- Cáceres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2012-
v.

Modo de acesso: <<http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade>>
Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).
ISSN - 2237-6569

1. História. 2. Diversidade Cultural. I. UNEMAT,
Departamento de História, Cáceres.

CDU 94+304,4(05)

Não é permitida a reprodução total ou parcial desta obra, por quaisquer meios, sem a prévia autorização por escrito da editora.



EDITORA UNEMAT

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221 0080 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Editorial..... | 07 |
| ALMEIDA, Maria Auxiliadora de e SILVA, Carolina Joana da. As comunidades tradicionais pantaneiras Barra de São Lourenço e Amolar, Pantanal, Brasil: p.10-31..... | 10 |
| LOPO, Teresa Teixeira. Expressões do discurso pedagógico anarquista em Portugal: p.33-48..... | 33 |
| SILVA, Agnaldo Rodrigues da. Ensaio sobre a cultura, a história e o tempo: p.49-58..... | 49 |
| SANTOS, Fernanda Cássia dos. O ensino através da pesquisa em aulas de História no ensino médio: p.59-77..... | 59 |
| CHAVES, Otávio Ribeiro. Escravidão e criminalidade em Mato Grosso, século XIX; “a lei em uma mão e os fatos em outra”, eis senhores a bússola que nos deve guiar em nossos julgamentos: p.79-94..... | 79 |
| PUHL, João Ivo. Pedagogia étnica: Educação Chiquitana: p.95-120..... | 95 |
| LEME, Adinéia da Silva. Festa de São Benedito em Cuiabá: significado e re-significação: p.121-134..... | 121 |
| JANUÁRIO, Elias et all. A formação de professores indígenas graduados nos cursos de licenciatura de Mato Grosso: p.135-158..... | 135 |
| NEZ, Egeslaine Aline de; ALTHUS, Guilherme e SIEBIGER, Ralf Hermes. A música popular brasileira em foco: uma análise a partir do conceito de alienação: p.159-180..... | 159 |
| GONÇALVES, Luciana de Freitas. Nas fronteiras da civilização: imprensa e poder em tempos de segurança nacional – Cáceres/MT 1970-1984: p.181-198..... | 181 |
| BARROS, José D’Assunção. Quilombos no Brasil escravocrata: entre as lutas contra a desigualdade e as guerras da diferença: p.199-220..... | 199 |

EDITORIAL

É com imensa satisfação que a revista eletrônica “História e Diversidade” lança seu primeiro número com o objetivo de tornar-se um importante espaço destinado à publicação de trabalhos oriundos de estudos, pesquisas, experiências didático-pedagógicas e/ou de extensão sobre as temáticas relacionadas à História e Historiografia; Ensino da História; Formação de Professores; Diversidade Cultural e temáticas afins.

A revista está aberta a pesquisadores renomados e/ou iniciantes preocupados com a produção do conhecimento histórico, com a formação de professores e a melhoria do ensino de história e com os entrecruzamentos entre história e diversidade cultural. O espaço objetiva atender a pluralidade de temas e abordagens teóricas presentes no campo da história, da formação de professores e do ensino da história.

O dinamismo permitido pela internet auxilia na circulação e divulgação ágil e gratuita dos estudos, permitindo fácil acesso a professores, pesquisadores, alunos e demais interessados pelas temáticas publicadas pela revista. Os artigos publicados apresentarão temáticas diversas utilizando-se de diferentes tendências teórico metodológicas, enriquecendo as possibilidades de estudos e investigações, constituindo-se em um lócus privilegiado de encontro e intercâmbio e um espaço para a apresentação de discussões sobre a produção do conhecimento nas diferentes áreas das ciências humanas.

O primeiro número da revista História e Diversidade representa um marco histórico importante para o Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT *Campus* de Cáceres por constituir-se no primeiro espaço destinado à publicação e diálogos diversos entre os pesquisadores locais, nacionais e internacionais. O nosso objetivo é transformar a publicação eletrônica em um importante lócus de divulgação, debates e trocas de saberes entre os diferentes temas e idéias produzidas pelos pesquisadores da história e áreas afins na atualidade.


Desejamos a todos os colaboradores e leitores da revista eletrônica **“História e Diversidade”** BOAS VINDAS E EXCELENTE LEITURA!!

Oswaldo Mariotto Cerezer - Editor



Artigos





**AS COMUNIDADES TRADICIONAIS PANTANEIRAS
BARRA DE SÃO LOURENÇO E AMOLAR,
PANTANAL, BRASIL.**

Ms. MARIA AUXILIADORA DE ALMEIDA
Secretaria Estadual de Educação - Colégio Estadual União e Força
Cáceres/MT.
doraklm@brturbo.com.br

Dr^a. CAROLINA JOANA DA SILVA
Centro de Pesquisa de Limnologia, Biodiversidade e Etnobiologia
(CELBE-Pantanal) – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus
de Cáceres.
ecopanta@terra.com.br

RESUMO: As comunidades tradicionais que vivem no Pantanal matogrossense se estabeleceram nos poucos espaços a elas disponíveis, por meio de deslocamentos locais, espontâneos ou induzidos e pela transmissão oral de conhecimento tradicional de estratégias de ocupação e manejo do território. Para saber como as comunidades Barra de São Lourenço e Amolar, situadas no entorno do Parque Nacional do Pantanal Matogrossense interagem com o ambiente pantaneiro, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com levantamento de dados sociais e econômicos das famílias e observação participante. As duas comunidades possuem dinâmicas diferentes de ocupação do espaço e são formadas, em sua maioria, por pessoas que nasceram e cresceram na região. A interação com o ambiente é fortemente marcada por vínculos econômicos, sociais, cosmológicos e ecológicos.

Palavras-chave: Pantanal/Comunidades/Interação com o ambiente.

ABSTRACT: Traditional communities living in the Pantanal matogrossense have settled in the few spaces available to them through local movements, and spontaneous or induced by oral transmission of traditional knowledge and management strategies of occupation of the territory. To learn how the communities of Barra de São Lourenço and

Amolar, located around the National Park of the Pantanal interact with the environment, were conducted a semi-structured interviews including a survey of social and economic data of households and participant observation. The two communities have different dynamics of space occupation and are formed mostly by people who were born and raised in the region. The interaction with the environment is heavily dominated by economic ties, social, ecological and cosmological.

Keywords: Pantanal/Communities/Interaction with the environment.

INTRODUÇÃO

As comunidades tradicionais pantaneiras

As comunidades tradicionais que vivem no Pantanal matogrossense estabeleceram nos poucos espaços a elas disponíveis, por meio de deslocamentos locais, espontâneos ou induzidos e pela transmissão oral de conhecimento tradicional estratégias de ocupação e manejo de território dominado pelas águas mantidos pela interconectividade cultural entre elas. Assim vão construindo sua história dentro das condições reais que encontram.

Desse modo, existem no Pantanal de Mato Grosso, pequenas comunidades tradicionais que desenvolveram formas alternativas de sobrevivência e manejo do ambiente (DA SILVA e SILVA, 1995).

Diegues (2000; 2004), afirma que de forma geral, essas comunidades possuem um conhecimento tradicional que lhes permitem interagir com a biodiversidade e entendê-la não como um recurso natural, mas como um conjunto de seres vivos que tem um valor de uso e um valor simbólico, integrado numa complexa cosmologia e no contexto cultural.

Para Geertz (1989), a cultura é contextualizada e expressa um sistema simbólico. “Denota um padrão de significados transmitidos historicamente, de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento em relação à vida” (GEERTZ, 1989, p. 103). Enfim, a cultura é uma ação simbólica, não é uma identidade oculta, é pública, “e o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, e a cultura são essas teias e a sua análise, no seu contexto, na informalidade que as regem na vida real” (GEERTZ, 1989, p.15).

Toledo e Barrera-Bassols (2009) enfatizam que as comunidades tradicionais possuem uma matriz de conhecimento que opera em diferentes escalas espaço-temporais: uma escala *cultural* que abarca o “saber total” de certa coletividade, uma escala *regional*, demarcada pelo territó-



rio histórico e natureza cultivada que o circunda; uma escala *comunitária*, o espaço apropriado por uma comunidade; uma escala *doméstica*, a área de apropriação de um produtor e sua família, e uma escala *individual* o espaço do próprio indivíduo.

Oficialmente as populações tradicionais foram reconhecidas no Brasil pelo Decreto nº 6.040/2007 que fortalece os seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais. Para os fins deste Decreto, seu Art. 3º esclarece que se compreende por:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

É importante ressaltar ainda, que no Pantanal existem áreas protegidas que mantêm no seu entorno comunidades tradicionais. Estas, por sua vez, podem ser diretamente envolvidas na gestão dessas áreas, pois dessa forma, se fortalecem os vínculos econômicos, sociais, cosmológicos, culturais e ecológicos.

Mas, como são essas comunidades, como vivem, quem são, como orientam o cotidiano, como interagem com o ambiente? Estes questionamentos, por sua vez, permearam o objetivo desta pesquisa: descrever as comunidades Barra de São Lourenço e Amolar localizadas no entorno do Parque Nacional do Pantanal Matogrossense (PARNA Pantanal).

MATERIAL E MÉTODOS

Para responder ao objetivo proposto foram percorridos caminhos inseridos no método qualitativo, que para Ludke e André (1998) permite um contato direto com o contexto, com a situação a ser estudada, com as interações cotidianas e busca na subjetividade dos atores envolvidos (e que são autores) a percepção da realidade.

Dessa forma, foram utilizadas como instrumentos básicos a realização de entrevista semi-estruturada (LUDKE e ANDRÉ, 1998) e Observação Participante (GEERTZ, 1989).

Desse modo, foram levantados dados sociais e econômicos das



famílias das comunidades: Barra de São Lourenço e Amolar através de entrevistas semi-estruturadas. Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LUDKE e ANDRÉ, 1998).

A entrevista desenrolou a partir de um esquema básico, todavia, não aplicado rigidamente, permitindo adaptações necessárias e utilização de vocabulário adequado.

Segundo Geertz (1989) compreender uma cultura requer a interpretação de seus símbolos por meio de uma descrição densa das práticas do grupo. Daí a importância da Observação Participante, pois é necessário estar no meio cultural que se pretende estudar, observando, conversando, fazendo um trabalho de campo que consiste em viver com o outro, ver as coisas do ponto de vista dos atores, procurando compreender com eles o sistema de valores, as práticas, pensamentos, sentimentos que constituem o modo de ser, a existência coletiva. Assim, na Observação Participante tem-se a oportunidade de registrar e examinar as atividades e os comportamentos no cotidiano da vida social.

Área de Estudo

O Pantanal situa-se no centro da América do Sul, compreende parte da Bolívia, do Paraguai e com maior extensão no Brasil, nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Pantanal é o nome dado à planície que contém um dos maiores sistemas contínuos de áreas úmidas e ocupa 140.000 km² das planícies inundáveis da Bacia do Alto Rio Paraguai (HARRIS et al, 2005). A topografia extremamente plana do Pantanal determina um marcado retardo no escoamento das águas (ADÁMOLI, 2000).

O Pantanal brasileiro está totalmente inserido na Bacia do Alto Paraguai (BAP), que por sua vez ocupa uma área de aproximadamente 600.000 Km² na América do Sul, dos quais 363.442 Km² estão em território brasileiro (HARRIS et al, 2005).

No Pantanal nas coordenadas: 17^º 56' 0'' latitude Sul e 57^º 29' 0'' longitude Oeste, medida em frente a escola local, está localizada a comunidade da Barra de São Lourenço, no entorno do PARNA Pantanal à aproximadamente 10 km ao Sul da área protegida ao longo das margens esquerdas dos rios Cuiabá (localmente conhecido como São Lourenço) e Paraguai. E nas coordenadas: 18^º 3' 0'' latitude Sul e 57^º 30' 0'' longitude Oeste, medida no centro da comunidade, encontra-se situada a comunidade do Amolar à margem direita do rio Paraguai e ao sul do PARNA Pantanal.

Essas comunidades encontram-se geograficamente inseridas no município de Corumbá/MS e no entorno do PARNA Pantanal cujos limites

se enquadram entre as coordenadas 17° 45' S - 18° 00' S e 57° 20' W - 57° 35' W, com área de 135.000 ha situada no município de Poconé/MT, extremo sudoeste do Estado do Mato Grosso (Figura 1).

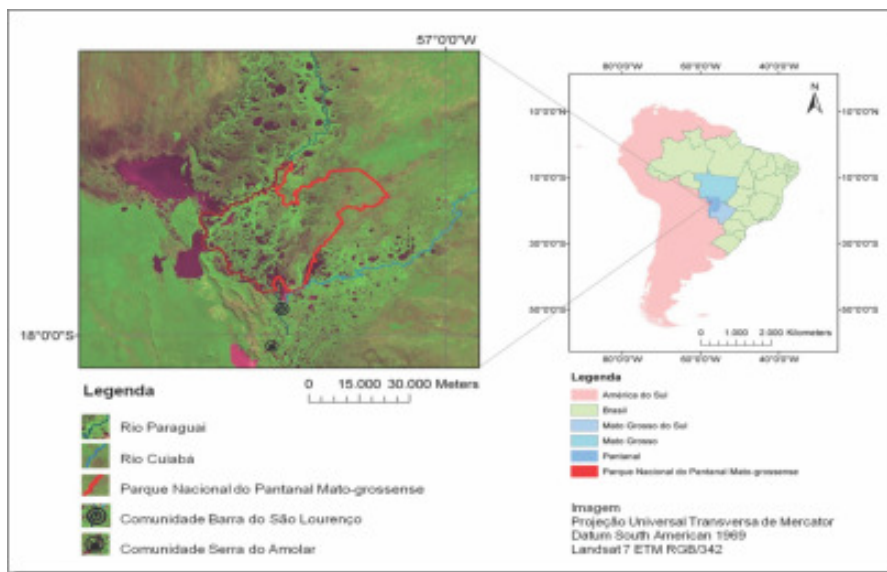


Figura 1: Localização do Parque Nacional do Pantanal Matogrossense, em Poconé-MT e as comunidades tradicionais pantaneiras Barra de São Lourenço e Amolar situadas em seu entorno. Fonte: ECOPANTANAL.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A comunidade da Barra de São Lourenço: os moradores, o povo das águas

Nós somos reconhecidos como o povo das água. Nós somos nativos daqui, ribeirinhos, pantaneiros, nós crescemos com a natureza deste lugar, nós cresce com as água, nós baixa com as água, porque as água cresce e nós também tamo em cima das água, nós faz girau, seca nós dismancha, mas passa... nós sabemos que isso vai passá. A natureza às vezes vem forte, vem a diquada matano muita coisa, porque é a vez da natureza fazê limpeza. Nós nunca depredamo. A natureza mesmo depreda com a raiva que ela vem a senti alguém mexer com ela. Mas nós nativo daqui, nós nunca destruímos, quando o parque foi construído



nós já habitava aqui neste lugá, nossas famílias, nossos pais, nossos avós já habitavam aqui, entendeu? As nossas raízes né, já habitavam qui. Com as enchentes muitos foram embora, mas o que ficou construiu e hoje tem 19 famílias (Moradora, 39 anos).

Este depoimento mostra que a Comunidade ribeirinha da Barra de São Lourenço é formada por pessoas que vivem durante anos nessa região e há muitas gerações, numa dinâmica de vida marcada pelo ciclo das águas. O pulso da enchente e sua consolidação na cheia produzem mudanças significativas na paisagem, na dinâmica dos processos ecológicos e biológicos e no modo de vida dos pantaneiros (DA SILVA e SILVA, 1995).

O depoimento supracitado mostra um sentimento comum na comunidade: o reconhecimento de ser um povo ribeirinho e pantaneiro inserido nas águas do Pantanal. Da Silva e Silva (1995) explicam que a população ribeirinha, aquela que vive às margens de rios no Pantanal, é também pantaneira, tanto pela localização geográfica quanto pela percepção que tem do ambiente, uma vez que reconhecem a importância do ritmo das águas na renovação da vida no Pantanal e na preservação de seus ecossistemas.

O modo de vida das comunidades tradicionais pantaneiras marcado pela dinâmica das águas lhes permitiu desenvolver culturalmente formas de manejar o ambiente baseadas no conhecimento ecológico tradicional (DA SILVA, et al. 2008). Para Toledo e Barrera-Bassols (2009), esse conhecimento sobre a natureza se converte em um componente decisivo para o esboço e implantação de estratégias de sobrevivência adquiridas na contínua interação com a natureza que constitui no conjunto, numa outra forma de aproximação ao mundo da natureza.

Assim, na comunidade da Barra de São Lourenço vivem pessoas que não se consideram dissociados do lugar. Dessa maneira, a natureza, sob o ponto de vista dos ribeirinhos, é parte integrante do seu cotidiano (SILVA, 2009).

Atualmente, a comunidade tradicional pantaneira da Barra de São Lourenço que se reconhece como “o povo das águas” está inserida na planície pantaneira, mais especificamente no entorno do PARNA Pantanal, que por sua vez, já foi uma das maiores fazendas de gado existentes no Pantanal, onde alguns moradores da comunidade trabalhavam, sendo extinta por conta da cheia ocorrida em 1974 que alagou permanentemente as pastagens.



O parque era uma fazenda, do Borge. Eu trabalhava lá. Alagou tudo em 74, morreu o gado com a enchente. É a enchente maior que teve, foi em 74, tinha 14.000 boi aí, era tudo seco e alagô tudo, tinha jipe, caminhão, tratô. Lá, tratô ía do porto onde é o parque, ia lá na sede da fazenda. A sede da fazenda era 14 léguas de onde tá o parque, do aterro onde ta o parque (Morador, 59 anos).

De acordo com Tocantins (2002), a enchente de 1974 modificou o regime hidrológico local, em consequência, a maior parte das pastagens da fazenda Caracará, do empresário João Borges, foram permanentemente submersos e as áreas que ficaram secas após o pulso de inundação tornaram-se insuficientes para a criação de gado, que por sua vez utilizavam as pastagens nativas em regime de rotação. Nesse mesmo momento iniciava no âmbito científico, um movimento para criar uma unidade de conservação que protegesse uma amostra do ecossistema Pantaneiro. Diante disso, o governo Federal adquiriu a fazenda Caracará e transformou-a numa Unidade de Conservação de Proteção Integral. Portanto, em 1981 pelo Decreto de Lei nº 86.392 foi criado o PARNA Pantanal no estado de Mato Grosso.

A comunidade Tradicional da Barra de São Lourenço tem uma característica de mobilidade espaço-temporal devido aos deslocamentos ocorridos ao longo dos anos na região e aos suscetíveis alagamentos durante o pulso da enchente no dique marginal onde hoje estão situados. Por conta disso, mudam-se temporariamente para outro lugar da região, mais alto e seco. Nesse sentido, um morador faz a seguinte afirmação:

Quando enche aqui nós vamos lá pro aterro do piuval, aqui mesmo nessa região, porque é uma área mais alta, aí quando a água baixa nós volta pra cá (Morador, 27 anos).

Portanto, o território (a região) onde vivem é vasto, descontínuo, móvel, fluído e aparentemente “vazio” (DIEGUES e ARRUDA, 2001). A “região” para a comunidade engloba todas as áreas próximas do lugar onde vivem. É importante ressaltar que nesses lugares viveram processos culturais de construção da pessoa, identidade e regras com seus antepassados, com a família e em experiências vividas coletivamente.

Com efeito, a comunidade também é integrada por pessoas que moram na região há muitos anos, conforme o pensamento exposto por



uma moradora que nasceu na região:

Esses pessoal que mora hoje aqui, as raízes tá por toda essa região do Pantanal, entendeu? Praticamente nós somos daqui, minha família e muitos daqui nasceu ali na Três Boca, na reserva. Mudamos de lugar, mas por aqui (moradora, 39 anos).

Alguns estudos de (Diegues, 2004; Diegues e Arruda, 2001) têm mostrado que o manejo e a gestão de áreas naturais podem estar profundamente ligados à visão de mundo e práticas das comunidades tradicionais, que por conta da forte dependência dos recursos naturais, estrutura simbólica, isolamento e sistemas de manejo desenvolvidos no espaço e tempo podem ser parceiras necessárias aos esforços de conservação. Fato que fica evidente no depoimento de uma moradora da comunidade.

Nós conhece bico por bico da reserva (PARNA Pantanal), mas nós num pode pescá porque é reserva, ele (o PARNA Pantanal) é bom assim pra nós porque ele (PARNA Pantanal) cria o peixe que depois saí pra nós pegá, né. Mas e o que num respeita a reserva? O problema é esse, né? Nós vê quando é gente diferente aí, jogano rede, nós vê e avisa seu Zé, o gerente do parque. Nós que ajuda mais o seu Zé. Nós ajuda cuidá, porque se ajudá destruí caba tudo (Moradora, 38 anos).

De acordo com Colchester (2000) as comunidades locais estão mais próximas da natureza e são motivadas por uma ética da conservação. A longa associação com seus territórios, hábitats e um compromisso de aí permanecer no futuro resultou no desenvolvimento de um manejo prudente no presente e uma forte ligação com o lugar.

A comunidade da Barra de São Lourenço é habitada por 19 famílias vivendo em 18 propriedades. Assim, residem na comunidade aproximadamente 77 pessoas. Deste universo, 15 são crianças, 22 são jovens, 32 são adultos e oito são idosos. É, portanto, a comunidade mais numerosa no entorno imediato do PARNA Pantanal.

A maior parte da população residente na comunidade encontra-se na faixa etária de 22 a 60 anos, correspondendo a 41,55% seguida pela população de jovens 28,57%. E ainda, 57,15% da população correspondem ao sexo masculino e 42,85% ao sexo feminino. A maioria concentrando na



faixa-etária de 22 a 60 anos.

E ainda, a comunidade vive em um dique marginal, aparentemente de vulnerabilidade física sujeita a erosão. Os diques marginais, ou barrancos, apresentam solos argilosos, do tipo hidromórfico (DA SILVA e SILVA, 1995).

As famílias possuem em média quatro filhos que, em sua maior parte, mora com os pais ou nas proximidades, constituindo assim uma comunidade caracterizada pela parentalha. Das 19 famílias, 31,57%, ou seja, seis famílias são formadas por jovens dentre 18 a 21 anos que nasceram na região, onde hoje constituíram famílias e, portanto, com a perspectiva de permanecer no local.

As famílias mantêm as mesmas características, quase sempre numerosas, moram em casas simples, com distância variada uma da outra entre 5m a 3000 metros, em geral são construídas de adobe, bambu ou madeira, recobertas por palha, telha ou eternite, com um, dois até seis cômodos. Esses cômodos na maioria das vezes não têm piso e divisão rígida. A cozinha é feita separadamente ao fundo ou ao lado das casas, não por ser menos importante, mas para evitar a fumaça e o calor causado pelo fogão de lenha e a perda dos outros cômodos da casa na ocorrência de incêndio.

Os moradores mais antigos da comunidade são dois indígenas remanescentes da etnia Guató, que moram na comunidade há 45 anos, na margem esquerda do Rio Cuiabá com vistas para os morros Caracará e Boa Esperança.

De acordo com Siqueira (2002), os índios foram os habitantes originais do território matogrossense, não obstante, durante o processo de colonização tanto português quanto espanhol, ocorreu uma dizimação em massa dos habitantes indígenas. Para Da Silva e Silva (1995), as sociedades indígenas Bororo, Paiaguá, Guató, Guaikuru, e Kayapó habitavam o Pantanal entre os rios Paraguai, São Lourenço e Cuiabá e foram perseguidas e guerreadas como se fossem intrusas em seu próprio território. Para os colonizadores existiam dois tipos de indígenas, os “mansos” que se deixavam dominar e os “selvagens” que resistiam à escravidão. Os Guató pertencem ao grupo lingüístico MACRO-JÊ.

Segundo Bandeira e Freire (2006), os contatos com as sociedades indígenas foram diversificados, promovendo mudanças culturais profundas, a situação de alteridade entre colonizadores e povos indígenas se conformou na perspectiva de dominação. Os colonizadores, a ferro e fogo, impunham seus valores, seus hábitos e costumes, enfim, sua cultura. A reação à dominação se deu de maneira diferente, mas, de modo geral, os povos indígenas lutaram como e enquanto puderam.

Os moradores da comunidade afirmam serem donos do lugar, mesmo não possuindo documento de propriedade da terra. Os moradores mais antigos, além dos Guató afirmam morar na comunidade há mais de 40 anos e vivem na região desde que nasceram.

Esse lugá é da marinha, é nosso! Minha família é daqui, nós praticamente somos daqui, meus avô, meus pais situaram aqui na Barra, mudamos ali do Rio Velho quando teve a enchente. Quando eu nasci já habitava aqui dona Júlia e Vicentinho, aqueles casais de Guató que tem ali. Eu nasci ali perto das três Boca, muitos daqui nasceram ali também porque minha vó e minha mãe era parteira. Todo mundo trocô de lugar, mas por aqui. Construímos aqui vendeno isca, aqui é nosso, de tudo os moradô daqui (Moradora, 39 anos).

Como se vê essa comunidade tradicional possui uma longa residência na região. No sentido mais literal, o termo “tradicional” implica uma longa residência numa determinada área, o que demanda o direito à autodeterminação determinada pela Convenção Internacional de Direitos Civis e Políticos, pautada no princípio de que o título de propriedade nativa se fundamenta na posse imemorial e independe de documento (COLCHESTER, 2000).

Assim, é importante ressaltar que além da moradia e ocupação do território por várias gerações, um dos critérios mais importantes para a definição de populações tradicionais, é o reconhecer-se como pertencente àquele grupo social particular (DIEGUES e ARRUDA, 2001). Esse critério remete à questão da identidade na perspectiva de um constructo de natureza social, relacional e de pertença, que não é definitiva, fixa ou imutável. É o modo como as pessoas da mesma origem étnica construíram nas suas interações um estilo próprio, com marcas identitárias específicas que os posicionam na vida, de um modo singular, próprio de si mesmos, constituindo-se num sujeito coletivo (BANDEIRA e FREIRE, 2006).

Em 2005 foi inaugurada uma escola na comunidade, reconhecida em Corumbá/MS como: Escola Municipal Rural Pólo Porto Esperança – Extensão São Lourenço. A escola está restrita a uma área de 50 metros totalmente cercada com tela. Atende 36 alunos, tendo como transporte escolar um barco com motor 40 HP, manejado por dois funcionários – um piloto e um monitor - de empresa terceirizada.

A escola atende apenas alunos matriculados nas séries de 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental nove anos em tempo integral e com alojamento.



mento masculino e feminino para alunos residentes em comunidades distantes, perfazendo um total de 11 alunos alojados em regime de semi-internato, razão pela qual ficam até dois meses sem retornarem às casas de suas famílias. As aulas são ministradas no período matutino em duas salas multisseriada, isto é, uma sala para alunos de 1º e 2º ano e outra aos que estudam de 3º ao 6º ano, cada qual com uma pedagoga que por serem de Corumbá/MS, ficam alojadas na escola. No período vespertino, são feitas aulas de reforço, informática e trabalhos artísticos.

A principal atividade econômica desenvolvida pela comunidade é a coleta de iscas vivas que são comercializadas com pescadores profissionais e turistas trazidos pelos barcos hotéis para praticarem o turismo de pesca – pesca esportiva – na região.

A maior parte das famílias 42,10% (8) conta com uma renda mensal de menos de um salário mínimo, seguido por 26,31% (5) que possuem renda de um salário mínimo, 21,05% (4) tem renda de dois salários mínimos, 5% (1) não têm nenhuma renda e outras 5% (1) conta com uma renda igual ou superior a dois salários.

Algumas famílias obtêm alguma renda na venda de animais criados por eles na propriedade como galinhas e porcos. E ainda, em duas famílias há mulheres que utilizam como forma complementar de renda o extrativismo, enquanto uma coleta frutos do cerrado, tais como: bocaiúva (*Acrocomia aculeata*), jatobá (*H. stigonocarpa*) e acuri (*Attalea phalerata*) para fazer farinha, a outra colhe arroz nativo (*Oryza latifolia*). Esses produtos são levados e vendidos por uma delas em eventos de divulgação de alimentos do cerrado.

As roças de cada família são feitas para complemento alimentar e atendem a agricultura tradicional, ocupa um espaço bem pequeno, uns 50 metros no máximo e próximo às casas por conta do brejo e lagoa que fica ao fundo da moradia a uns 70 metros de distância. Os alimentos plantados pelos moradores são mandioca, batata-doce, cana, banana, abóbora, melancia, arroz, milho e maxixe além de pequenas hortas onde cultivam couve, pimentão, cebolinha, alho, alface, abobrinha, coentro, pepino, beterraba e tomate.

De forma geral, das 19 famílias 57,89% (11) não possuem energia elétrica, a iluminação é feita através de lamparina, 84,21% vivem sem nenhum tipo de saneamento básico, ou seja, não possuem fossas nem banheiros.

A dependência e identificação com o rio é total, visto que é o rio que garante o abastecimento humano, lavagem de roupa e utensílios e higiene, é onde está a principal fonte de sobrevivência, ou seja, a coleta de isca e a pesca para subsistência e como atividade econômica. A água



utilizada pelos moradores é captada com balde às margens dos rios e colocadas num tambor para assentar a terra antes de ser utilizada.

É de frente para o rio que é construído a fachada das casas, mesmo porque, no rio é onde se desenrola a vida pública, enfim, é no rio que se estabelecem as relações sociais. “Nos rios indo embora de andorinhas, são como meninos ramificados nos rios que lhe brincavam...” (BARROS, 2006, p. 21).

Ademais, é nas profundezas do rio que vive entidades míticas. As relações com o sobrenatural também existem na comunidade, fazendo parte da vida e do imaginário das crianças, jovens, adultos e idosos da comunidade, pois é um conhecimento transmitido continuamente entre as gerações. É nas águas que habitam além de peixes, seres, *bichos* encantados, a exemplo da *onça d’água*, o *neguinho d’água*, *cavalo d’água* e o *bicho d’água*.

Relatos da presença do bicho d’água também foram encontrados por Da Silva e Silva (1995) em pesquisa no Pantanal matogrossense. Segundo as autoras o sobrenatural é um mecanismo tradicional de regulação e equilíbrio da pescaria no Pantanal, impondo certo respeito de ajuste ecológico entre a cultura e o meio ambiente.

Essa relação mítica entre o homem-natureza pode ser percebida nos seguintes relatos:

Tem o bicho d’água. Ele faz rebojo onde joga vidro, toca no rio, ele destrói o lugar. Ele tem uma serra nas costa e vira barco quando fica revoltado. O bicho d’água fica nervoso com barulho, televisão ligada... (Morador, 63 anos).

No tempo que nós jogava rede, eu e meu irmão pescano, quando jogou a rede pegamo um cavalo, ele levou com tudo, levou a rede, levou tudo o peixe embora, ficamo sem nada (Morador, 53 anos).

O neguinho d’água eu vi e posso contá, são criança, tem rosto de gente e pé grande com seis dedo pra nadá dentro d’água. Eles num gosta de caição na água, peraltice na canoa, pescaria... Eles não gostam de barulho (Moradora, 39 anos).

Diegues e Arruda (2001) salientam que é com esse sistema de representação que as populações tradicionais agem sobre o meio natural



e desenvolvem seus sistemas tradicionais de manejo, nesse imaginário os rios estão repletos de entes mágicos que castigam os que os destroem.

Porém, as pressões do sistema capitalista são mais fortes do que um sistema cosmológico que defende a vida no rio. Todos os impactos provenientes da dragagem, da pesca predatória, do turismo e da poluição do leito do rio praticamente anulam qualquer esforço dos pescadores em manter a produtividade pesqueira (DA SILVA e SILVA, 1995). Situação constatada no relato de uma moradora da comunidade.

Eu vi o neguinho d'água, o cavalo d'água, a onça d'água, não foi por disque. Eles num existe mais, eles existiam quando tudo isso aqui era silêncio, existia, quando isso aqui era um pântano, casinha de palha, barro. O aspecto do ar mudou. Aumentou o barco, aumentou a velocidade, tudo isso aí perturba, você mergulha dentro da água e liga o motor pra ver que tormento dá na sua cabeça, pode arrebentar sua cabeça, por isso com o barulho eles foram pra um lugar bem longe. O bicho d'água acho que não existe mais nesse lugar, não existe por causa do assoreamento do rio e pelo barulho. O assoreamento das margens foi arrasando o rio onde eles moravam. Sabe, então cai hoje um barranco eles vão se mover pra um lugar de silêncio e fundo. Não é que eles acabaram eles se moveram pra outro lugar (Moradora, 39 anos).

Os mitos, tabus, rituais fornecem exemplos de mecanismos de internalização cultural e suas regras limitam a exploração dos recursos naturais, ou seja, ajudam na interpretação do ambiente de forma adequada, quando essas tradições são fortes e se mantêm, as pessoas simplesmente praticam sua cultura, portanto os mitos reforçam a coesão da comunidade, pois neles, o direito ao recurso e sua gestão estão vinculados (BERKES, et al 1998).

Para locomoção no rio, 21,05% (4) das famílias possuem barco com motor, sendo um de 9 HP e três de 25 HP. Ademais, 10,52% (2) das famílias têm o barco de alumínio sem motor enquanto que a maioria 68,42% (13) utiliza a canoa tradicional (Figura 2), que desempenha um papel fundamental na interação da comunidade com o ambiente pantaneiro.



Figura 2: Meios de locomoção da comunidade da Barra de São Lourenço.

A canoa de madeira a remo configura-se, portanto, para a maioria dos moradores da comunidade o único meio de locomoção diretamente ligado às suas origens culturais.

A Comunidade do Amolar

Eu trabalhei muito com o gado, o gado aprende com o canto dos passarinho. Quando o passarinho gritô, o gado tudo levanta o olho e fica cuidano. A gente aprende as coisa pelo cantá dos passarinho. Aqui a gente convive, aqui no Pantanal, e vai aprendeno com os velho, com os tios, os antigo, o povo pantaneiro. A gente presta atenção e vai aprendeno com os velho, avô e a gente passa pros filho, né? Dá orientação pros filho porque eles num alcançaram os antigo. Eu alcancei os antigo, a gente orienta os filho sobre o ambiente do Pantanal porque eles vive na cidade e aqui é diferente (Morador mais antigo do Amolar, 66 anos).

A comunidade do Amolar é constituída por uma população de pequenos criadores de gado que diante das circunstâncias ambientais e distância dos núcleos urbanos desenvolveram modos de vida que exigiram uma inter-relação com a natureza, uns com os outros e seus componentes culturais no ambiente pantaneiro, sem preocupação com o acúmulo de capital. E ainda, essa população tem como legado o respeito pela sabedoria dos mais velhos, e destes, a preocupação em transmitir aos mais novos os conhecimentos em relação ao manejo e conservação do ambiente em que vivem a fim de garantindo o sustento dessa e das futuras gerações.

A comunidade do Amolar, mais distante do PARNA Pantanal em relação à Barra de São Lourenço, está situada na base da Serra do Amolar,



favorecendo o uso diferenciado do espaço pelos moradores em sítios devidamente documentados em seus nomes. Cada sítio é cercado com arame farpado somente por conta do gado, que se movimentam no espaço livre e comunal entre a cerca e o rio.

Desse modo, na comunidade do Amolar predominam a pecuária de pequena escala com criação de gado e cavalos e a agricultura familiar, além da caça, pesca e extrativismo vegetal para subsistência. Uma atividade tradicional realizada pelos moradores é a extração da seiva do jatobá para fins medicinais.

Soares e Bortolotto (2009), a partir de estudo etnobotânico realizado na comunidade afirmam que o tempo de ocupação da comunidade do Amolar é de aproximadamente 130 anos.

A maioria das famílias nasceu na comunidade e nunca se mudou desse local, e os que não nasceram na comunidade, nasceram na região – palavra que também utilizam para designar lugares próximos à comunidade.

A comunidade é constituída por aproximadamente nove pessoas distribuídas em 4 quatro famílias situadas em sítios demarcados em área de morraria que integra o complexo da Serra do Amolar, no Pantanal sul-matogrossense e a margem direita do Rio Paraguai.

As casas são espalhadas na fralda do morro, ou *firmes*, que além de abrigá-las, é o espaço disponível para o cultivo de árvores frutíferas, pequenas hortas, criação de porcos e galinhas, bem como para pequenos cercados onde as vacas leiteiras e bezerros recém nascidos ficam mantidos. “A fralda do morro (sopé), ou *firme*, não é alagável, mas no pico das grandes cheias pode ser inundado e receber água até próximo de suas casas, ficando restrito a uma faixa de cerca de 50 metros” (Da Silva e Silva, 2005, p.51).

Além disso, as casas são construídas em meio à vegetação nativa, com uma diversidade de espécies, dentre as quais foram observadas: tarumã (*Vitex cymosa*), ipê-branco (*Tabebuia alba*), ipê-roxo (*T. heptaphylla*), jatobá (*H. stigonocarpa*), bocaiúva (*Acrocomia aculeata*), buriti (*Mauritia flexuosa*), cambará (*Eupatorium amygdalinum*), jenipapo (*Genipa americana*).

As casas são de alvenaria ou de madeira. Em geral são pintadas, possuem três ou mais cômodos com pisos e uma divisão de quartos, sala, cozinha, banheiro. São cobertas de telhas ou eternites com portas e janelas de recepção de frente para o rio.

A comunidade é formada por sítiantes que praticam a criação de gado e a agricultura. Plantam roça de milho, arroz, melancia, batata, banana, abóbora e mandioca. Da mandioca costuma fazer farinha para consu-



mo e venda. Queijos, rapadura, doce de leite também são feitos e levados pelas mulheres, a cada dois meses, aos filhos que moram em Corumbá/MS.

São as mulheres que acompanham diretamente os filhos que saem para estudar e consideram a saída dos filhos para estudar um mal necessário, pois acreditam que a educação escolar é um meio de ascensão social.

A população é formada primordialmente por adultos e idosos, com organização social baseada predominantemente no parentesco. As crianças e jovens moram com parentes em Corumbá/MS por conta da escola, pois não existe escola na comunidade. Os moradores antigos da comunidade não freqüentaram escola, embora saibam ler algumas palavras.

A média é de três filhos por família, que retornam à comunidade apenas nos períodos de férias escolares. Os estudantes afirmam que precisam estudar por isso vivem na cidade. Dentre eles, o filho do morador mais antigo da comunidade salienta que espera com muita ansiedade as férias escolares para voltar imediatamente para comunidade. Muitos dos jovens que saíram para estudar já se casaram e estão morando em Corumbá/MS.

Na comunidade não existem construções de uso coletivo como escola, igreja, estabelecimentos comerciais de venda, sendo os alimentos trazidos de Corumbá pelas mulheres e outras vezes por freiteiras, barcos que fazem o transporte de pessoas e mercadorias de Corumbá/MS ao Porto Índio localizado na divisa com a Bolívia.

O morador mais antigo que nasceu e cresceu na comunidade tem 66 anos de idade. Esse homem que se considera um pantaneiro legítimo e feliz. Muito receptivo afirma que na comunidade tem tudo o que precisa para viver, por isso nunca pensou em se mudar.

Olha, eu nasci aqui onde eu moro, aqui no Amolar. Vivo até hoje e não tenho idéia de ir pra cidade, só vou quando preciso fazer visita pro meu filho e resorvê algum serviço. Aqui é mais tranqüilo, né? Aqui pra mim é melhor, gosto muito aqui do pantanal, sou pantaneiro legítimo! (Morador, 66 anos).

Esse morador, além da lida com o gado, planta, faz farinha de mandioca, colhe arroz nativo (*Oryza latifolia*), que segundo o mesmo “só dá na cheia”.

Segundo Soares e Bortolotto (2009) o *Oryza latifolia*, muito co-



nhecido na região do Amolar como arroz nativo, é uma erva aquática emergente, perene e frutifica de fevereiro a agosto, ocorrendo em abundância, especialmente na Serra do Amolar. As autoras, em estudo etnobotânico de *Oryza latifolia* na borda oeste do Pantanal sul matogrossense, na qual inclui a comunidade do Amolar, destacam o processo de colheita desse arroz nativo considerando relatos feitos por moradores que se lembram dessa atividade. Assim, durante o período de cheia as canoas eram forradas com uma lona e, em seguida o morador entrava no meio do arrozal com canoa, remo e/ou a zinga, usados para bater nas “espigas” de arroz para que os grãos maduros caíssem dentro da canoa. Os grãos colhidos eram colocados para secar ao sol de dois a três dias e posteriormente socados em um pilão e abanados em uma peneira (SOARES e BORTOLOTTI, 2009).

Os moradores do Amolar não vivem da pesca profissional. Utilizam a pesca de subsistência como complementação da economia. Dentre as quatro famílias da comunidade do Amolar somente uma possui energia elétrica em sua casa obtida de placa solar. Por isso tem aparelhos elétricos como som e rádio. Portanto, a maioria das famílias não conta com energia elétrica em seus sítios.

É importante destacar que cada família da comunidade possui um barco a motor, sendo duas famílias com motor de potência 25 e outras duas com motor de potência 15. Apesar disso, todas as famílias possuem uma canoa que utilizam para deslocamentos no entorno próximo, como visita a outras famílias, observação do gado na área alagada, pescaria para sustento da família, dentre outros.

Na morraria que envolve a comunidade, a fisionomia de mata aparentemente mantém-se conservada o que possibilita a retirada de seivas e plantas medicinais. Conforme Da Silva e Silva (1995), esta unidade de paisagem é utilizada para a retirada de plantas medicinais utilizadas no tratamento de problemas de saúde das comunidades locais que mantém relações de solidariedade grupal. Os tradicionais habitantes do Pantanal matogrossense fazem diferentes utilizações dos vegetais com finalidades medicinais (GUARIM NETO, 2006).

A solidariedade entre a população da região é tão forte que os moradores do Amolar atendem prontamente às solicitações de remédios - como a seiva de jatobá - feitas por moradores da Barra de São Lourenço e por funcionários do PARNA Pantanal. Nesse espaço que lhes são caros, as relações são mantidas, perpetuadas e ressignificadas num sistema de símbolos, crenças, fraternidade e amor ao próximo e ao ambiente (GUARIM NETO e CARNIELLO, 2007).

A Organização Não-Governamental Ecologia e Ação (EOA) pos-



sui uma base de apoio construída na comunidade do Amolar. Essa ONG, com sede em Campo Grande/MS tem atuação permanente tanto no Amolar quanto na Barra de São Lourenço. Outra ONG que realiza trabalhos nas duas comunidades é o Instituto de Ecologia e Populações Tradicionais do Pantanal (ECOPANTANAL), com sede em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso.

As ONGs têm como pontos fortes a credibilidade, capital ético e eficiência quanto a intervenção na microrrealidade social (grupos e comunidades), o que lhes permitem formular aspirações e propor estratégias para atendê-las na maior eficiência quanto à aplicação de recursos e agilidade na implementação de projetos que tem a marca da inovação e da articulação da sustentabilidade com a equidade social (JACOBI, 2003).

Vale ressaltar aqui o projeto: Ecoturismo Participativo desenvolvido pelo ECOPANTANAL no PARNA Pantanal, que buscou primeiramente identificar os conhecimentos ecológicos tradicionais das comunidades Barra de São Lourenço e Amolar, para, a partir disso, incluí-las no projeto aprimorando seus conhecimentos de maneira a inseri-las nas atividades ecoturísticas na UC.

É importante enfatizar que apesar da comunidade do Amolar estar geograficamente situada um pouco mais distante do PARNA Pantanal, os moradores afirmam conhecer a área antes mesmo de se tornar reserva – termo usado para se referir ao PARNA Pantanal. Em relação a isso, todos os depoimentos convergem na seguinte afirmação:

Antes de ser reserva era uma fazenda muito grande de gado, aí em 74 veio a enchente e alagô tudo. A gente sempre ia lá. Depois com a reserva a gente continuou visitando seu Benjamim, guarda da reserva (Morador, 66 anos).

A poesia “Formação” de Manoel de Barros - poeta Matogrossense nascido na beira do rio Cuiabá e reconhecido nacional e internacionalmente como um dos mais originais do século e mais importantes do Brasil, aborda elementos da paisagem pantaneira integrando de forma indissociável o ser humano/natureza. Assim, acredita-se que “Formação” retrata a relação entre os pantaneiros que vivem nas comunidades aqui descritas e o Pantanal.



Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras receberiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza. Em algumas palavras encontramos subterrâncias de caramujos e de pedras. Se a brisa da manhã despertasse em nós o amanhecer, as palavras amanheciam. Podia-se dizer que a gente estivesse pregado na vida das palavras ao modo que uma lesma estivesse pregada na existência de uma pedra. Foi no que deu a nossa formação. Eu acho bela! Eu acompanho (BARROS, 2008, p.145).

Geertz (1989) afirma que os homens constroem representações cognitivas que orientam suas ações, enquanto outras são construídas para tornar compreensíveis as experiências e seres da natureza e suas relações com os humanos. Mais ainda, essas representações são meios pelos quais os homens reinventam seus mundos, reforçando ou transformando os mundos de seus antecessores.

Pode-se dizer, portanto, que a comunidade do Amolar, assim como a comunidade da Barra de São Lourenço constituem um acervo de conhecimentos ecológicos tradicionais sobre a região, advindos da interação de seus membros com o mundo que o cercam, as pessoas, os animais, vegetais, o rio, a sazonalidade, as crenças e o Pantanal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As comunidades tradicionais ribeirinhas Barra de São Lourenço e Amolar situadas no entorno do PARNA Pantanal são diferenciadas em relação a ocupação do espaço e meios de sobrevivência, são formadas por pessoas que vivem durante anos nessa região e há gerações, numa dinâmica de vida e historicidade marcada pelo ciclo das águas.

E ainda, possuem um sentimento comum: o reconhecimento de serem ribeirinhos/pantaneiros inseridos no bioma Pantanal, com forte sentimento de pertença ao lugar onde estão inseridos, pois não se consideram dissociados desse lugar, onde a natureza é parte integrante do cotidiano.

A tradição intelectual sobre o ambiente é resultado de uma es-



treita e longa relação de subsistência. Entretanto, em se tratando da comunidade da Barra de São Lourenço, a pressão do turismo da pesca esportiva e profissional faz com que atividades de subsistência percam espaço para atividades comerciais. Já em relação a comunidade do Amolar a migração de crianças e jovens para a cidade, muito provavelmente pode causar o esfacelamento de famílias e conseqüentemente a diminuição das mesmas na comunidade, que, por sua vez, já possui um número bem reduzido de famílias.

Diante disso, pode-se dizer que é cada vez mais necessário a valorização do conhecimento ecológico tradicional e o fortalecimento político das comunidades locais nas estratégias de gestão do PARNA Pantanal. Esses mecanismos poderão ajudar a comunidade fortalecer os vínculos econômicos, sociais, culturais e ecológicos.

Por fim, vale enfatizar que a gestão bem sucedida do PARNA Pantanal requer cooperação e suporte da população local. Muito Provavelmente, uma forma de assegurar a participação efetiva das populações locais na gestão da unidade de conservação é incluir suas potencialidades sociais, cognitivas, culturais e cosmológicas numa proposta de desenvolvimento sócio-econômico sustentável com criação de fontes alternativas de renda, como por exemplo, do turismo sustentável.

REFERÊNCIAS

ADÁMOLLI, J. O Limite Sul do Pantanal. In: III Simpósio sobre recursos naturais e sócio-econômicos do Pantanal. **Anais...Os desafios do Milênio**, Corumbá/MS 2000, p. 105-106.

BANDEIRA, M. de L. e FREIRE, O. **Antropologia**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

BARROS, M. de **Compêndio para uso dos pássaros**. – 4. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2006.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. – São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BERKES, F.; COLDING, J. e FOLKE, C. Rediscovery of tradicional ecological knowledge as adaptive management. In: BERKES, F. & FOLKE, C. **Linking Social and Ecological Systems** - Management Practices and Social Mechanisms for Building Resiliense. Cambridge: University Press, 1998.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Política Nacional de Desenvolvi-



mento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília. 2007.

COLCHESTER, M. Resgatando a natureza: Comunidades tradicionais e áreas protegidas. In: DIEGUES, A.C. **Etnoconservação: Novos Rumos Pra a Proteção da Natureza nos Trópicos**. São Paulo: Hucitec, 2000.

DA SILVA, C. J. & SILVA, J. **No Ritmo das Águas do Pantanal**. São Paulo: NUPAUB, 1995.

DA SILVA, C. J. et al. Comunidades tradicionais pantaneiras In: SANTOS & GALBIATI (orgs.). **Gestão e educação ambiental: água, biodiversidade e cultura-vol.1-/** São Carlos: RiMA, 2008.

DA SILVA, C. J.; ABDO, M. S. A. e NUNES, J. R. da S. O rio Cuiabá no Pantanal Matogrossense. In: FIGUEIREDO, D. M. de; SALOMÃO, F. X. de (Orgs.) **Bacia do Rio Cuiabá: uma abordagem socioambiental**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

DIEGUES, A. C. **Etnoconservação: Novos Rumos Para a Proteção da Natureza nos Trópicos**. São Paulo: Hucitec, 2000.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (orgs.) **Saberes Tradicionais e Biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

GUARIM NETO, G.; CARNIELLO, M. A. Etnoconhecimento e saber local: um olhar sobre populações humanas e os recursos vegetais. In: ALBUQUERQUE, U. P.; ALVES, A. G. C.; ARAÚJO, T. A. S. (Orgs.) **Povos e paisagens: etnobiologia, etnoecologia e biodiversidade no Brasil**. Recife: NUPEEA/ UFRPE, 2007.

GUARIM NETO, G. O saber tradicional pantaneiro: as plantas medicinais e a Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. [on-line], julho a dezembro de 2006, vol. 17. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/indvol17.php>. Acesso em: 03/02/2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

HARRIS, M. B. et al. Desafios para proteger o Pantanal brasileiro: ameaças e iniciativas em conservação. **Revista Megadiversidade**. Minas Gerais, 2005. 1 (1):156-164.



LUDKE, M. & ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1998.

SILVA, V. C. da. Imagens e delineamento histórico da pesca. In: FIGUEIREDO, D. M. de; SALOMÃO, F. X. de (Orgs.) **Bacia do Rio Cuiabá**: uma abordagem socioambiental. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2009.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SOARES, J. de M. & BORTOLOTTI, I. M. **Etnobotânica de *Oryza Glumaepatula* Steud. e *Oryza Latifolia* Desv. (Poaceae) na Borda do Pantanal, Mato Grosso do Sul, Brasil**. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=601>. Acessado em: 10 de Janeiro de 2011.

TOCANTINS, N. Parque Nacional do Pantanal: complexidade a ser conhecida. In: ROSSETO, C. C.; BRASIL JUNIOR, A.C.P. (orgs.) **Paisagens pantaneiras e sustentabilidade ambiental**. – Brasília: Ministério da Integração Nacional: Universidade de Brasília, 2002.

TOLEDO, V. M. e BARRERA-BASSOLS, N. 2009. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Paraná, 20 (01): 31-45.

EXPRESSÕES DO DISCURSO PEDAGÓGICO ANARQUISTA EM PORTUGAL¹

Teresa Teixeira Lopo
FCSH-UNL²
teresa.lopo@netcabo.pt

RESUMO: Neste artigo procurámos caracterizar a *doutrina* anarquista, enquanto *movimento de ideias*, para os pilares Estado, Propriedade, Realização/Transformação Social, com enfoque nas formulações de Proudhon, Bakunin e Kropotkine. Procurámos igualmente perspetivar o sentido da educação anarquista através dos discursos sobre a educação destes três ideólogos e, ao mesmo tempo, analisar as expressões do discurso pedagógico libertário em Portugal. Esta análise foi articulada com os princípios da Educação Nova e realizada com base numa recolha da “palavra escrita” na imprensa portuguesa, que abrangeu o período 1895-1928, com ênfase particular na I República.

PALAVRAS-CHAVE: Anarquismo/Discurso/Educação/Portugal

ABSTRACT: In this paper we attempt to characterize the anarchist *doctrine*, as a *movement of ideas*, for the pillars State, Property and Achievement/Social Change as proposed by Proudhon, Bakunin and Kropotkin. We also sought to review the conception of education advocated in the discourses of these three ideologues and at the same time to highlight the expressions of the libertarian pedagogical discourse in Portugal. This analysis was connected with the New Education fundamentals and carried out based on a set of newspaper articles gathered from the Portuguese press between 1895 and 1928, with a particular emphasis on the First Republic.

¹ Este ensaio foi elaborado para o Seminário de Modernidade Política no Portugal do Século XX, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, realizado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa.

² Doutoranda em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa.



KEY-WORDS: Anarchism /Discourse /Education /Portugal

O anarquismo, enquanto objeto de estudo, tem sido frequentemente tratado como uma “tendência ideológica do movimento operário, um *movimento social* do operariado fabril, oficinal e rural que tende a configurar-se como aglutinador, organizador e representante de todas as forças de trabalho”³. Por contraste, tem sido tratado muito mais raramente, como

“Um *movimento de ideias*, valores, sensibilidades e comportamentos maioritariamente transportado por indivíduos pertencentes às classes populares mas onde, igualmente, se encontram abundantes representantes das classes médias, onde há manuais e intelectuais, assalariados e economicamente independentes, velhos e jovens, homens e mulheres” (Freire, 1987, p. 18).

É justamente em torno desta segunda dimensão do anarquismo, como movimento plural de ideias, valores e comportamentos políticos com individualidade, que se centrará o enfoque da nossa análise.

Segundo Viana⁴, as ideias acratas eclipsadas a partir de 1874, voltariam a entrar de roldão em terra lusa em 1886, numa ressurreição marcada pela ação e sob a influência espiritual do geógrafo revolucionário Élisée Reclus. Como eco desse ressuscitamento, o excerto que se transcreve, da primeira página do número programa do órgão comunista e anarquista *A Revolução Social*, publicado em Novembro de 1887, em que se propagandeia que “longe de serem chimericas utopias”, estas ideias são pelo contrário, “o resultado inalterável d’um consciencioso estudo da evolução social (...) que tao habilmente tem sido explorado por Kropotkine e Réclus” e se baseia “nas manifestações das sociedades para a Liberdade política e a Igualdade Económica”.

O anarquismo afirmou-se em Portugal no início do século XX - no tempo em que “veiu a Republica” e “aquella sede calcinante de liberdade explodiu, alastrou, invadiu todas as almas captivas no carcere lobrego d’um passado ignominioso”⁵, alimentado por um *mix* de bases doutrinári-

³ FREIRE, J. Traços e esboços de um anarquismo português. 100 anos de anarquismo em Portugal: 1887-1987 - Catálogo da exposição bibliográfica, iconográfica. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1987, pp.17-18.

⁴ VIANA, J.M.G. A evolução anarquista em Portugal. Lisboa: Seara Nova, 1975.

⁵ REPUBLICA. 1911, 22 de Janeiro, p.1.



as, em que pontifica a kropotkiniana e assume uma posição relevante durante todo o primeiro quartel desse século, até ao tempo em que uma República que “deixando de se diferenciar da Monarquia e de representar uma alternativa de progresso e de bem-estar já não consegue ouvir a voz dos que ainda gritam “e’ preciso salvar (...) a liberdade”⁶.

As doutrinas anarquistas de Proudhon, Bakunin e Kropotkine

Nas suas várias formulações de um certo ideal de sociedade, as doutrinas anarquistas só têm em comum a negação do Estado. Em Proudhon, essa negação e a de todas as formas coercivas de autoridade, justifica-se pela assunção de que em qualquer circunstância o estado é sempre contrário à justiça. Já para Bakunin e Kropotkine, a rejeição do Estado é a expressão prospectiva da evolução do funcionamento da sociedade actual que será modelada como,

“Uma vasta rêde de associações de toda a espécie em que as relações mútuas dos membros que as compõem são reguladas, não por leis (...); não por autoridades, (...) mas organizadas mediante convênios ou acôrdos entre as partes componentes, livremente aceitas e a todo o tempo revogáveis, garantidos por hábitos e costumes sociais que longe de se petrificarem pela lei, pela rotina ou pela superstição, incessantemente evoluem e continuamente se ajustam às novas necessidades de uma vida livre” (Kropotkine, s./d., p. 89).

Rejeitando o Estado, Proudhon, Bakunin e Kropotkine, rejeitam categoricamente as concepções do poder como motor de toda a coisa humana e do Estado soberano que controla os homens, ou seja, a evidência que Hobbes formula em *Leviathan*, da seguinte forma,

“It is manifest, that during the time men lived without a common Power to keep them all in awe, they are in that condition which is called warre; and such a warre, as is of every man against every man. In such condition, there is (...) no Society; (...) And the life of man, solitary,

⁶ A CAPITAL. 1926, 28 de Maio, p.1.



pore, nasty, brutish, and short” (Hobbes, 1982/1651, pp.185-186).

Ao perspectivarem, no horizonte de um futuro mais ou menos próximo, uma sociedade natural que se auto-regulará por relações de cooperação voluntária, recuperam - sem contudo aquiescerem sobre a sua ideia de um Estado limitado para protecção dos direitos naturais - a concepção de “estado de natureza” de Locke, que se formula neste conjunto nuclear de premissas,

“To understand political power aright, and derive it from its original, we must consider what state all men are naturally in, and that is, a state of perfect freedom to order their actions, and dispose of their possessions and persons as they think fit, within the bounds of the law of nature, without asking leave, or depending upon the will of any other man (...).The state of nature has a law of nature to govern it, which obliges every one; and reason, which is that law, teaches all mankind who will but consult it, that, being all equal and independent, no one ought to harm another in his life, health, liberty, or possessions” (Locke, 1976/1690, pp. 4-5).

No que respeita à “relação jurídica mercê da qual, num dado conjuncto de homens, uma só pessoa dispõe por fim duma determinada cousa”⁷, à matriz proudhiana, ancorada numa sociedade desnacionalizada organizada federativamente em comunidades locais autónomas e associações de produtores, Bakunin e Kropotkine fazem suceder, respectivamente, o colectivismo - isto é, a distribuição da riqueza produzida por relação com o trabalho realizado por cada um - e o comunismo assente na lógica da distribuição da riqueza produzida em função das necessidades de cada um.

Se com Proudhon, a materialização da doutrina se apoia num projeto reformista, Bakunin e Kropotkine, prevêem como regista Eltzbacher, “que a evolução determinará automaticamente a transição dum estado que desaparece para um estado que deve effectuar-se, exigindo apenas e por determinada forma a preparação dessa transição”⁸.

⁷ ELTZBACHER, P. O anarquismo. Lisboa: Typographia de Francisco Luiz Gonçalves, 1909, p. 219.

⁸ ELTZBACHER, P. O anarquismo. Lisboa: Typographia de Francisco Luiz Gonçalves, 1909, p. 222.



Antes (na preparação) e ao longo da transição, ambos admitem o recurso à violência e inscrevem o seu projecto de transformação social numa matriz insurreccional e revolucionária, que ao reclamar um novo objectivo e novos processos, se tornará distinta, nas palavras de Kropotkine, de “insurreições precedentes, não só quanto aos fins mas também quanto aos processos”⁹.

O sentido da educação anarquista nos discursos de Proudhon, Bakunin e Kropotkine e as expressões do discurso pedagógico libertário na imprensa portuguesa

Com a explosão da República, anunciou-se a Portugal uma outra revolução, a que teria por fim “remediar, iluminar consciências, chamar as trevas para a luz todos os alunos que a beber uma parcella d’esta luz tem incontestavel direito”, revolução que se profetiza, “matarà e aniquilarà, pulverizando um velho passado de ignorancia para construir um futuro de progresso, de redempção e de civilisação”¹⁰.

O elevado analfabetismo, o número insuficiente de escolas primárias, a situação precária dos professores a que acrescia a sua insuficiente preparação pedagógica e científica, são os combates insuaves que se antecipam aos dirigentes republicanos.

No que respeita ao analfabetismo, num olhar breve à situação de partida, verifica-se através dos dados disponibilizados pelo Censo da População de Portugal de 1911, que o número de analfabetos de ambos os sexos atinge os 4 478 078 indivíduos, valor que por relação com o número da população total estimada em 5 960 056 de indivíduos, representa uma taxa global de analfabetismo de 75,13%.

Segundo o mesmo Censo, no grupo de idades dos 10 aos 15 anos, escalão onde se reflectiria a presença dos que já teriam frequentado a instrução primária na idade normal, 63,05% dos jovens do sexo masculino e 72,71%, do sexo feminino eram analfabetos. Se, se comparar ainda a população nas idades em que por lei deveria ocorrer a instrução primária, com a frequência escolar efetiva dessa mesma população, constata-se que em 1910, do grupo etário dos 7 aos 14 anos constituído por 1 194 851 indivíduos, somente 271 830 frequentavam a escola primária, o que equivale a 22,7% do total; os outros, os que não estavam sentados nos bancos da escola, estariam “vadiando nos meios citadinos” e a grande maioria “a

⁹ KROPOTKINE, P. A conquista do pão. Lisboa: Guimarães & C^a Editores, 1913, p. 59.

¹⁰ REPUBLICA. 1911, 22 de Janeiro, p. 1.



ajudar os pais nos trabalhos do campo”¹¹.

De facto, no quadro de uma sociedade cuja base de funcionamento era a agricultura de subsistência, a dificuldade de se prescindir da mão-de-obra existente na família, torna a obrigatoriedade escolar de execução precária para uma boa parte da população. Em 1924, já quando a República crepusculava, Lemos continuava a elencar esta causa para a obrigatoriedade do ensino se manter como uma vaga e intangível aspiração de generosos sonhadores, quando escrevia que nada se conseguirá obter no sentido do seu cumprimento, com,

“Espeluncas anti-higiénicas, velhas, sem luz e sem ar (...) crianças mal alimentadas, ou mal vestidas (...) sem o número de escolas suficientes, bem distribuídas pelo país (...) sem melhorar, ou pelo menos amparar, as condições económicas de muitos casais, onde o débil braço das crianças dá um suplemento apreciável e necessário de salário” (Lemos, 1924, Agosto, pp.3-4).

Se a implementação da legislação que potenciaria a penetração da leitura e da cultura escrita no tecido social português foi lenta, ao invés, Portugal foi dos países europeus que mais cedo a tentou impor, no quadro da reforma geral do ensino promovida por Costa Cabral e promulgada em 1844, onde se ambicionava por decreto que todos os “pais, tutores, e outros quaisquer indivíduos residentes nas povoações em que estiverem colocadas as Escolas de Instrução Primária, ou dentro de um quarto de légua em circunferência delas”, mandassem à escola “os seus filhos, pupilos, ou outros subordinados desde os 7 anos até aos 15 anos de idade, ficando sujeitos, se não o fizerem, primeira a aviso, depois a intimação, depois a repreensão, e por fim a multa”¹².

E à medida que corre o século XX, não frequentar a escola representa cada vez mais a entrada no analfabetismo e uma ameaça à ideia do triunfo da igualdade, através de uma “instrução ampla, humanitária, para todos”¹³

Publicado dez dias após o 5 de Outubro, o primeiro texto legislativo sobre a instrução a emanar da pena republicana, será um de-

¹¹ CARVALHO, R. História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, p.712.

¹² CARVALHO, R. História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, p. 578.

¹³ KROPOTKINE, P. Palavras d’um revoltado. Lisboa: Guimarães & Cª Editores, 1912, p.53.



creto que nomeia uma comissão para elaborar um projeto de regulamento para a instrução militar preparatória. Segundo este regulamento, a instrução militar preparatória que se dividiria em dois graus - o 1º dos 7 aos 16 anos, com obrigatoriedade a partir dos 10 e o 2º grau dos 17 anos, até à idade do recrutamento militar - visava preparar desde a infância as gerações militares, dotando-as com a alma e o saber preciso para bem desempenharem a missão que lhes incumbe.

A introdução do ensino paramilitar não foi bem-louçada por todos os republicanos. Sobre ela, o pedagogo Adolfo Coelho, recordando os exercícios militares a que assistira duas décadas antes e que haviam sido introduzidos em algumas escolas primárias municipais, reconheceu que ao contrário de criarem um espírito de corpo entre as crianças e de incentivarem o seu patriotismo como se objectivava, tais exercícios apenas conseguiam imbecilizar os rapazes.

De seguida, mas antecedendo ainda a prometida reformulação da “educação” nacional, os dirigentes republicanos,

“Apontaram as suas armas certeiras para determinadas muralhas, altas e espessas, cuja implantação, no território das actividades pedagógicas, impossibilitava o avanço dos ideais revolucionários. Eram elas a presença das Ordens Religiosas no ensino, a doutrina católica nas escolas do Estado e as praxes e os privilégios da Universidade de Coimbra” (Carvalho, 2008, p. 659).

Um conjunto de três decretos, publicados a 8, 22 e 23 de Outubro de 1910, irá determinar, respetivamente, a expulsão de todos os membros da chamada Companhia de Jesus e de outras casas de religião pertencentes a ordens regulares, extinguir a doutrina cristã nas escolas primárias e determinar para a Universidade de Coimbra, entre outros costumes, a abolição do foro académico e dos juramentos sobre os Evangelhos, bem como a anulação das matrículas dos alunos inscritos no 1º ano da Faculdade de Teologia.

As grandes reformas legislativas dos republicanos no sector da educação, quando finalmente se iniciaram, focalizaram-se na instrução primária, por ser através dela que se formaria uma nova geração de portugueses educados nos valores republicanos do progresso, da liberdade e da solidariedade e se projetava, na conexão sempre afirmada entre educação e republicanismo, conseguir a transformação do país.



Esta ideia de que para as camadas populares é sobretudo na escola primária que verdadeiramente se há-de formar a alma da pátria republicana é por isso sublinhada no preâmbulo do Decreto de 29 de Março de 1911, publicado com o objectivo de reformar o ensino primário. No mesmo documento, outras ideias-chave do pensamento educativo republicano são também salientadas: a de que o homem vale, sobretudo, pela educação que possui e de que educar uma sociedade é fazê-la progredir através de uma acção contínua, incessante e persistente que atinja o ser humano sob o tríplice aspecto: físico, intelectual e moral.

O projeto que se defende, é em suma, o de uma educação simultaneamente liberta da influência jesuítica, capaz de emancipar a criança portuguesa de todos os falsos dogmas, sejam os de moral ou os de ciência e orientada para o seu desenvolvimento integral - físico, moral e intelectual.

Os pedagogos libertários portugueses apoiados em elementos doutrinários comuns aos republicanos, como a liberdade de consciência, o anti-teologismo e a desalienação religiosa advogam também a necessidade de edificar uma escola nova e vazia de dogmas, quer estes se apresentem, como escreve Pinto Quartin “envolvidos na sotaina confessional d’um padre, quer no avental d’um maçõn, quer eles traduzam a ideia d’um *deus*, ou d’um *supremo arquiteto*”¹⁴.

À velha escola, que Lima caracterizou como a “do *magister dixit*, da palmatória e do psitacismo, - criticada por todos os aspectos da sua organização, (...) sem criterio nem orientação pedagógica e social”¹⁵, os libertários portugueses opõem uma escola nova, organizada noutros fundamentos, métodos e processos de ensino. Uma escola que se preocupa mais com a qualidade do que com a quantidade, que adapta os programas, a sequência das matérias e o método tanto quanto possível aos ritmos e estilos de aprendizagem das crianças e ao meio social, seja ele rural ou urbano, de onde são originárias. É uma escola que direciona a acção do professor, não para a transmissão de verdades já feitas mas para o auxílio à criança pela busca da verdade e do saber, para que esta, como salienta Lima, “*sinta, veja, entenda*, que investigue por si própria, observe, colecione sistemática e conscientemente os conhecimentos, que tenha discernimento, criterio e iniciativa própria”¹⁶.

¹⁴TERRA LIVRE. 1913, 13 de Fevereiro, p.12.

¹⁵ LIMA, A. 1916, Outubro. Orientação geral da educação. Revista de Educação Geral e Técnica, p.5.

¹⁶ LIMA, A. 1916, Outubro. Orientação geral da educação. Revista de Educação Geral e Técnica, p. 31.



Era preciso portanto “despertar o raciocínio do aluno oferecendo-lhe um Mundo Novo”¹⁷. Ainda que os libertários se tenham empenhado de forma precursora na alfabetização dos sem escola, nunca aceitaram reduzir este problema ao âmbito do seu significado mais restrito do saber ler, escrever e contar, que não poderiam ser entendidos como fins a atingir mas somente como meios capazes de contribuir para a conquista da dignificação do Homem.

A ideia central do pensamento pedagógico libertário é justamente a representação da educação, nas valências da formação do Homem integral e da racionalidade.

É racional, tendo como critério a verdade comprovada pela ciência, porque como salienta Kropotkine, “o libertário só reconhece como legítimo método de investigação o científico”¹⁸. É integral porque privilegia a educação subjectiva e não só puramente a clássica (só de ciência pura) ou profissional (só restritamente prática e exclusivamente centrada no trabalho manual e no exercício muscular).

Pensa o Homem integral, porque é sempre no Homem que tudo se decide; Homem que vê potenciadas as suas qualidades afectivas e intelectuais, na recusa da divisão - causa e resultado da divisão das sociedades em classes - entre trabalho manual e trabalho intelectual. Dicotomização que a prosseguir tornará a emancipação uma impossibilidade,

“O operário simplesmente prático, sem cultura científica paralela e orientadora, sem conhecer os princípios fundamentais da ciência da sua profissão, é um indivíduo que estará sempre escravizado; nunca poderá emancipar-se; a grilheta da sua ignorância submetê-lo há ao intelectual explorador” (Lima, 1916, Outubro, p. 41).

No mesmo sentido, Proudhon questionará a “duvidosa” separação entre ensino e aprendizagem (conceito que introduziu e legou aos sistemas de educação/formação da nossa modernidade),

¹⁷RODRIGUES, E. O Despertar operário em Portugal 1834-1911. Lisboa: Sementeira, 1980, p. 217.

¹⁸KROPOTKINE, P. A questão social: O humanismo libertário em face da ciência. Rio de Janeiro: Mundo Livre, s./d, p. 171.



“To separate teaching from apprenticeship, as is done to-day, and, what is still more objectionable, to distinguish between professional education and the real, serious, daily, useful practice of the profession, is to reproduce in another form the separation of powers and the distinction of classes, the two most powerful instruments of governmental tyranny and the subjection of the workers” (Proudhon, 1932/1851, para. 39).

A um modelo educativo dogmático e disciplinador, a práticas pedagógicas que reproduzem, normalizam, excluem, se impõem de forma dissimétrica e veiculam um saber cumulativo a sujeitos que são objeto da sua própria aprendizagem, os libertários contrapuseram uma nova (cosmo)visão, que nas palavras de Bakunin se resumia da seguinte forma,

“Pour que les hommes soient moraux, c’est-à-dire des hommes complets dans le plein sens de ce mot, il faut trois choses: une naissance hygiénique, une instruction rationnelle et intégrale, accompagnée d’une éducation fondée sur le respect du travail, de la raison, de l’égalité et de la liberté, et un milieu social où chaque individu humain, jouissant de sa pleine liberté, serait réellement, de droit et de fait, l’égal de tous les autres. Ce milieu existe-t-il ? Non. Donc, il faut le fonder” (Bakunin, 1911, pp. 165-166).

Um conjunto de outros contributos importantes da pedagogia libertária associa-se com a articulação conceptual que esta corrente estabelece com os princípios e as práticas da Educação Nova. Este movimento, que se começa a delinear na Europa no último quartel do século XIX, encara a escola como um laboratório de pedagogia prática, em que o ensino se organiza a partir dos métodos activos, aptos a desenvolver na criança não só o gosto pela aprendizagem e a criatividade mas também um espírito crítico e livre. O método aplicado era o científico e a relação pedagógica alicerçada no primado da autonomia do sujeito que aprende e na necessidade da educação ser “individual e por medida (*sur mesure*), isto é, segundo a psicologia, interesses e necessidades da criança”¹⁹.

¹⁹ LEMOS, A.V. A educação nova no congresso de Locarno e na reunião da cidade de Genebra do Centro Internacional de Educação (separata). Lisboa: Seara Nova, 1928, p.26.



A co-educação, vista como estimuladora das relações sociais e da cooperação entre sexos, é também uma dos seus traços caracterizadores. Sobre esta ligação com a Escola Moderna, escreveu Guardia,

“En vista del buen éxito que la enseñanza mixta obtiene en el extranjero, y, principalmente, para realizar el propósito de la Escuela Moderna, encaminado a preparar una humanidad verdaderamente fraternal, sin categorías de sexos ni clases, se aceptarán niños de ambos sexos desde la edad de cinco años” (Guardia, 1908, para.15).

Em Portugal, a co-educação é considerada “uma inovação importante” que deve ser introduzida na organização escolar “a fim de tornar perfeita a educação moral da criança”²⁰.

Aos elementos doutrinários anteriormente referenciados, soma-se o direito ao bem-estar, isto é “a possibilidade de viver como ser humano e de educar os filhos para fazer d’êles membros eguaes d’uma sociedade superior à nossa”²¹. Uma das áreas que o projecto pedagógico libertário português trabalhará no terreno é justamente a da higiene e saúde. As recomendações práticas são para que na escola se atenda cuidadosamente, sob o ponto de vista físico, “às condições hijiénicas do edifício escolar: localização, ventilação, luz, mobiliário; á permanência dos alunos na aula; enfim, a tudo que possa alterar ou ezezercêr pernicioso influencia no estado de saúde dos educandos”²²

Outro domínio fundamental é o da disciplina. Abolida a autoridade repressiva e os castigos corporais, a disciplina não se impõe, antes se cria, através do trabalho em sala, porque “só a actividade sàbiamente aplicada, aliada ao amor pelo mestre, pode apresentar-nos uma classe útilmente disciplinada”²³

Este corpo de princípios libertários acalentados na I República pela renovação das consciências e defendidos, entre outros, por Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, Alvaro de Lemos, Emílio Costa, Adolfo Coelho, Pinto Quartin e Deolinda Vieira, será posto em prática de forma exemplar

²⁰ VIEIRA, D. L. Amanhã. 1909, 1 de Junho, p.7.

²¹ KROPOTKINE, P. A conquista do pão. Lisboa: Guimarães & Cª Editores, 1913, p. 33.

²² VIEIRA, D. L. Amanhã.1909, 1 de Junho, p.6.

²³ REVISTA DE EDUCAÇÃO SOCIAL.1925, 15 de Janeiro, p.12.



pela Escola Oficina nº1²⁴, um modelo de escola que se afirmou por oposição ao modelo tradicional e na ruptura com as suas concepções e práticas pedagógicas e educativas.

Fundada em 1905, reconhecida pelo Estado como instituição de utilidade pública em 1912 e extinta em 1930, a Escola Oficina nº1 configurou-se como um ensaio bem-sucedido e politicamente alternativo à escola de massas construída pelo Estado dos séculos XIX e XX, marcada pela substituição progressiva das estratégias decididas em função de interesses concretos das pessoas, por estratégias nacionais decididas por grupos restritos e impostas ao resto da população e que acabará por fixar um novo ideal em que, como sublinha Candeias, tudo “é igual para todos, independentemente do contexto social, geográfico, linguístico ou étnico, tendo como base um modelo de nação e de cidadão idealizado, e construído nos gabinetes do poder”²⁵.

Ideal, face ao qual, a pergunta/resposta de Kropotkine “não reparais que com os vossos métodos de ensino, elaborados por um ministério para oito milhões de capacidades diferentes e imaginado por uma média de nulidades, não fazeis mais do que impôr um sistema bom para mediocridades?”²⁶, constitui apenas um exemplo, entre outros possíveis, da oposição dos libertários - refractários a qualquer exercício de aculturação - a esta maneira de perspectivar a coisa do ensino e da educação.

Entre as datas extremas da I República, ainda que distantes das expectativas e das promessas, houve progressos e realizações. A título exemplificativo, listam-se o alargamento e o aprofundamento da reflexão crítica em torno das questões educativas, o estímulo à expansão do ensino infantil, a criação de novas escolas oficiais do ensino primário e de novas escolas normais para a formação de professores e das chamadas universidades populares dirigidas aos operários dos grandes centros urbanos, o aumento global da frequência escolar no ensino primário e liceal, com particular relevância para o aumento da frequência da população escolar do sexo feminino nesses dois níveis de ensino.

No combate ao analfabetismo, cuja percentagem sem distinção de sexos, se situava segundo o Censo da População de Portugal de 1930, nos 67,8%, sobressai a oficialização das escolas móveis, que haviam sido

²⁴ Para um conhecimento mais detalhado do projecto e das práticas desta escola aconselha-se a leitura da obra de CANDEIAS, A. Educar de outra forma: A Escola Oficina N.º 1 de Lisboa, 1905-1930. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

²⁵ CANDEIAS, A. Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 32.

²⁶ KROPOTKINE, P. A conquista do pão. Lisboa: Guimarães & Cª Editores, 1913, p. 171.



lançadas em 1882 pelo militante republicano Casimiro Freire. Em 1913, nas freguesias onde por qualquer motivo não foi possível edificar escolas fixas, foram criadas 172 escolas móveis exclusivamente destinadas a adultos, com uma frequência anual da ordem dos 13 000 inscitos. Em 1930, mais de 200 000 indivíduos de ambos os sexos as tinham frequentado e aproximadamente metade havia terminado o seu curso com aproveitamento.

A patentear o impulso vigoroso dado ao ensino universitário, destaca-se ainda a fundação das Universidades de Lisboa e Porto e, em Lisboa, do Instituto Superior Técnico e do Instituto Superior do Comércio (por desdobramento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa) e do Instituto Superior de Agronomia e da Escola de Medicina Veterinária (por desdobramento do Instituto de Agronomia e Veterinária)

Quanto ao projeto de reforma do ensino primário, dizia António José de Almeida sobre esta lei, que era sobretudo um apostolado. Como explica,

“Todos os bons principios da liberdade encontram nos seus artigos um culto que não é illusório. A independência do município (...), a autonomia do professor, a sua dignificação, o seu respeito que o hão de arvorar no grande educador cívico das gerações que despontam” (REPUBLICA. 1911, 30 de Março, p.1).

Este documento que colocaria Portugal ao nível dos países mais avançados no domínio da educação não foi, porém, minimamente executado.

Numa República breve, endemicamente instável, atravessada pela Primeira Guerra Mundial na qual o regime envolveu o país, pela Revolução Bolchevique, por 45 governos de diversos tipos - 17 de um só partido, 3 militares e 21 coligações e por uma mão cheia de revoltas e motins, na educação como em outras políticas, o ambiente era hostil à reflexão e a que se tomassem as necessárias medidas governativas.

Ainda assim ficaram com os educadores de hoje, ainda que muitas vezes não reconhecidas como tal, ideias do projecto pedagógico anarquista trabalhadas em simbiose com a ideia refundadora de uma Escola Nova e do Homem Novo do republicanismo, como as da educação dirigida individual e por medida, da experiência, actividade física, liberdade, vida rústica, *self-government*, formação do carácter e sólida preparação para as



realidades da vida.

Em 1913, escrevia-se que “educar é o dever mais nobre e eficaz do revolucionário”²⁷. Hoje, o discurso educacional defende que educar é formar para a liberdade mas a escola não quer propriamente formar para um humano livre mas para a determinação histórica, política e social de uma representação específica desse humano²⁸.

Resta-nos pensar, com Ricoeur, que se a melhor função da ideologia é a integração; o desenvolvimento de novas perspectivas alternativas é o que define a função mais básica da utopia. E assim, “o campo do possível está agora aberto para além do actual; trata-se, portanto, de um campo para maneiras alternativas de viver”²⁹ que o futuro continua a deixar entreabertas, enquanto caminho para a ação.

REFERÊNCIAS

A CAPITAL.1926, 28 de Maio, p.1.

BAKOUNINE, M. Œuvres (Vol. 5) [on-line]. Paris: P.-V. Stock, 1911. Disponível na world wide web: < <http://www.archive.org/details/oeuvresbs04bakuoft>

BERNARDO, L. Moscas e caça-moscas: questões de Filosofia da Educação. In Discursos Cruzados. Lisboa: Plátano, 2004.

CANDEIAS, A. Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

CARVALHO, R. História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ELTZBACHER, P. O anarquismo. Lisboa: Typographia de Francisco Luiz Gonçalves, 1909.

GUARDIA, F. 1908. La escuela moderna [on-line]. Disponível na world wide web:

²⁷ TERRA LIVRE. 1913, 3 de Julho, p.2.

²⁸ BERNARDO, L. Moscas e caça-moscas: questões de Filosofia da Educação. In Discursos Cruzados. Lisboa: Plátano, 2004.

²⁹ RICOEUR, P. Ideologia e utopia. Lisboa: Edições 70, 1991.

< http://es.wikisource.org/wiki/La_escuela_moderna

FREIRE, J. Traços e esboços de um anarquismo português. 100 anos de anarquismo em Portugal: 1887-1987 - Catálogo da exposição bibliográfica, iconográfica. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1987.

HOBBS, T. *Leviathan*. Harmondsworth: Penguin Books, 1982 (trabalho original publicado em 1651).

KROPOTKINE, P. A questão social: O humanismo libertário em face da ciência. Rio de Janeiro: Mundo Livre, s./d.

KROPOTKINE, P. Palavras d'um revoltado. Lisboa: Guimarães & Cª Editores, 1912.

KROPOTKINE, P. A conquista do pão. Lisboa: Guimarães & Cª Editores, 1913.

LEMOS, A. V. A escola atraente. Educação Nova, 1924, Agosto.

LEMOS, A.V. A educação nova no congresso de Locarno e na reunião da cidade de Genebra do Centro Internacional de Educação (separata). Lisboa: Seara Nova, 1928.

LIMA, A. Orientação geral da educação. Revista de Educação Geral e Técnica, 1916, Outubro.

LOCKE, J. *The second treatise of government (an essay concerning the true original, extent and end of civil government) and a letter concerning toleration*. Oxford: Basil Blackwell, 1976 (trabalho original publicado em 1690).

PROUDHON, P.-J. (1923). *General idea of the revolution in the nineteenth century [on-line]*. London: Freedom Press, 1923 (trabalho original publicado em 1851). Disponível na world wide web: < <http://fair-use.org/>

REPUBLICA. 1911, 22 de Janeiro, p.1.

REPUBLICA. 1911, 30 de Março, p.1.

REVISTA DE EDUCAÇÃO SOCIAL.1925, 15 de Janeiro, p.12.



RODRIGUES, E. O Despertar operário em Portugal 1834-1911. Lisboa: Sementeira, 1980.

RICOEUR, P. Ideologia e utopia. Lisboa: Edições 70, 1991.

TERRA LIVRE. 1913, 13 de Fevereiro, p.12.

TERRA LIVRE. 1913, 3 de Julho, p.2.

VIANA, J.M.G. *A evolução anarquista em Portugal*. Lisboa: Seara Nova, 1975.

VIEIRA, D. L. Amanhã.1909, 1 de Junho.

ENSAIO SOBRE A CULTURA, A HISTÓRIA E O TEMPO

Agnaldo Rodrigues da Silva¹

Universidade do Estado de Mato Grosso/PPGEL
agnaldosilva20@bol.com.br

La plus grande chose du monde c'est de savoir être à soy.
(MONTAIGNE)

RESUMO: este artigo discute as relações entre a cultura, a história e o tempo, confrontando teorias e estabelecendo aproximações e distanciamentos entre essas vertentes de estudo. O texto pauta-se em estudiosos que lidam com concepções inerentes ao tempo e a história, articulando-se ao processo de construção cultural das sociedades.

Palavras-chave: cultura, história, tempo, relações, sociedade.

RESUMEN: este artículo discute las relaciones entre la cultura, la historia y el tiempo, cotejando las teorías y estableciendo acercamientos y alejamientos entre estas vertientes de investigación. El texto se sostiene en investigadores que trabajan con concepciones inherentes al tiempo y a la historia, y se articula al proceso de construcción cultural de las sociedades.

Palabras clave: cultura, historia, tiempo, relaciones y sociedad

Cassirer, em *Ensaio sobre o homem* (1994), aponta caminhos que são imprescindíveis na condução da discussão a ser estabelecida neste texto. Para ele, “o conhecimento de si mesmo é a mais alta meta da indagação filosófica” (p. 09). Esse pensamento constitui um ponto comum entre os diversos pensadores, as variadas tendências históricas e filosóficas nos seus mais distintos contextos, de modo que o autoconhecimento

¹ Docente de graduação e do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da UNEMAT/CAPEL. Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado e doutorado em Letras USP.



transforma-se no primeiro requisito para a autorrealização até mesmo na concepção dos mais céticos. Sócrates quando profere a máxima “Conhece-te a ti mesmo” elabora um imperativo que norteia as regras supremas do saber religioso e moral, pois conhecendo a si o homem teria a consciência social e a necessidade das relações inter e intrapessoais.

Nessa direção, o conhecimento de si é o ponto de partida para o conhecimento de mundo e todas as suas implicações, uma visão cosmogônica que tende a romper com o caráter introspectivo, peculiar da condição humana. A intrínseca relação entre cosmogonia e ontologia inevitavelmente está estabelecida, uma vez que “a questão da origem do mundo está inextricavelmente entrelaçada com a questão da origem do homem” (CASSIRER, 1994, p. 13). Os gregos fizeram bem essa relação e herdamos um pouco dessa prática na cultura ocidental, tanto que “a humanização dos deuses foi um passo indispensável na evolução do pensamento” (ibidem, p. 150)².

Nessa linha de pensamento, o homem só poderia compreender a própria essência e o caráter humano através das relações imediatas com os seus semelhantes, ou seja, devemos confrontar o homem, enfrentá-lo diretamente, se quisermos compreendê-lo. Não foi por acaso que a filosofia, durante muito tempo, foi entendida como um monólogo interior e se transformou em uma prática dialética, em que ficou evidente que é somente pelo diálogo que o ser humano contribui com o mundo. Toda essa questão pode tornar-se mais compreensível a partir do momento em que se tomarem para análise os pensamentos de Sócrates e Platão, principalmente.

No caso específico de Cassirer (1994), ele recorre diretamente a Sócrates na tentativa de definir o homem. Portanto,

declara-se que o homem é a criatura que está em constante busca de si mesmo – uma criatura que, em todos os momentos de sua existência, deve examinar e escrutinar as condições de sua existência. Nesse

² Cassirer (1994, p. 150) afirma que na história da cultura grega encontramos um período em que os deuses antigos, retratados nas obras, por exemplo, de Homero e Hesíodo, começaram a declinar. As concepções populares desses deuses começam a ser questionadas e fortemente atacadas. Isso força o surgimento de um novo ideal religioso formado por homens individuais. Os grandes poetas e pensadores do quilate de Ésquilo, Eurípides, Xenófanes, Heráclito e Anaxágoras criam novos padrões intelectuais e morais. Quando medidos por esses novos padrões, os deuses de Homero e Hesíodo perdem a autoridade, pois o seu valor antropomórfico é claramente visto e duramente atacado. Os deuses perdem sua invencibilidade e estão sujeitos a quedas que, até então, eram peculiares aos seres humanos.



escrutínio, nessa atitude crítica para com a vida humana, consiste o real valor da vida humana. 'Uma vida que não é examinada', diz Sócrates em sua Apologia, 'não vale ser vivida'. Podemos epitomizar o pensamento de Sócrates dizendo que o homem é definido por ele como o ser que, quando lhe fazem uma pergunta racional, pode dar uma resposta racional. Tanto o seu conhecimento quanto a sua moralidade estão compreendidos nesse círculo. É por essa faculdade fundamental, por essa faculdade de dar uma resposta a si mesmo e aos outros, que o homem se torna um ser 'responsável', um sujeito moral (ibidem, p. 17, grifos do autor).

Outro aspecto que deve ser destacado e que Cassirer trabalha, principalmente quando se refere ao imperador Marco Aurélio Antonino, é a questão da intocabilidade no íntimo do homem. Em linhas gerais, coloca-se que, para encontrar a verdadeira essência do homem, devemos primeiro remover dele todos os traços externos ou incidentais.

Isso quer dizer que tudo o que acontece externo ao homem é nulo e inválido como se sua essência estivesse alheia a todas as circunstâncias exteriores, o que de fato procede se enveredarmos pelo seguinte caminho: sendo a formação do caráter do homem uma possibilidade concreta interior, este pode se tornar imperturbável às coisas que podem lhe corromper. Essa proposição vem ao encontro do que afirma Cassirer (1994): "depois que o Eu conquista a sua forma interior, esta permanece inalterável e imperturbável. 'Uma esfera, depois de formada, permanece redonda e fiel'" (p. 19). O que o homem apreendeu sobre o ser e não-ser, entre o bem e o mal, entre a verdade e a ilusão tende a permanecer como o verdadeiro valor da vida, em uma ordem eterna que não admite mudança. Caso proceda as mudanças é porque o verdadeiro caráter ainda não estava consistentemente elaborado.

Neste ensaio, temos o desafio de lançar outro olhar a respeito do assunto. É possível elaborar a hipótese de que a essência do homem não se modifica, ou, talvez, a palavra "mudar" seja um termo impróprio, caso consideremos que há uma evolução a cada experiência adquirida pelo homem ao longo da vida. Ao testemunhar o tempo e todas as dissidências que ele impõe, o ser humano soma formas de compreender a vida, moldando, assim, o próprio caráter. Não que esses fatores exteriores modifiquem o que já adquiriu e interiorizou, contudo corrobora para sua evolução. E, ao passo que evolui individualmente, o mundo, inevita-



velmente, progride, por meio do processo dialético.

Quando Maciel publicou o seu trabalho *Samuel Beckett e a solidão humana* (1959), ele discutiu o quanto é complexo analisar as relações entre o interior e o exterior do homem. Recorrendo a Kierkegaard (1952), concluiu que o ser humano é a recusa da adequação entre o interno e o externo, negando, dessa forma, a possibilidade de superar a oposição entre tese e antítese ou, até mesmo, a prioridade de alguma essência sobre a existência humana.

Vejamos que permeia pela concepção de Kierkegaard (ibidem) uma discussão que aponta para o existencialismo. Portanto, “afirma que o eu é uma relação estabelecida consigo próprio, um orientar-se para sua própria interioridade, e mostra o destino fatal dessa condição de carência, dessa falta de apoio” (ibidem, p. 14 e 15). Todavia, o existencialismo peca no momento em que pensa o homem a partir de uma solidão fundamental, abandonado num mundo onde não há lugar para a lógica. Isso fere o aspecto fundante da própria existência e qualquer lógica que se estabeleça nesse contexto, inclusive o pensamento instituído por Descartes.

O que interessa nesse estudo sobre Beckett é, justamente, a solidão³ humana e o processo de autoconhecimento e evolução do indivíduo. As coisas estão convergindo em um processo que parece natural, pois, ao passo que o homem quer ter conhecimento de si mesmo, torna-se necessário voltar para o seu interior, o que acarreta a solidão, necessária para o conhecimento do próprio eu, para, enfim, compreender a existência e somar com o cosmos. Esse é o princípio de uma visão do homem como ser histórico. Ele deve, em primeiro lugar, tomar consciência de si para compreender o mundo, que nada mais é que a consciência coletiva das sociedades. O particular intimamente ligado ao geral e vice-versa, o que não poderia ser de outro modo.

Em *Linguagem e mito* (2003), Cassirer afirma que

Goethe sempre volta a insistir na necessidade da plena concreção, na plena determinação da contemplação da natureza, onde cada coisa singular deve ser compreendida e contemplada no contorno preciso de sua figura singular; mas não com menos

³ Reis (1994, p. 37), ao citar Levinas, afirma que na solidão o indivíduo existe de forma intransitiva. O indivíduo não tem intencionalidade, muito menos mantém relações com os outros indivíduos. A solidão seria uma categoria do ser, um momento de sua dialética. A solidão não consiste somente em desespero e abandono, mas também em virilidade, orgulho e soberania, uma vez que é o tempo exclusivo do ser.



agudeza, afirma que o particular está eternamente submetido ao geral por intermédio do qual justamente ele é constituído e torna-se inteligível em sua singularidade (p.45).

Nesse contexto, lembremos que Sartre, nos seus escritos, permeia por uma discussão que dialoga com o pensamento de Cassirer. Mas, foi Heidegger (1989) quem muito bem delineou a questão existencial e o problema da consciência. Assim, as coisas estariam ligadas substancialmente à consciência, desde a própria existência até ao ato de constituir, intervir e reconstituir a história humana. Para Heidegger (1989), a consciência é o clamor do “ser-no-mundo”, o momento em que conclama a “presença” para assumir o seu “poder ser” e estar “consigo próprio” (p. 77). Querer ter consciência, portanto, é a compreensão dessa aclamação, através da qual o homem sai em busca de elementos que possam suprir as falhas impregnadas na sua vida.

Assim, como a experiência, a consciência pode ser boa ou má, como se a primeira viesse ao encontro da segunda. Seria, pois, um tipo de juiz e admoestador com o qual se trava um diálogo, pois “não é por acaso que Kant orientou a sua interpretação de consciência pela ‘representação de um tribunal’” (ibidem, p. 82). Logo, a consciência é transformada na capacidade de distinguir entre o bem e o mal, ou na difícil tarefa que cada ser humano tem de julgar as ações no contexto em que vive.

Por isso, a literatura de ficção, por exemplo, não está isenta de emitir juízo de valores nos seus mais variados gêneros. Medéia (de Eurípedes), por exemplo, é uma assassina e infanticida. Prometeu (de Ésquilo) é apenas um ladrão que enfrentou o poder dos deuses para defender os fracos e os oprimidos. Todas essas situações ficcionais são fatores determinantes para que os espectadores emitam juízos de valores e julguem as ações das personagens conforme as razões que os motivaram a agir desta ou daquela maneira. São, pois, exemplos para uma reflexão hipotética sobre o assunto em pauta.

É, justamente, esse o trunfo que permite ao homem fazer a própria história, em um processo que o abrange como objeto e, ao mesmo tempo, agente da história de si e do mundo. Estabeleceram-se, assim, as relações entre o homem e a construção histórica como um processo de fluxo contínuo, quer dizer, um ir e vir entre os acontecimentos do pretérito que se projetam inevitavelmente na construção do presente.

Assim, é o homem do presente quem organiza os fatos e os artefatos do passado, a fim de reconstituí-lo. Portanto, à medida que volta os



olhos ao passado, a fim de compreender a sua origem, ele entra em contato com uma consciência coletiva que interfere positivamente nas civilizações atuais. Afinal, “o homem não deve ser estudado em sua vida individual, mas em sua vida política e social. A natureza humana, segundo Platão, é como um texto difícil, cujo sentido deve ser decifrado” (CASSIRER, 1994, p. 107).

Desse modo,

na história da humanidade o estado, em sua forma presente, é um produto tardio do processo civilizador. Muito antes de o homem descobrir essa forma de organização social, ele havia feito outras tentativas de organizar seus sentimentos, desejos e pensamentos. Tais organizações e sistematizações estão contidas na linguagem, no mito, na religião e na arte. Deveremos aceitar essa base mais ampla se quisermos desenvolver uma teoria do homem (CASSIRER, 1994, p. 108).

O pensamento de Platão é bastante coerente e podemos interligá-lo às outras atividades humanas que são fundamentais no processo de construção histórica, inclusive para o desenvolvimento econômico, filosófico, sociológico e existencial. Cassirer (1994) afirmou que “é característico da natureza do homem não estar limitado a uma única abordagem específica da realidade, mas poder escolher seu próprio ponto de vista e assim passar de um aspecto das coisas para outro” (p. 278).

Eliade (2002) faz um paralelo interessante que podemos trazer à discussão: “Assim como o homem moderno se considera constituído pela história, o homem das sociedades arcaicas se proclama o resultado de um certo número de eventos míticos” (p. 16). Tanto o mito quanto a história são construções humanas de organização do pensamento e da linguagem. O homem que se explicava através da dinâmica dos mitos, hoje busca a compreensão pela história. Contudo, há um elemento comum entre as duas concepções: ambos são conscientes de que tudo o que é, resulta de eventos do passado, sejam eles míticos ou históricos, isto é, sou o que sou porque Prometeu roubou o fogo do Olimpo e devolveu a luz da ciência ao mundo; Pedro Álvares Cabral “descobriu” o Brasil; a Princesa Isabel “aboluiu” a escravatura ou, ainda, associar o papel que a mulher desempenha hoje na sociedade moderna àquelas mulheres fortes e destemidas do



passado.

Nessa linha de pensamento, somos levados a crer que a história é irreversível e o mito pode ser revivido através dos rituais. Um fato histórico pode ser comemorado todo ano, mas nunca vivido novamente, de modo que esse fato se tornou um participio. Na verdade, o homem histórico não tem obrigatoriedade em conhecer a história na sua totalidade. Em contrapartida, o mito é continuamente revivido e (re) atualizado: o homem mítico deve conhecer as suas fontes e o todo (o cosmos) para transmiti-las de geração para geração. Consideremos, então, o mito dentro da esfera do *continuum*, como se fosse um gerúndio (um *faciendum*), conforme discute Benjamin Abdala Junior em *De vôos e ilhas – Literatura e comunitarismos* (2003).

Ao discutir a questão histórica, entram-se gradativamente nos conceitos de tempo e sua respectiva relatividade, em que se levam em consideração duas posições fundamentais: a recuperação do tempo e o olhar do homem contemporâneo aos acontecimentos pretéritos. Assim, recuperar os acontecimentos e/ou o tempo é algo impossível pelos domínios da história, uma vez que ela irá reconstituir por meio de pistas e não reviver os acontecimentos. Desse modo, a história fica intimamente ligada ao tempo e é dele que tira munição para reconstituir os fatos, pois a construção histórica acontece em uma fusão simultânea entre presente e passado, quiçá futuro, em potencialidade.

O tempo é um assunto bastante discutido, analisado e questionado entre os filósofos e historiadores das diversas épocas de nossa cronologia. Reis (1994) contextualiza que

em Platão, o tempo é 'articulação dos movimentos celestes'; em Aristóteles, ele é 'medida de todo movimento', tendo como referência o movimento celeste; em Newton, o tempo é absoluto e é um ser metafísico, ao qual se refere um tempo relativo, que é o da medida do movimento; em Kant, ele é objetivo e intuitivo dado e interno ao sujeito humano; em Guyau, é uma 'idéia aprendida', fruto de uma 'evolução' e de uma relação ao mundo exterior – é objetivo na medida em que é só uma forma de apreender o mundo e não constitui a consciência; em Einstein, ele é 'a posição dos fenômenos em movimento no espaço', que depende da perspectiva do observador e tendo como referência unificadora não mais o céu, mas a velocidade da luz. O tempo objetivo pode ser uma



'articulação', ou 'medida', 'número', ou um 'ser substancial', ou uma 'intuição do sujeito', ou uma 'idéia pouco a pouco construída pela experiência', ou 'a posição dos fenômenos medida por cronômetros' (p. 27).

Ao apresentar esses conceitos díspares sobre o tempo, Reis oferece uma compilação norteadora para aqueles que desejam discutir o assunto. No caso deste ensaio, considerar esses pontos de vistas significa fixar um porto seguro aos questionamentos e às novas possibilidades de pensamento que porventura lancemos.

Reis, de fato, contribui nos estudos que desencadeiam as relações entre tempo-história-consciência. Sua linha de pensamento, no tocante a esses aspectos, aproxima-se das ideias de Heidegger (1989), já que ele também concebe as relações temporais como acontecimentos imutáveis. Assim, acontecidos os eventos, eles devem manter sempre as mesmas relações em um ciclo que varia entre anterioridade, posterioridade e simultaneidade. A referência a Heidegger é crucial, tendo em vista que Reis considera como "evento" a possibilidade de algo que é constituído e constituidor do tempo. O tempo, então, passa a ser a consciência em presença de si mesma. Portanto, a noção do ser no tempo ou "o ser do tempo" "quase se confunde com o ser da consciência, pois é nele que ela existe. Ele é o meio em que ela evolui e se relaciona a si" (REIS, 1994, p. 29).

O tempo parece tomar outra dimensão. Deixa de ser apenas o número dos movimentos naturais para atingir o tempo da consciência, exterior ao tempo da natureza. Segundo Reis (1994), a fusão entre temporalidades é o foco a partir do qual é revelada a dimensão da interioridade do tempo, em que ele é a "mudança" vivida continuamente pela consciência de cada indivíduo em suas relações com o mundo. Inse-re-se nesse parâmetro o tempo da consciência, o fluxo que desencadeia a introspecção que tanto foi discutida pelas tendências intimistas do modernismo.

Quando estudamos o tempo e a consciência para chegar aos processos de construção histórica, temos de permear tanto pelos âmbitos teológicos quanto filosóficos na tentativa de abraçar a discussão psicológica. Tudo dentro de uma linha de pensamento que evolui em harmonia, partindo das teorias de Plotino (1981), que defendia o desdobramento de uma alma universal para atingir Santo Agostinho (1982), para quem flui o conceito de alma individual. Esses dois conceitos abriram caminhos para chegar ao desdobramento da consciência discutido por Bergson (1922) e



Bachelard (1950). Esse é, porém, um pensamento que não é consenso entre os historiadores, como é o caso de Carr. Quando Carr (2002) estuda Milton, ele frisa que “na medida em que os homens sabem mais, e pensam mais, menos se parecem com indivíduos e mais com classes” (p. 26). De certo modo, “os indivíduos na história têm ‘papéis’; em certo sentido, o papel é mais importante que o indivíduo” (ibidem, p. 26).

Se pensarmos no conceito de sociedade e no de indivíduo ou vice-versa um questionamento faz-se mister: o que vem primeiro, sociedade ou indivíduo? As teorias sociológicas, às quais a história também acaba por aderir, consideram ambos elementos inseparáveis e complementares. Isso também equivale dizer que sociedade e indivíduo não se constituem partes opostas. Essa questão é discutida por Carr (2002) quando salienta que “nenhum homem é uma ilha na sua totalidade [...], pois cada homem é um pedaço do continente, uma parte do principal” (p. 67), de modo que é através das intervenções em sociedade que a construção histórica se processa.

Algo parece claro e bem definido: a construção histórica é gradativa e permanente enquanto o homem tiver consciência de seu tempo. O homem torna-se a consciência da história, pois esta precisa dele para existir. É assim que, diante de tantas teorias discutidas sobre a história, nos seus mais variados ângulos e pontos de vista, destacam-se dois elementos que merecem ser indicados e comentados: o passado e a figura do historiógrafo.

O primeiro é o tempo-passado para o qual os acontecimentos são localizados para, enfim, serem transformados em fatos históricos; o segundo é o historiógrafo, agente que tem a função de interpretar os fatos, em um trabalho magistral que parte da consciência individual para o coletivo, afinal, “história significa interpretação” (CARR, 2002, p. 59). Portanto, a compreensão volta-se a uma construção histórica resultante de um olhar humano com base em acontecimentos pretéritos, mas feito por indivíduos que têm a consciência do presente e uma visão do futuro.

REFERÊNCIAS

ABDALA Jr, Benjamin. **De Vãos e ilhas: literatura e comunitarismos**. São Paulo: Ateliê, 2003.

BACHELARD, Gaston. **La dialectique de la durée**. Paris: PUF, 1980 (primeira edição em 1950).

BERGSON, Henry. **Durée et simultanéité**. Paris: PUF, 1968 (primeira edição



em 1922).

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Tradução de Lúcia Maurício de Alverga. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem:** introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Linguagem e mito.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1989.

KIERKEGAARD, Soeren. **O desespero humano.** Tradução de Adolfo Casais Monteiro. Lisboa: Tavares Martins, 1952.

MACIEL, Luís Carlos. **Samuel Beckett e a solidão humana.** Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1959.

PLATÃO. **Diálogos.** (O Banquete, Fédon, Sofista, Político). Tradução de José Cavalcante de Souza e Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PLOTINO. “Livre 7ème – De l'éternité et du temps”. In: **Les Enéades.** Vol. II. Paris: J.Vrin, 1981.

REIS, José Carlos. **Tempo, história e evasão.** Campinas: Papyrus, 1994.

SANTO AGOSTINHO. “Livre XI – Elevation sur lês mystères”. In: **Confessions.** Paris: Pierre Horay, 1982.

O ENSINO ATRAVÉS DA PESQUISA EM AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Fernanda Cássia dos Santos ¹
fernanda.ufpr@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo discute a questão do Ensino de História na sociedade atual e busca apresentar um método de ensino através de pesquisas realizadas pelos alunos de Ensino Médio. A pesquisa e o concomitante uso de fontes primárias são compreendidos como estratégias de trabalho em sala de aula que contribuem para a construção da consciência histórica dos alunos e para a aprendizagem efetiva que vai além da mera transmissão de conhecimentos realizada pelo professor. O aluno é compreendido, desta forma, como agente ativo do seu processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Aprendizagem - Aulas de História – Pesquisa - Ensino Médio.

ABSTRACT: This article discusses the issue of History Education in contemporary society and seeks to present a method of teaching through research conducted by high school students. The research and the concomitant use of primary sources are included as strategies to work in the classroom that contribute to the construction of historical consciousness of students and for effective learning that goes beyond the mere transmission of knowledge held by the teacher. The student is understood in this way, as an active agent of his learning process.

Keywords: Learning - Lessons of History - Research - High School.

¹ Graduada em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e estudante de Mestrado do Programa de Pós Graduação em História da mesma universidade. Atua como professora de Ensino Médio no Colégio SESI Paraná. Esse artigo foi produzido para a conclusão do curso de Metodologia do Ensino de História pelo IBPEX.



1 INTRODUÇÃO

A escola, como a conhecemos, passa por um grande momento de crise. Se por um lado o problema não é novo, uma vez que a estrutura da instituição escolar desde o seu surgimento nunca foi completamente compatível com as “regras elementares de um funcionamento intelectual profundo”² por outro o advento de novas tecnologias e a formação da chamada sociedade da informação têm agravado ainda mais a distância entre as ações da pedagogia tradicional e a escola da qual os alunos realmente necessitam. Trabalhamos com alunos que vivem num mundo em que o acesso à informação tornou-se quase que instantâneo. Muito da produção intelectual que já fora produzida pela humanidade está hoje disponível na Internet e é, portanto, muito acessível a qualquer um que por curiosidade ou necessidade queira conhecê-la.

Nossos alunos assistem televisão e suas novelas, acessam a internet, ouvem músicas, vêem filmes, escutam histórias de seus avós e familiares, lêem jornais e revistas, jogam RPG (*Role Playing Game* ou jogo de interpretação de personagens, em português), praticam esportes, enfim, possuem toda uma experiência de vida fora da escola que lhes fornece informações que devem ser tratadas dentro da escola. Num sentido oposto, as escolas têm se desviado desses recursos por considerá-los distantes do conhecimento que realmente deve ser aprendido ou mesmo por despreparo. Disto decorre a sensação de desgaste da estrutura escolar com a qual os professores se deparam cada vez mais, dia após dia.

Trazer a mídia, os jornais, os jogos, as novelas para a sala de aula, já que eles fazem parte da vivência dos alunos pode ser uma alternativa para tornar os conteúdos que precisam ser estudados mais próximos do cotidiano dos alunos. É inadmissível que a escola opte por não tratar de temas como a televisão, por exemplo, esquivando-se da oportunidade de discuti-la e de conferir ferramentas para que os alunos façam com criticidade uma das atividades cotidianas para a qual eles dedicam grande parte do seu tempo. A sociedade em que vivemos mudou e é consenso que a escola também precisa mudar, mas pouco se sabe dizer a respeito de como isso pode ser feito.

Ainda que inúmeros pesquisadores da área da educação tenham se demorado em pensar em novas alternativas de trabalho em sala de aula e apesar da proliferação de teorias e métodos de ensino, pouco se observa deles na prática das salas de aula. Nesse sentido, deve-se consi-

² PERRENOUD, P. *Ofício do Aluno e sentido do trabalho escolar*. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.19.



derar a afirmação de Perrenoud:

Toda a espécie de soluções já foi proposta: escolas novas, métodos activos, pedagogias diferenciadas, individualização dos percursos, ajuda metodológica, contrato didático negociado, trabalho de projeto. É claro que todas estas tentativas se defrontaram com adversários resolutos, logo, prontos para denunciar a baixa de nível do ensino e para caricaturar sem limites: na escola, perde-se o tempo 'a meter peixes em pequenas garrafas', fabricam-se 'gerações sacrificadas'. É o fim do pensamento, do saber, da cultura. O paradoxo é que se denunciam os desgastes de uma revolução pedagógica que não se operou, de fato, senão a uma escala muito reduzida: na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são ativos, não se trabalha por projetos, não se negocia grande coisa com os alunos. A autogestão pedagógica e a escola nova permanecem, em boa parte, senão como sonhos, pelo menos como realidades isoladas.³

A grande maioria das escolas prefere ignorar a existência de um sistema em crise, que não tem dado conta da sociedade atual. Os professores sentem isso em sala de aula, pois o método tradicional de ensino esbarra com muita frequência em situações de indisciplina cada vez mais graves e na falta de apoio das famílias dos alunos. E com muita frequência ouve-se em salas de professores uma grande e generalizada sucessão de lamentos em que se procuram culpados fora da escola o tempo todo, mas muito pouco se reflete sobre a própria prática. E então fica o questionamento: não é de se estranhar que um paradigma educacional formulado pelos jesuítas no século XVII e baseado na autoridade do professor, na prelação realizada pelo mesmo, na cópia e na memorização a serem realizadas pelos alunos ainda seja aplicado na grande maioria das salas de aula como se não houvesse alternativas?

Em julho de 2009, a SEED, Secretaria de Estado da Educação do Paraná enviou como proposta de estudos para a semana pedagógica dos professores, um texto sem autoria definida e assinado pelo próprio órgão intitulado: *Perfazendo o caminho do currículo*. Nesse texto, a SEED contextualiza as diferentes propostas pedagógicas que surgiram no sécu-

³ Idem.



lo XX, ao mesmo tempo em que discute opiniões de diversos professores da rede que encontraram maneiras de trazer essas propostas para a sua prática em sala de aula. Ao fim dessa apresentação, o texto coloca-se de forma contrária às chamadas novas pedagogias: as relacionadas ao aprender a aprender, a projetos e à formação de competências. O caminho apontado para a resolução dos atuais problemas da escola pública, permaneceu, no entanto, num completo vazio. Foram reiteradas as concepções da pedagogia tradicional como se ela ainda encontrasse seu espaço nas salas de aula e o foco permaneceu na transmissão dos conteúdos que deveria ser realizada pelos professores, como se a eterna repetição de textos e conteúdos descontextualizados pudesse significar aprendizagem, de alguma maneira.

As escolas e os próprios órgãos que as gerem, portanto, têm sido resistentes a outras possibilidades de trabalho e isso talvez simplesmente porque a atitude passiva de copiar gera menos ruídos e é de certa forma mais segura. Neste mesmo sentido, não raro, o bom professor não é aquele que instiga seus alunos a uma discussão acalorada, mas aquele que consegue mantê-los em silêncio, muitas vezes a expensas de um ditado.

Nas aulas de História, a grande maioria dos professores tem ensinado muito bem seus alunos a copiar e a responder perguntas nas quais se deve simplesmente localizar a resposta num texto do livro didático e reproduzi-la no caderno. E isso não só é aceito, como também é incentivado pela maioria das instituições escolares. É preciso “vencer” um número interminável de conteúdos e ao mesmo tempo manter o controle e o silêncio. Para uma escola que tem esses objetivos, passar uma matéria no quadro e formar alunos incapazes de refletir criticamente sobre qualquer assunto que seja, mas bem treinados para repetir conceitos e fórmulas prontas é realmente mais adequado.

Esse modelo escolar, no entanto, não faz qualquer sentido na sociedade em que hoje vivemos. E não apenas porque a estrutura escolar pode e deve ser outra diante das mais recentes discussões sobre estratégias de ensino-aprendizagem e das demandas de nossos alunos, mas também porque a repetição simples é incompatível até mesmo com aquilo que hoje se sabe a respeito da própria ciência, enquanto construção humana datada no tempo.

Enquanto a maioria das escolas do presente permanece “gerando padrões de comportamento pré-estabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas”⁴ aquilo que a humanidade conhece por ciência admite hoje

⁴ MORAES, M. C. **O paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 1997. p. 50.



mais do que nunca a discussão de uma concepção que durante muitos anos compreendeu como possível atingir de alguma forma um conhecimento verdadeiro sobre as coisas do mundo. No campo da física, as certezas cartesianas, a visão mecanicista do mundo e a estabilidade de Newton foram colocadas em cheque pelas novas descobertas da física quântica. O próprio pensamento científico pôde então perceber que nada poderia ser mais equivocado que a idéia da existência de uma verdade definitiva sobre as coisas, uma vez que o mundo deveria ser concebido em termos de movimento, de fluxos de energia e processos de mudança e transformação.⁵

A conseqüência direta da compreensão do mundo como algo que está em processo é a noção de que o próprio pensamento e a decorrente construção humana do conhecimento estão em processo. E assim sendo, nada é mais absurdo que a cópia que força ao estudante de História a compreender essa disciplina como pronta e acabada, perdida num espaço de tempo indeterminado, muito distante daquele que aprende. Se por um lado, a noção de verdade histórica é herdeira das concepções positivistas do século XIX que consideravam possível ao Historiador o encontro de uma verdade sobre o passado, por outro, também as concepções de ensino através de um sistema fechado contribuem para que o estudo da História careça de sentido para as gerações atuais.

Um sistema educacional fechado é aquele que transmite conhecimento e jamais o transforma em contato com os alunos. É essa a perspectiva da pedagogia tradicional e mesmo que alguns professores estejam atualmente utilizando novas tecnologias como o uso de data-show, é esse o modelo ainda predominante de ensino na sociedade atual. A transmissão de conteúdos pode se tornar mais eficiente, mais eficaz, mas não há alteridade na sua essência. Num sistema fechado, a aula é o momento do professor e não do aluno e o foco está naquilo que está sendo explicado e copiado.

A História aprendida a partir de um sistema fechado perde em muito o espaço possível para a compreensão da própria disciplina e do modo como ela é feita. Para além disso, perde-se a oportunidade de se visualizar o currículo escolar como algo que está em permanente processo de negociação e renegociação entre professor e aluno. Perde-se a oportunidade de uma aula em que os alunos se mostrem mais participativos porque a noção de erro não é tão severa e então é possível pensar em voz alta sobre o passado sem ser punido porque a História encontra-se no registro dos fatos e daquilo que indubitavelmente aconteceu.

⁵ Ibidem. pp. 72-74.



A História precisa ser compreendida no interior das escolas como uma disciplina em construção e como aquilo que ela de fato é: um conjunto de interpretações sobre o passado. Além disso, ela deve conferir ao aluno a oportunidade de se reconhecer como sujeito histórico – resultado e agente da História. E para tanto, é preciso que a disciplina vincule-se ao presente e às necessidades de aprendizagem dos próprios alunos. Isso implica em necessariamente abrir espaço no planejamento escolar para que surjam curiosidades e interesses dos alunos para serem investigados mais a fundo e também num método de ensino capaz de gerar alunos autônomos, críticos e conscientes da historicidade das suas próprias atitudes.

A proposta deste artigo é neste sentido, a de apresentar uma metodologia de trabalho em sala de aula baseada na prática da pesquisa realizada por alunos, o que em geral é tido como uma forma de trabalho adequada para o Ensino Superior, mas mal aproveitada na educação básica. A partir deste método acredita-se, no entanto, que seja possível desenvolver em adolescentes a atitude de pensar historicamente, compreendendo-se como parte de processos históricos, sobretudo se forem realizadas atividades voltadas para a questão da memória.

Em caráter de exemplo, apresenta-se ainda um plano de ensino que pode ser utilizado como guia para auxiliar professores que queiram fazer a experiência de trabalhar com o ensino através de pesquisas produzidas pelos alunos em suas salas de aula. Pretende-se, desta forma, educar para a autonomia dos alunos e para o desenvolvimento de consciências históricas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para pensar a respeito do uso da pesquisa como estratégia de ensino-aprendizagem, foram fundamentais os estudos de Pedro Demo e Juan Ignacio Pozo. Pedro Demo, em sua obra *Educar pela Pesquisa* realiza um roteiro teórico-prático para o trabalho em sala de aula através de pesquisas, fundamentando a sua importância para a educação.

O autor, no entanto, ao escrever seu texto está preocupado apenas com a educação de nível superior, que inclusive, ao seu ver se diferencia da educação básica pela formulação própria do conhecimento que se dá através de pesquisas. Apesar disto, na sua teorização, a pesquisa é vista de forma aberta, o que faz com que uma proposta como a deste artigo – que pretende discutir o uso de pesquisas como estratégia de ensino na educação básica – não se opõe às idéias do autor. Nas palavras de Demo:



Numa parte, é mister superar a visão unilateral de considerar como pesquisa apenas seus estágios sofisticados, representados pelos produtos solenes do mestre ou do doutor. Noutra parte, pesquisa precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos especiais e salários especiais. Por outra, pesquisa não é qualquer coisa, papo furado, conversa solta, atividade largada.⁶

A partir de uma proposta de parceria entre professor e aluno, Demo propõe a realização de trabalhos individualmente e em equipes, levando em consideração quando possível, abordagens de diferentes disciplinas. A técnica proposta consiste na formulação de uma questão-problema, seguida da verificação e estudo do conhecimento disponível e daquilo que o autor chama de *questionamento reconstrutivo*, que consiste no questionamento sistemático que o aluno quando exercita a pesquisa passa a realizar. De acordo com o autor, quando aprende-se a partir da realização de pesquisas, desenvolve-se o espírito crítico e passa-se a fazer perguntas, criar dúvidas. É a partir disto que ocorre a elaboração própria efetiva.⁷

Em outras palavras, o método proposto por Demo passa pela busca de materiais para solucionar o questionamento que deu origem à pesquisa (proposto pelo professor), pela interpretação dos mesmos e pela formulação de um novo conhecimento a partir dos novos questionamentos que surgirão na própria prática da pesquisa. É o professor, no entanto, que estimula o aluno a ir além da cópia direta e da reprodução, estimulando-o sempre a avançar rumo à autonomia da formulação própria. O processo é gradual e enfrenta uma gama imensa de experiências anteriores, mas é possível se o professor considerar as individualidades dos alunos, auxiliando-os a partir de uma avaliação que não seja punitiva, mas que contribua de fato para o crescimento intelectual do avaliado.⁸

Os escritos de Juan Ignacio Pozo complementam os de Pedro Demo porque estão centrados na resolução de problemas e mais do que isso, no ato de ensinar a formular problemas, questões para si mesmo, transformando a realidade em problemas que precisam ser estudados. A contribuição do autor, neste sentido, é um roteiro de trabalho que considera a aquisição da informação, a sua interpretação e a partir dela a análise

⁶ DEMO, P. **Educar para pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996. p. 10.

⁷ Ibidem. pp. 25-28.

⁸ Ibidem. pp. 29-37.



se e formulação de inferências (compreendidas como a contribuição do estudante para com o tema estudado, seus questionamentos próprios).

O roteiro é bastante didático e auxilia o professor na medida em que diferencia o ato de propor problemas do de propor exercícios, simplesmente. Os exercícios são tarefas repetitivas realizadas a partir daquilo que o aluno na verdade já conhece, mas os problemas estão realizados à necessidade de se pensar numa estratégia para solucionar algo a partir daquilo que ainda não é conhecido. Como o próprio autor adverte, no entanto, essas fronteiras são fluidas e de fato um problema só é um problema para quem o encara como tal. Daí a necessidade do professor agir como um motivador dos alunos para que eles aprendam a se questionar sobre as coisas do mundo.⁹

Essas reflexões é que levaram à busca de teorizar a respeito da possibilidade de aplicação dessa forma de trabalho através de pesquisas em turmas de Ensino Médio. No entanto, além de voltados para o ensino superior, os trabalhos de Pozo e Demo não são específicos para a área de História. Com relação ao uso de pesquisas em aulas de História, encontrou-se apenas o trabalho de Gemma Tribo Traveria, que trata do tema de passagem em seu livro *Enseñar a Pensar Historicamente*. A autora defende a utilização de fontes primárias em aulas de História, o que contribuiu para que fosse realizada a ambientação da prática definida por Demo e Pozo nas aulas de História do Ensino Médio.

3 METODOLOGIA

Como o objetivo desse trabalho foi o de traçar caminhos metodológicos para que um professor pudesse utilizar a pesquisa em aulas de História do Ensino Fundamental e Médio, optou-se primeiramente por realizar leituras de uma bibliografia especializada. Neste sentido, foram privilegiados autores como Pedro Demo e Juan Ignacio Pozo. O primeiro, em função do seu trabalho, ainda que voltado para o ensino superior, sobre técnicas de pesquisa e o segundo em decorrência dos seus estudos sobre o ensino através da resolução de problemas. Isto porque o problema foi encarado no método aqui pensado, como o gerador de uma pesquisa.

Também foram realizadas leituras a respeito de perspectivas e desafios para um ensino de História que leve ao desenvolvimento de uma consciência Histórica. Como referência, foram selecionados textos de pe-

⁹ POZO, J. I.. **A Solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Trad. Beatroz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp. 153-159.



As autoras Suzane Citron, Gemma Traveria e Circe Maria Fernandes Bittencourt. As três autoras relacionam a idéia do desenvolvimento de consciências históricas ao resgate de memórias e por esta razão, apresentou-se uma proposta de trabalho calcada nesta questão.

Essas leituras, no entanto, não seriam suficientes para a realização do que aqui se propõe, não fosse a minha própria experiência como docente, que permitiu que surgissem os questionamentos que geraram a temática deste artigo e também a disposição em pensar em algo que pudesse realmente ser colocado em prática. Desta forma, foram realizadas leituras de outros estudiosos para desenvolver um método adequado ao trabalho em sala de aula dentro das realidades com as quais a grande maioria dos professores se defronta atualmente, não apenas na escola pública, mas em muitas particulares.

4 RESULTADOS

4.1 Ensinar História a partir de pesquisas

Como método a ser adotado em aulas de História em que os alunos produzam o conhecimento a partir de suas pesquisas, pensou-se em dois procedimentos básicos, que serão desenvolvidos a seguir: o trabalho com conhecimentos prévios; e a pesquisa propriamente dita, incluindo o uso de fontes primárias.

Nossos alunos não são uma tabula rasa, na qual é possível imprimir qualquer coisa que se queira. Trabalhamos, pois, com adolescentes que chegam às salas de aula munidos de convicções e vivências particulares, que interferem (e é impossível que seja o contrário) no processo de assimilação e de compreensão dos conhecimentos curriculares.¹⁰

Assim como afirma Pedro Demo, para que os alunos se transformem em sujeitos do processo de construção de seu próprio conhecimento e, portanto, parceiros de trabalho do professor em sala de aula, é preciso que haja um ambiente que valorize as suas experiências, “inclusive a relação natural hermenêutica de conhecer a partir do conhecido”.¹¹ Isso significa que é preciso haver uma comunicabilidade entre aquilo que se aprende na escola e o que aparece na vida. Ainda que nossos alunos não tenham tido acesso aos conteúdos que serão trabalhados na disciplina, eles possuem noções de cada um deles, mesmo que eles mesmos não as identifiquem conscientemente.

¹⁰ TRAVERIA, G. T. **Enseñar a pensar Históricamente**: los archivos y las fuentes documentales em la enseñanza de la historia. Barcelona: Horsori Editorial – Universitat Barcelona, 2005. p. 69.

¹¹ DEMO. Op. Cit. pp. 16-17.



Os planejamentos das aulas de uma forma geral devem ser produzidos independentemente do tema a ser trabalhado, assim como afirma Ainsenberg¹², a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e de suas necessidades, portanto. Os professores estão acostumados a se posicionar como aqueles que são capazes de decidir por si mesmos o que é e o que não é importante que os alunos aprendam, mas se o foco da educação é o próprio aluno, faz mais sentido que eles mesmos indiquem os caminhos para que sejam feitos os recortes dentro do conteúdo. Numa metodologia que aposte na pesquisa como ponto de partida para a construção do conhecimento por parte do aluno, é possível dar algum espaço para que ele se mova, crie novos questionamentos e busque aprofundar-se em determinados conteúdos de acordo com o seu interesse e necessidades.

Uma das tarefas mais difíceis no ensino de História é demonstrar para os alunos que o conhecimento histórico está em processo de constante construção. De acordo com Chevallard, isso decorre do fato de que o conhecimento histórico veiculado pelos manuais didáticos é um conhecimento impessoal, anônimo e desvinculado da prática social. Desta forma, quando se abre um livro didático, dificilmente pensa-se em quem o escreveu, quais são as suas inclinações ideológicas, qual a sua concepção do próprio ensino de História.¹³

O ensino através da pesquisa permite, no sentido oposto, que os alunos construam sua própria interpretação do passado baseados em produções diversas de autoria definida. É preciso estimular os alunos a referenciar os textos que encontram para resolver os problemas propostos para pesquisa, pois a partir disso, aos poucos, vai se erigindo uma noção de complexidade do próprio processo de construção do conhecimento histórico.

Juan Ignacio Pozo diferenciou bem a resolução de um exercício, compreendido como tarefas repetitivas nas quais o aluno exercita aquilo que já foi aprendido e exercitado, do ato de equacionar um problema, entendido como uma tarefa mais aberta, que parte de um questionamento para que o aluno busque uma resposta sem conhecer exatamente os meios para alcançá-la. Para que uma tarefa se transforme num problema efetivamente, é preciso encará-la dessa forma, compreendendo que “há uma distância entre o que sabemos e o que queremos saber, e que essa distân-

¹² AISENBERG, B. **Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos los alumnos**: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Comps.). **Didáctica de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

¹³ CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber a ser enseñado. Buenos Aires: Aique, 1997.

cia merece o esforço de ser percorrida.”¹⁴ (POZO, 1998. p. 153).

Um historiador, quando inicia uma pesquisa histórica parte de problemas relacionados ao seu presente e busca no passado respostas para eles. As fontes, os fragmentos deixados pelo passado serão então alvo de sua investigação e ele irá realizar uma leitura deles orientado pela produção teórica já existente e por seus próprios questionamentos. Em sala de aula, podemos colocar problemas para os alunos e fornecer fontes históricas para análise à luz da bibliografia selecionada por eles mesmos em suas pesquisas, que podem ser realizadas em livros, revistas, e no bom uso da Internet.

Não se trata nesse caso, assim como advertiu Circe Maria Fernandes Bittencourt, de transformar os alunos em pequenos historiadores, pois eles estão tomando contato com o conhecimento básico da disciplina e precisam que a análise documental realizada esteja adequada à sua faixa etária. Em todo o caso, o contato com esses documentos favorecem não só o domínio de conceitos históricos como também contribui para que os alunos façam reflexões a respeito da relação entre acontecimentos particulares e gerais nos diferentes contextos.¹⁵

Atualmente há inúmeros sites de arquivos históricos na internet que possuem um acervo bastante completo e que permitem que se faça uma pesquisa rápida em documentos de época que podem ser trabalhados em sala de aula. Filmes, músicas, imagens, charges, documentos oficiais e mesmo discursos orais podem ser alvo de análise dos próprios alunos, que assim adquirem maturidade intelectual e passam a se perceber como produtores do conhecimento e não apenas reprodutores de pretensas verdades históricas.

Dentro dos procedimentos para o encontro de soluções para um problema de pesquisa indicados por Juan Ignacio Pozo, há a idéia de que o aluno deve buscar, coletar e selecionar informações, interpretá-las e analisá-las, para em seguida realizar inferências próprias a respeito daquilo que foi estudado. Realizar inferências significa formular hipóteses e novos problemas relacionados aos resultados de uma pesquisa anterior e a partir disto, propor uma nova pesquisa que permita se aprofundar num conteúdo.¹⁶

Esse ato de se aprofundar, proposto por Pozo, além de estar relacionado diretamente àquilo que dentro do conteúdo escolar suscita a dúvida por parte do aluno, e que, portanto, mostra-se significativo para ele,

¹⁴ POZO. Op. Cit. p. 153.

¹⁵ BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 328-331.

¹⁶ Ibidem. p. 159.



escapando do controle (e do direcionamento) do professor, implica na difícil decisão entre dar continuidade ao planejamento (freqüentemente apertado) e abrir espaço para a busca de respostas para questionamentos legítimos, mas não previstos. Diante disto, faz-se necessário pensar num planejamento de atividades que seja capaz de atender às demandas de conteúdos e ao mesmo tempo às necessidades apontadas por avaliações diagnósticas dos conhecimentos prévios dos alunos. Não fosse apenas isso, também é preciso, de alguma forma, prever o imprevisível e planejar um espaço para o ato de se aprofundar a partir de questionamentos próprios gerados no processo de construção do conhecimento.

4.2 Uma proposta de plano de Ensino

Uma forma de colocar em prática essa proposta metodológica é a realização de uma atividade que esteja relacionada à História da família dos alunos. Trabalhando-se a partir de documentos históricos levantados pelos próprios alunos e posteriormente chamando a atenção para a relação entre suas histórias familiares a História de sua cidade, estado e país, é possível contribuir efetivamente para com a construção de suas consciências históricas. A seguir enumeramos os passos para a realização da atividade.

Numa aula expositiva introdutória, o professor deve explicar aos alunos sobre documentos históricos e sua importância para a construção do conhecimento da disciplina. Mesmo alunos do Ensino Médio, por muitas vezes não têm ainda a noção de que a História precisa ser vista como uma disciplina em construção e por esta razão é importante iniciar essa atividade conceituando e discutindo a forma como a História é feita pelos historiadores.

Em seguida, deve-se motivar os alunos para que tragam para a escola na aula seguinte um documento histórico de casa, que seja representativo para a História de suas famílias. É importante lembrar aos alunos que os documentos históricos não são apenas documentos oficiais como certidões ou documentos de identidade. Compreendidos de forma ampla, os documentos podem ser fotografias, cartas, objetos de uma forma geral, músicas, etc. Alguns alunos provavelmente dirão que não têm objetos antigos em casa ou que sua família não tem nada de relevante para a realização das atividades, mas o professor deve auxiliá-los para que cada um consiga visualizar fontes históricas entre os objetos que suas famílias guardam. Caso não seja possível ainda assim, pode-se incentivar os alunos a escolherem um objeto de sua infância ou que seja representativo para a sua memória individual.



Na aula em que os alunos trouxeram os documentos, cada um deve apresentar o que trouxe explicando aos colegas sobre a sua importância para a História de sua família. Deve-se questionar aos alunos sobre o que eles sabem a respeito da vinculação entre a história desse objeto de família e a História de sua cidade, de seu estado ou de seu país, forçando-os a estabelecer relações entre memória e História. Com o auxílio do professor, eles devem então ser orientados para a segunda etapa do trabalho, que será a pesquisa propriamente dita.

Para que os alunos realizem uma pesquisa, é preciso bastante atenção por parte do professor, pois ele deve discutir com os alunos as relações por eles pensadas entre o documento por eles levantado e a História da cidade, do estado ou do país em que eles vivem. As relações que não fizerem sentido devem ser corrigidas e os alunos que não conseguirem pensar nas mesmas precisam ser auxiliados pelos demais colegas (que podem sugerir temas) e pelo professor.

Uma vez definido um tema de trabalho, os alunos devem realizar pesquisa bibliográfica ou em arquivos da cidade que sejam acessíveis para inserir a história de seu documento de família num contexto mais amplo. Alunos que por ventura trabalhem com um mesmo tema poderão fazer a atividade em duplas ou pequenas equipes.

É possível, por exemplo, que dois alunos tragam fotografias ou outros documentos relacionados à origem do povoamento da cidade em que hoje vivem. Neste caso, eles devem pesquisar juntos sobre aqueles que ocuparam a cidade em diferentes materiais que façam referência a este tema. Certamente haverá produção a esse respeito na Internet e em livros que podem ser encontrados em bibliotecas locais. Se houver alguma exposição em museus da cidade sobre o tema, os alunos devem ser incentivados a visitá-la.

Numa turma com cerca de trinta alunos, certamente haverá uma grande variedade de temas, mas isso é positivo e contribuirá para que os alunos compreendam como a História enquanto disciplina é rica e pode servir para o estudo de aspectos muito diferentes da sociedade. Pode acontecer, também, que um aluno traga para a sala de aula uma foto de família do dia em que nasceu na cidade de Curitiba, por exemplo. Neste caso, além de fazer uma pesquisa básica sobre o fato na Internet e sua importância para a cidade, o aluno deve ser incentivado a pesquisar em jornais antigos notícias sobre esse dia, para enriquecer seu trabalho.

Muitas vezes, os professores menosprezam as capacidades dos alunos, não lhes dando tarefas que exijam mais empenho por parte deles. No momento de propor essa atividade, o professor precisa se comportar como um grande motivador, que ajudará ao aluno a pensar no caminho



que é preciso percorrer para escrever uma história do seu passado familiar relacionada com a História que geralmente se estuda na escola. Os alunos precisam se sentir desafiados e ao mesmo tempo contar com o suporte do professor que lhes deve indicar arquivos, bibliotecas e materiais diversos para a realização da atividade.

Neste ponto, a atividade por ser bastante aberta, propicia o crescimento da autonomia do aluno. Como os temas são diferentes entre si, não será possível que os alunos simplesmente façam uma cópia do trabalho de um colega ou mesmo daquilo que o professor mencionou em aula. Desta forma, o aluno é incitado a pensar historicamente por si mesmo e produzir uma interpretação do passado confrontando seus conhecimentos prévios, a historiografia e a história da sua própria família.

Uma vez realizado o trabalho de pesquisa, os alunos devem apresentar suas investigações para os colegas. É importante lembrar aos alunos que neste momento, o conhecimento ainda está sendo posto em debate e que todos podem questionar as conclusões e sugerir ao colega uma complementação de sua pesquisa.

O professor pode solicitar que os alunos façam essa apresentação de forma rápida, mas utilizando um material de auxílio visual, como cartazes ou se a escola tiver essa estrutura, um aparelho de data-show. O professor pode decidir utilizar a apresentação como parte da avaliação ou não dos alunos. O importante é fazer com que eles se sintam a vontade para falar diante dos demais, e que os colegas sejam incentivados a opinar e fazer sugestões aos trabalhos apresentados.

Nesta proposta de atividade, sugere-se que o trabalho final para a avaliação dos alunos seja a produção de um texto narrativo em que os alunos relacionem sua História familiar e um contexto Histórico mais amplo. Nesse texto, portanto, eles devem responder definitivamente a questão que foi discutida ao longo das aulas.

A opção por uma produção escrita vem de encontro ao modo como usualmente os próprios historiadores disseminam o conhecimento por eles produzido. É importante chamar a atenção da turma para o modo como se faz a escrita de um texto de História, explicando sobre como se usam as datações, como são feitas referências e como se produz um conhecimento a partir de outros pela pesquisa. Essa é uma oportunidade única para transmitir conceitos que realmente vão no sentido da construção de consciências históricas.

Se os alunos nunca antes tiverem tido contato com a História vista dessa forma, certamente não serão capazes de assimilar todas as idéias discutidas ao longo das aulas. Cabe, portanto, ao professor avaliar o desempenho da turma. A avaliação aqui não deve ser vista como uma



punição aos alunos que não atingiram o desenvolvimento, mas como um indicador daquilo que pode continuar a ser trabalhado ao longo das próximas aulas. E isso porque essa proposta metodológica está relacionada acima de tudo, a uma postura do professor que não deve permanecer restrita a uma única atividade.

5 DISCUSSÃO

O tipo de trabalho proposto nesse artigo encontra-se na contramão do modo utilizado pela pedagogia tradicional para ensinar História. Por gerações o ensino de História se resumiu à decoreba de fatos e datas e ainda nos dias atuais encontram-se vestígios disso. O trabalho em sala de aula a partir de pesquisas realizadas por alunos e de fontes primárias, apesar de parecer inovador com relação à pedagogia tradicional, na verdade apenas põe em prática aspectos já há muito tempo discutidos por estudiosos da educação.

Para que essa prática se realize, no entanto, é necessário que o professor seja também um pesquisador, ainda que atue apenas no nível fundamental e médio. Para orientar o trabalho de diversos alunos, é preciso que o professor conheça os métodos da pesquisa, os arquivos, os meios de acesso à informação, a historiografia atualizada e seja generoso para com seus alunos. E a palavra generosidade é central neste sentido, pois para compartilhar o fazer do historiador com os alunos é fundamental que não lhes seja negada a oportunidade de ir ao encontro do conhecimento. De discuti-lo e reformulá-lo, ainda que de acordo com a sua própria capacidade intelectual. Nas palavras Léa das Graças Camargos Anastasiou:

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes [...] Isso somente será possível num clima favorável à interação, tendo como temperos a abertura, o questionamento e a divergência, adequados aos processos de pensamento crítico e construtivo: um clima do compartilhar.¹⁷

¹⁷ ANASTASIOU. Op. Cit. p. 32.



Numa sociedade como a nossa que passa por uma revolução com relação à informação, não faz mesmo sentido que o professor permaneça apenas como mais um informante. Há inúmeras outras formas de se adquirir a informação e é preciso saber lidar com elas. É preciso que o professor compartilhe com os alunos o próprio modo de fazer o conhecimento, assim como afirma Gemma Tribo Traveria:

Desde la escuela y a partir del estudio y análisis de problemas de la propia comunidad hay que fomentar las aptitudes y habilidades sociales que faciliten la identificación con el entorno social de la propia comunidad [...]. Y ello con metodologías que faciliten el aprendizaje autónomo, en las que, si los profesores saben actuar como tutores de investigación, la investigación con fuentes primarias de archivos puede aportar muchos beneficios en la educación cívica y en la formación social de las generaciones futuras. Por todo ello es urgente un nuevo perfil del docente de historia que sepa investigar, que enseñe investigando y que enseñe a investigar.¹⁸

Através do método e do modelo de atividade aqui apresentado para exemplificá-lo, ensina-se aos alunos o que é um documento histórico, no que constitui e quais são os métodos do ofício do historiador e como se faz um texto de História. Além disso, ao trabalhar-se com a História familiar, podem-se discutir temas como a relação entre História e Memória, a relação entre a História vivida por cada um e a História local de uma determinada região ou mesmo do país. Desta forma, confere-se sentido à disciplina, aproximando-a do aluno.

Realizando um exercício de reconstrução do passado a partir de uma história conhecida por eles mesmos, os alunos se transformam também investigadores de diferentes passados que lhes são acessíveis e podem ser por eles descobertos. A discussão realizada em sala de aula com sugestões dos colegas também contribui para que os alunos compreendam que o processo de construção do conhecimento é essencialmente dialógico e que não há respostas prontas e acabadas quando se faz um questionamento histórico. Desse modo, contribui-se para a formação de alunos questionadores, com autonomia, conhecedores dos caminhos para a aquisição do conhecimento, capazes de investigar por si mesmos e não

¹⁸ TRAVERIA. Op. Cit. pp. 16-17.



apenas repetidores de conteúdos.

6 CONCLUSÃO

Parece evidente, à primeira vista, que a função da escola, em última instância, é ensinar. Mas o que, afinal de contas significa ensinar? Não é raro ouvir de professores, após a correção de provas em que a maior parte dos alunos não atingiu o desempenho desejado que os alunos não aprenderam, mas o professor ensinou. Por outro lado, quando se critica as chamadas pedagogias do aprender¹⁹, fala-se que elas se distanciam da importância dos conteúdos, que precisam ser repassados de acordo com os planejamentos. Mas em que medida o ensinar e o aprender podem ser vistos de forma dissociada? Ou dito de outra forma, o sucesso do ensinar não está no sucesso do aprender?

Infelizmente, na maior parte das escolas, esses dois elementos: ensinar e aprender, na prática ainda são vistos de forma separada, mesmo que não se admita. Nós professores não estamos acostumados a centrar nossas aulas nos nossos alunos. Quantas vezes o grande momento da aula, a nosso ver, foi a nossa explicação? E no que a explicação – ou o repasse de conteúdos – sozinha é eficaz?

Léa das Graças Camargos Anastasiou, ao realizar suas reflexões a respeito da necessidade de transformar a prática de docência no nível superior, fez uma distinção dos termos aprender e apreender, propondo que as aulas fossem baseadas no segundo e não no primeiro. Aprender estaria relacionado para a autora, ao ato de receber uma informação, enquanto que apreender se refere ao entender e compreender, ao assimilar, ao agarrar o conhecimento por parte do aluno. É a partir desta distinção que a autora faz uma defesa de aulas que não se limitem a exposições realizadas pelo professor:

[...] Daí a atual necessidade atual de se revisar o 'assistir a aulas', pois a ação de apreender não é passiva. O *agarrar* [grifo da autora] por parte do aluno exige ação constante e consciente: informar-se,

¹⁹ Como em: DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, durante a 24ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em 15 maio 2010.



exercitar-se, instruir-se. O *assistir* ou *dar* aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*.²⁰

A aula, quando centrada em momentos expositivos e cópias realizadas do quadro negro – ou mesmo do data show, seu substituto moderno – torna-se o momento do professor, não do aluno. Numa prática de fato voltada para o alunos, as discussões de sala de aula devem se centrar nas dúvidas e buscas dos próprios alunos. O professor deve ser um mediador do processo de aprendizagem, um motivador, um técnico que auxilia o aluno a utilizar as ferramentas que lhes são acessíveis para construir o seu produto.

O currículo escolar, nesse sentido, precisa ser concebido de forma mais abrangente, pois os temas trabalhados em aula certamente vão corresponder aos conteúdos curriculares se o professor motivar seus alunos para compreendê-los, mas não necessariamente da forma como ele foi ordenado previamente nos planejamentos tradicionais. As angústias dos professores com relação aos conteúdos devem então se transformar numa disposição para trabalhar com os alunos de forma que eles aprendam aquilo que lhes fizer mais sentido dentro dos seus próprios questionamentos.

Se as aulas forem centradas efetivamente nos alunos, nas suas particularidades, o aprender será relacionado ao fazer, ao exercitar, ao agir como transformador do conhecimento. E isso se faz elaborando questões, pesquisando, discutindo, escrevendo e descobrindo-se a partir das novas questões que sempre surgem quando nos voltamos para o passado e sua relação com o presente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In.: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Editora UNIVILLE, 2003.

AISENBERG, B. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In. AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Comps.). **Didáctica de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

²⁰ ANASTASIOU. Op. Cit. p. 16.



BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado.** Buenos Aires: Aique, 1997.

CITRON, S. **Ensinar a pensar a História hoje: a memória perdida e reencontrada.** Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

DEMO, P. **Educar para pesquisa.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, durante a 24ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em 15 maio 2010.

MORAES, M. C. **O paradigma Educacional Emergente.** Campinas: Papirus, 1997.

PERRENOUD, P. **Ofício do Aluno e sentido do trabalho escolar.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

POZO, J. I.. **A Solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender.** Trad. Beatroz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEED, **Perfazendo o caminho do currículo.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/educadores/Roteiro_Semana_Pedagogica_julho_2009_definitivo.pdf?PHPSESSID=42d1cc1be8c2445a48dd40405c343f38>. Acesso em 15 maio 2010.

TRAVERIA, G. T. **Enseñar a pensar Históricamente: los archivos y las fuentes documentales em la enseñanza de la historia.** Barcelona: Horsori Editorial – Universitat Barcelona, 2005.

ESCRavidÃO E CRIMINALIDADE EM MATO GROSSO, SÉCULO XIX; “A LEI EM UMA MÃO E OS FATOS EM OUTRA, EIS SENHORES A BÚSSOLA QUE NOS DEVE GUIAR EM NOSSOS JULGAMENTOS”

Otávio Ribeiro Chaves
Universidade do Estado de Mato Grosso¹
marogab@hotmail.com

RESUMO: Este texto trata como o Estado Imperial brasileiro, no decorrer do século XIX, criou forte aparato jurídico-coercitivo visando manter o controle da população negra escravizada e liberta em todo território. Espaços como feiras, pousadas, tabernas, terreiros, que eram frequentados pela população negra, foram alvos de ações policiais que buscavam sinais de insubordinação escrava. Desde a Revolta dos Malês ocorrida na Bahia, em 1835, a classe senhorial brasileira ficou alarmada com a possibilidade de novas rebeliões. Na Província de Mato Grosso, distante da capital do Império, situada no Rio de Janeiro, as autoridades provinciais também não deixaram de manter vigilância atenta aos passos da população negra escravizada e liberta. Esta que não hesitou em lutar por autonomia, espaços para viver em liberdade, criando assim formas de resistência à vida em cativeiro.

Palavras-Chave: Lei; Criminalidade; Escravidão

ABSTRACT: This paper addresses how the State Imperial Brazil, during the nineteenth century, created a strong legal-coercive in order to maintain control of the enslaved and free black population throughout the territory. Venues such as fairs, inns, taverns, terraces, which were frequented by black people were targeted for enforcement actions that were seeking signs of insubordination slave. Since Malês Uprising in Bahia, in 1835, the Brazilian ruling class was alarmed at the possibility of further rebellions. In the province of Mato Grosso, far from the capital of the Empire, located in Rio de Janeiro, provincial officials also did not fail to keep vigilant watch on the steps of the enslaved and free black population. This did not hesitate to fight for autonomy, freedom to live in space, creating forms of resistance to life in captivity.

¹ Professor Doutor Adjunto do Departamento de História da Universidade do Estado de Mato Grosso.



Keywords: Law; Crime; Slavery

Em 1824 foi aprovada a primeira carta constitucional do Estado Imperial Brasileiro, sancionada pelo príncipe regente Dom Pedro I, durante a implantação da Assembléia Constituinte, “ficou manifesta a intenção da maioria dos deputados de limitar o sentido do liberalismo e distingui-lo das reivindicações democratizantes. Todos se diziam liberais, mas ao mesmo tempo se confessavam antidemocratas e anti-revolucionários”.² Não foi a intenção desses deputados constituintes incluir como cidadãos, nos artigos da constituição, a participação de homens pobres e livres, mulheres e escravos. Interessava a eles, principalmente, manter a ordem produtiva, baseada na continuidade do trabalho escravo, no latifúndio agro-exportador, e nas relações baseadas nos privilégios pessoais e na manutenção do poder senhoriais.

Somente teriam acesso à vida política da Nação, como eleitores e candidatos ao pleito eleitoral, aqueles “cidadãos” que estivessem inscritos em determinadas faixas de rendas; ser eleitor significava antes de tudo, ter posses, ser proprietário. No entanto, a partir da elaboração do Código do Processo Criminal de 1830, aqueles não considerados “cidadãos” pelos constituintes, tiveram aí o seu “reconhecimento”, pois, esta legislação definia

Um conjunto de normas e determinações práticas que deviam orientar o funcionamento do aparelho judiciário. Logo, um instrumento fabricado por e para um segmento específico da classe dominante: as autoridades judiciárias e policiais. O Código Comercial, que surgiu só mais tarde, além de suas próprias, prescreve algumas funções de um código civil, que não foi elaborado durante o Império. Regulamenta, portanto e basicamente as relações entre os proprietários de bens, inclusive o escravomercadoria. Já o Código Criminal, onde se formularam definições substantivas doutrinárias, sobre a conduta criminal dos indivíduos, é de maior espectro. Abrange todos os segmentos sociais. O Artigo 68, que comuta para açoite as penas abaixo para das galés destinadas ao elemento servil, é o calcanhar-de-aquiles desse documento pretensamente liberal.³

² COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: Momentos Decisivos*, 3ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 127.

³ MALERBA, Jurandir. *Os Brancos da Lei, Liberalismo, escravidão e mentalidade patriarcal no Império do Brasil*, Maringá, EDUEM, 1994, p. 9.



Com a implantação desse Código, o Estado Imperial Brasileiro criou assim dispositivos legais que permitiam ao aparelho judiciário maior interferência nas tensionadas relações existentes entre a classe proprietária e seus escravos (procurou legislar, principalmente, sobre os conflitos que resultavam em crimes como assassinatos, rebeliões, roubos, etc.). Respaldados nessa legislação, procurou então, os Presidentes da Província de Mato Grosso, durante a primeira metade do Oitocentos, instituir leis, decretos, portarias, enfim, “regulamentando a instituição escravista e a esfera do poder senhorial”.⁴

Como conseqüência mais imediata da implantação do Código Criminal de 1830 (que somente foi posto em prática em 1832), o Presidente da Província de Mato Grosso, Antônio Pedro de Alencastro, procurou sancionar a Lei Provincial nº 08, de 12 de agosto de 1835, que tinha como principal objetivo instituir medidas preventivas e repressivas à todos os habitantes da província mato-grossense (essencialmente a população de escravos) que viessem a participar de atos conspiratórias contra o seu governo, rebeliões, assassinatos, roubos, ofensas morais, enfim; nenhum tipo de desordem pública seria permitido no interior da província.

Lei provincial nº 8, de 12 de Agosto de 1835.

Antônio Pedro de Alencastro, Presidente da Província de Mato Grosso. Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléia Legislativa decretou a seguinte Lei:

Artigo 1º – Serão punidos com a pena de morte os escravos de qualquer qualidade os que matarem por qualquer maneira, ou seja, ferirem ou fizerem outra grande ofensa física a seu senhor, administrador, feitor, ou a suas mulheres e filhos, de ferimento ou ofensas forem leves a pena seria de açoites, e gales perpétua, seguindo as circunstâncias mais ou menos atenuantes.

Artigo 2º – Nos delitos acima mencionados e no de insurreição seria os delinqüentes julgados dentro do município onde cometerem delito por uma junta composta de seis juizes de Paz presidida pelo juiz de Direito servindo de escrivão aquele que é formado mesmo juiz de Direito.⁵

⁴ MACHADO, Maria Helena P. T. Crime e Escravidão: Trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888, Brasiliense, 1987, p. 31.

⁵ APMT, Lei Provincial nº 8 do Governo Provincial de Mato Grosso, Cuiabá, 11 de Agosto de 1835.



Assim, seis dias após a edição dessa lei, encaminhava Pedro de Alencastro, a Assembléia Legislativa um outro documento fazendo um balanço da onda de crimes que assolava toda a província, causando intranqüilidade pública a todos os seus habitantes; pediu para aqueles parlamentares que tomassem providências emergenciais como a liberação de recursos para compra de armamentos, recrutamento de praças, contratação de capitães-do-mato, para dar combate a uma possível insurreição de escravos que julgava acontecer naquela província em breve. Alertava também que se não fosse desferida essa repressão em tempo, possivelmente poderia esse levante tomar a mesma proporção da revolta escrava acontecida no Rio de Janeiro, principalmente sabendo-se do precário quadro político, econômico e social que passava a província mato-grossense naquele período.⁶ A pressa era tamanha que em 28 de agosto, a Câmara Municipal de Cuiabá encaminhava ao secretário do governo provincial, Manoel do Espírito Santo, “o incluso autógrafo do Ofício da Câmara Municipal desta cidade sobre a proposição que a mesma faz, de um corpo de 25 a 30 homens do mato, a fim de ser presente a Assembléia Legislativa Provincial.”⁷

Acreditamos que, provavelmente, o presidente Pedro de Alencastro possa ter se enganado sobre o local da rebelião, não sendo no Rio de Janeiro, mas sim na Província da Bahia, conhecida como Revolta dos Malês, acontecida a partir de janeiro de 1835. Esse levante fracassado, conforme registrou o historiador norte-americano Dale T. Garden, “constituiu a maior rebelião urbana de escravos na história das Américas, foi um fantasma que assombrou senhores de escravos e funcionários do governo durante as duas décadas subseqüentes”.⁸ Do período do levante até a chegada de Antônio Pedro de Alencastro em Cuiabá já tinha se passado alguns meses, porém, acreditamos que a informação recebida por esse administrador, poderia estar equivocada, ao referir-se sobre uma grande revolta de escravos acontecida em 1835 no Rio de Janeiro.

Apesar de não termos outras fontes que possam nos indicar pistas sobre esta “anunciada” rebelião de escravos em Mato Grosso, tinha razão este administrador sobre a existência de vários “distúrbios” provocados por escravos em diferentes partes da província. Os seus informan-

⁶ APMT, Registro de Ofícios do Governo Provincial e Imperial, (1832-1836), Livro 028, Anarquia e Criminosos da Província do Pará, Cuiabá, 11 de agosto de 1835.

⁷ APMT, Posturas Policiais da Câmara Municipal de Cuiabá, livro 024, Legião de Capitães-do-Mato, Cuiabá, 28 de Agosto de 1835.

⁸ GARDEN, Dale T. Uma Lei... até de segurança pública”: resistência escrava, tensões sociais e o fim do tráfico internacional de escravos para o Brasil (1835-1856), Rio de Janeiro, Revista Afro-Asiáticos (300, dezembro de 1996, pp. 113-149.

tes parece que não foram hábeis o suficiente para saber com exatidão se havia ou não uma conspiração escrava, mas certamente, desconfiavam essas autoridades que a agitação que vivia essa população em vários setores da província mato-grossense, poderia a vir desencadear novas desordens e, desta vez, os prejuízos seriam difíceis de serem previstos. Pensavam estas autoridades provinciais que se houvesse uma revolta escrava, poderia gerar ainda uma grande crise na economia provincial, além de que esse possível (e previsto) conflito poderia tomar outros rumos como o estabelecimento de alianças entre escravos e ameríndios “rebeldes” e aí desencadear de vez, uma rebelião em massa dos segmentos mais espoliados da província mato-grossense.

O Crime, Controle de Escravos e a Lei

O uso de fontes como autos de devassas, processos-crimes e ocorrências policiais, tem sido utilizado com bastante frequência por historiadores na construção do conhecimento histórico sobre diferentes faces da escravidão no Brasil durante o século XVIII e XIX. Com isso, tem sido possível com que os pesquisadores interessados nessa área possam ter acesso a variadas informações sobre aspectos de cultura escravas engajada na ferrenha luta contra a vigência da escravidão: relacionamentos existentes entre o escravo com diferentes segmentos da sociedade brasileira, trabalho, lazer, religião, amores, família, autonomia, atos de solidariedade e sobre os freqüentes níveis de tensões confrontados na dura convivência com a classe senhorial, feitores, capitães do mato, a polícia e a igreja católica.

O que se vê durante a interpretação dessas fontes são inúmeras histórias de homens, mulheres e crianças escravizadas, procurando romper com a condição imposta pela sociedade escravista da idéia atribuída a este segmento, como se fossem seres humanos “coisificados”, sem vontade própria, apáticos à sua condição de “escravo-mercadoria.” O que emergem diante dos nossos olhos, ao contrário dessa “teoria do escravo-coisa”, como bem definiu o historiador Sidney Chalhoub⁹ são personagens históricos motivados por culturas próprias, (hábitos, costumes, religiosidade, sentimentos, crenças, etc.) procurando a todo instante sobreviver em um ambiente de pura hostilidade, de ferrenha opressão por parte das camadas senhoriais, procurando agir constantemente, através do seus atos contra “o aparelho repressivo que os marcou com os açoitites,

⁹ CHALLHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: Uma História das Últimas Décadas da Escravidão na Corte*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.



os ferros e a força”.¹⁰

O uso desse tipo de fonte requer um demasiado cuidado por parte dos historiadores, pois o escravo ao ser sujeitado na malha do aparelho jurídico-policia, na condição de réu, ao responder sobre episódios que possivelmente tenha-se envolvido como furtos, assassinatos e outros delitos, o seu depoimento acabava sofrendo interferências, uma incisiva filtragem feita pela pena dos escrivães da Lei, gerando no ato da elaboração do registro criminal uma leitura decodificada dos fatos que envolveram o escravo junto com outros personagens em determinados contextos históricos, construindo assim, uma imagem dos acontecimentos a partir de uma visão de mundo condicionada aos valores da classe senhorial, na verdade “os processos criminais são uma construção específica dos funcionários jurídico-burocrático, que revelam crenças e valores vigentes na sociedade. Seria justamente no curso de elaboração destes processos que estes funcionários lançariam mão de idéias e valores vigentes na sociedade, atribuindo significado às “histórias” que serão julgadas nos tribunais. Pode-se dizer que os processos são feitos pelos funcionários judiciais na qual são expressos determinados valores vigentes na sociedade. Uma vez aceitos como versões verídicas da realidade, os valores e as idéias que os compõem passam a ser reificados publicamente.”¹¹ Analisando a funcionalidade do Código Criminal de 1830, o historiador Jurandir Malerba, argumenta que

[...] a noção de criminalidade implica na construção da alteridade do delinqüente. Os detentores do poder distinguem os que transgridem suas normas como ‘outros’ que merecem castigo e correção. O criminoso comum causa na sociedade um medo inofensivo e necessário a sua existência, provoca a ilusão tranqüilizadora de que o Direito permanece intacto. Incorporada essa construção ideológica pela sociedade, resulta natural a definição legalista de crime como quebra da lei, como infração do direito positivo – conforme consta nos artigos do próprio Código Criminal.¹²

¹⁰ MACHADO, Maria Helena P. T. Crime e Escravidão, p. 27.

¹¹ RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Cor e Criminalidade, estudo e análise da Justiça no Rio de Janeiro (1900-1930), Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995, p. 24.

¹² MALERBA, Jurandir. Os Brancos da lei, Liberalismo, escravidão e mentalidade patriarcal no Império do Brasil, Maringá, EDUEM, 1994, p. 85.



Refletindo a partir das considerações teóricas feitas pelo historiador inglês E. P. Thompson,¹³ é preciso entender como os escravos reagiam a partir de suas experiências culturais sobre a imposição dessas leis, do contínuo policiamento dos seus costumes, dos seus valores culturais. Para a classe senhorial, não havia dúvidas sobre a utilização da força, da violência como forma de fazer validar suas vontades, os seus interesses: a polícia agia em função da vigência dessas leis criminais, um dispositivo a serviço das classes dominantes no período escravista. O próprio roubo, considerado como crime no código de 1830, além de outros delitos, refletem uma prática da cultura política dos escravos, engajados numa contínua luta pela sobrevivência. Se para as classes senhoriais este ato era visto como 'criminoso', para os escravos tinha um outro sentido, que se traduzia em uma forma de resistência ao declarado processo de exclusão social no qual estavam submetidos.

Para que possamos entender a ação política desferida pelos diferentes grupos de escravos que viviam na província mato-grossense na primeira metade do século XIX, torna-se necessário

[...] entendê-las, por exemplo, a partir de sua vivência em espaços não institucionalizados como os vinculados às feiras, pousadas e vendas de beira de estrada. Nesses lugares entrecruzam-se tradições culturais variadas, e desenvolvia-se o exercício da negação das representações e das práticas sociais dominantes que dava sentido às lutas sociais do século XIX.¹⁴

Sabendo do perigo que representava esses estabelecimentos, logo o poder público da cidade de Cuiabá, tratou de aprovar no ano de 1832 um código de posturas contendo medidas rigorosas, cujo objetivo era manter o controle, o movimento da população negra escravizada naquela cidade e seus arredores. As principais medidas foram tomadas no sentido como já expressamos, de policiar os costumes da população negra

¹³ THOMPSON, Edward Palmer. "Costume, Lei e Direito Comum", In *Costumes em Comum, Estudos sobre a Cultura Popular Tradicional*, Tradução Rosaura Eichenberg, São Paulo, Companhia das Letras, 1998, pp. 86-149.

¹⁴ BARREIRO, José Carlos. E.P. Thompson e a Historiografia Brasileira, Revisão críticas e projeções, In *Projeto História, Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)*, São Paulo, Brasil, 1981, p.67.



e liberta no interior da sociedade mato-grossense. Nesse ano, o poder municipal de Cuiabá, alarmados com os casos de crimes cometidos de escravos na província, principalmente naquela cidade, procurou legislar sobre a participação de escravos em ambientes considerados propícios para a difusão da criminalidade.

Título 2º - Sobre a Venda de Gêneros

Artigo 17º - É proibido:

Par. 1º - Consentir nas tabernas, ou casas de bebidas ajuntamentos de escravos, que não estejam comprando. O vendedor terá o cuidado de despedir os que já tiverem comprado, ou não tiverem ali o que fazer; Par. 2º - Vender bebidas espirituosas aos que estiverem bêbados, ou trouxerem armas proibidas. O infrator será multado em seis mil réis, ou doze dias de prisão.

Artigo 28 - As quitandeiras não poderão vender ao público, sem a licença ordenada no artigo 15º (nenhuma loja, taberna, casa de bebida, ou qualquer outra casa de negócios se estabelecerá nesta cidade, e seu termo, sem licença da Câmara. Essa licença será anual. O infrator será multado em vinte mil réis, ou vinte dias de cadeia). Artigo 29º - Não poderão estes parar em algum outro lugar, a exceção daqueles marcados pela Câmara, com a pena de pagarem por cada vez seis contos reis os livres, e os escravos seus senhores por eles. Este artigo obrigará depois de feita a praça de mercado.

Título 7º - Sobre Preventiva de Danos

Artigo 56º - É proibida a dança do batuque nas casas, povoações e algazarras de dia e de noite, que incomode a vizinhança. Aquele que der a casa sofrerá a pena de trinta mil réis, ou trinta de prisão, e os concorrentes de seis mil réis ou seis de prisão. Artigo 57º - Semelhantemente ficam proibidos os atabaques dos pretos dentro das povoações. O infrator, se for liberto, será castigado com trinta dias de prisão, e se cativo, com cem açoites, quebrados todos os instrumentos.¹⁵

¹⁵ APMT, Código de Posturas, Lata A, Cuiabá, 1932.



Com isso, procura o poder municipal de Cuiabá, manter o controle sobre os passos dados pela população escrava, limitando a sua permanência em grupos somente em lugares pré-fixados, possíveis de controle policial. A mão-de-obra escrava ficaria assim sob a vigília constante das autoridades policiais, qualquer infração das normas estabelecidas pelo código de postura, estes entrariam logo em ação. Nas áreas urbanas, a polícia assumiu a função de feitor das fábricas de mineração, das fazendas, dos engenhos, situados na área rural.¹⁶ Contudo, esses espaços como a taberna, a feira, mercados públicos, pontos de esquinas, festas, os batuques, eram freqüentemente vigiados pela polícia que previa que nesses ajuntamentos de escravos elaboravam-se idéias subversivas contra a ordem instituída. As prisões eram feitas com freqüência e sempre os maiores suspeitos eram os escravos que participavam desses lugares de perversão dos “bons costumes”, e da ordem social. O historiador José Carlos Barreiro, nos chama a atenção para essa questão, principalmente sobre a freqüência de escravos em lugares como as tabernas existentes em boa parte das cidades do Império brasileiro.

[...] o espaço das tabernas ganha uma relevância importante quando a problemática do furto e do ócio é interpretada como forma de luta social específica do século XIX brasileiro e não como manifestação popular arcaica, por ser anterior a era sindical [...] sob tal perspectiva cabe investigar, por exemplo, em que medida essas questões abrigavam um confronto ideológico entre concepções diferenciadas de propriedade no interior da sociedade brasileira desse período.¹⁷

E as forças policiais, juntamente com o apoio da sociedade escravista, tiveram um papel determinante na condução dessa vigilância cuidadosa de todos os movimentos da população negra e liberta na dinâmica da sociedade mato-grossense. Passando para outro ambiente, o historiador João José Reis ao estudar as festas negras na Bahia do século XIX, afirma que quando essas reuniões aconteciam elas, geralmente, faziam com as autoridades policiais ficassem alertas e prontas para intervir

¹⁶ ALGRANTI, Leila Mezan. *O Feitor Ausente, Estudos sobre a Escravidão Urbana no Rio de Janeiro – 1808-1822*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1988.

¹⁷ BARREIRO, José Carlos. *E.P. Thompson e a Historiografia*, p.70.



Houve quem acreditasse que a festa, por dramatizar a vida, fazer explodir energias físicas e emoções do espírito, pudesse evoluir para rebeliões negras, muito comuns ao longo da primeira metade do Oitocentos na Bahia escravocrata. Neste caso a festa negra impunha medo e aconselhava precaução por ser identificada como domínio exclusivo de africanos, que formavam o setor da população escrava e liberta. Quando acontecia ser freqüentada por uma clientela não-africana, ela passava a ser considerada obstáculo à europeização dos costumes, um projeto abraçado por setores da elite engajados em “civilizar” a província¹⁸.

A mobilidade física dos escravos era panóticamente observada, todos os seus gestos, seus movimentos deveriam ser alvos de registros das autoridades policiais. Se no interior das fazendas, das propriedades rurais, o feitor incumbia-se dessa responsabilidade, nas cidades como já frisamos cabia a polícia acompanhar os ritmos da vida escrava. No ano de 1835, novamente o poder provincial de Mato Grosso, procurava regulamentar sobre o ir e vir dos escravos não somente no interior das cidades como também nas vilas e povoações existentes em toda região. No artigo 1º da Lei Provincial nº 22 determinava que “nenhum escravo, cujo senhor for morador nas cidades, vilas e povoações e vivia em companhia destes, nenhum escravo que deixarem as fazendas ou prédio de qualquer denominação que seja poderá sair, aqueles das cidades, vilas ou povoações, e este da fazenda ou prédios rústicos, em que habitar, sem consigo levar uma cédula datada e assinada por seu senhor, administrador, feitor, e na qual se indiquem nome, a nacionalidade do escravo, o lugar para onde se encaminha e o tempo pelo qual deveria valer a referida cédula.”¹⁹ No caso de encontrar o escravo sem a cédula, prescrevia o Artigo 2º dessa mesma Lei, era de responsabilidade dos agentes policiais a prisão imediata do infrator e encaminhá-lo ao seu senhor para que fosse aplicado o devido castigo “guardada as considerações devida”, ou seja castigar sem matar, apenas para corrigir esse “mau hábito”. Porém havia situação em que nem sempre era possível saber a origem do escravo, o nome do seu senhor, e diante desse quadro, deveriam esses policiais encaminhar o

¹⁸ REIS, João José. Tambores e Temores: A Festa Negra na Bahia na Primeira Metade do Século XIX, Salvador, Universidade Federal da Bahia, Pós-Graduação em História Social, texto inédito, sem data..

¹⁹ APMT, Leis expedidas pelos Governos Provinciais de Mato Grosso, Lei nº 22 de 1835, expedida na administração de Antônio Pedro de Alencastro,



escravo desconhecido na presença de um Juiz de Direito, onde esta autoridade providenciaria através de um edital público contendo “sinais do escravo apreendido para que possa ser conhecido, e seu senhor mandar receber, pagando as despesas que com o escravo se tiver feito”.

Assim, em março de 1838, novamente este mesmo presidente de província, solicitava ao Tenente Manoel de Antunes de Barros que ficasse sob o seu comando o controle do serviço de rondas policiais em Cuiabá, e que deveria sempre estar todos os efetivos prontos para atender ao pedido de auxílio das autoridades criminais para a prisão de delinqüentes e a captura de escravos fugidos, além de procurar sempre observar as ordens que forem dadas pelo Juiz de Paz, para que fossem feitas as rondas durante o período noturno não consentindo em hipótese alguma quaisquer reuniões de escravos.²⁰

No entanto, boa parte dos crimes quando aconteciam eram distantes da presença policial, como foi o caso do assassinato de um senhor proprietário cujo nome era Manoel Gomes da Silva Marques, morto por um dos seus escravos de nome José africano. O crime aconteceu numa manhã de segunda-feira do dia vinte e dois de outubro de 1838 durante a realização de uma viagem da cidade de Cuiabá em direção a região de Serra Acima (hoje Chapada dos Guimarães). Uma das testemunhas arroladas no processo, Alexandre Pedro, natural da província de Mato Grosso, idade de quarenta e um anos, solteiro, que trabalhava como camarada da vítima testemunhou que ainda durante os preparativos para a saída do pouso onde se encontravam para dar prosseguimento naquela longa viagem, tinha escutado ameaças veladas feitas pelo escravo africano contra o seu patrão por este ter ordenado para que ele procurasse arrumar as cargas de forma correta para que fossem depois colocadas nos lombos das mulas. Vendo que o escravo não atendia as suas ordens, procurou o seu senhor castigar o mencionado escravo com as rédeas do freio do seu cavalo, recebendo em troca uma facada no seu braço esquerdo. Diante dessa situação, tinha visto que o seu patrão procurando fugir do escravo irado que o seguiu e acabou lhe dando uma outra facada nas “cadeiras”. Com isso, Manoel Gomes já ferido caiu por terra, oportunidade em que o escravo José africano ainda desferiu novos golpes na sua coxa esquerda. Vendo o seu patrão gritar por socorro, procurou se aproximar onde este se encontrava, oportunidade em que ainda tentou segurar o escravo através do colarinho de sua camisa de bata, porém este ainda em posse da faca tentou atacá-lo, fazendo com que o largasse e fosse acudir o seu patrão que

²⁰ APMT, Instruções sobre o Serviço de Ronda Policial na Província de MT, Lata B, Cuiabá, Palácio do governo, Março de 1838



se esguichava em sangue, indo logo a seguir a procurar ajuda nas proximidades de onde tinha acontecido o delito. Uma segunda testemunha, João Corrêa de Freitas, natural da costa da África, idade de cinqüenta e cinco anos, casado, que vive de sua lavoura e mineração, morador em um sítio adiante do lugar chamado Coxipó-Mirim, afirmou que

[...] expondo-lhe que fora seu escravo, e pagem de nome José Africano, e que tendo ele testemunha feito conduzir ao mesmo Gomes em uma rede para a sua casa, tomou-lhe em uma rede para a sua casa, tornando-lhe a perguntar na vista de umas mulheres, quem lhe tinha feito o dano, tornou a responder-lhe que era seu escravo José Africano, que tendo dito em termo se evadio todo o sangue morreu, mais ou menos as duas horas da tarde naquele mencionado dia.²¹

Chamado para depor, e escravo disse se chamar José da Nação Africana do Reino do Congo e que morava na cidade de Cuiabá com o seu senhor Manoel da Silva Marques Gomes. Perguntado sobre o motivo que o tinha levado a matar o seu senhor, José Africano respondeu: “que tinha feito foi de repente depois que seu senhor o havia dado com as correias”. Tão “de repente” que perfurou o corpo do seu senhor várias vezes até levá-lo a morte.

No dia 27 de Outubro de 1838, ficava ciente o presidente de província, Estevão Ribeiro de Resende, sobre uma “representação da câmara extraordinária, no qual entraria em julgamento do processo de José escravo, que assassinou a poucos dias seu senhor o infeliz Manoel Gomes da Silva Marques”²² Este crime pareceu ter mobilizado as autoridades judiciárias da capital da província mato-grossense, através da leitura dos autos se percebeu o envolvimento de juristas e advogados que procuravam fazer com freqüência alusões ao Decreto de 10 de Junho de 1835. O Juiz de Direito Bento José da Neves, em seu despacho nesse processo, enfatizou

²¹ APMT, Tribunal da Relação, Juízo de Paz do 1º Distrito da Cidade de Cuiabá, Homicídio cometido por escravo José Africano, Processo 799, Caixa 05 Cuiabá, 1838.

²² APMT, Correspondências Oficiais da Presidência de Província de Mato Grosso, Processo de Acusação do escravo José Africano, de Manoel Gomes da Silva Marques, Cuiabá, 27 de outubro de 1838.



[...] a meu fim senhores é que a Justiça triunfe, mas que não levante o seu estante sobre a vida do meu semelhante uma vez que seja este réu inocente, recaindo portanto a mais escrupulosa atenção no Decreto de 10 de Junho de 1835, que submeto a Vossa consideração [...] A lei em uma mão e os fatos em outra, eis senhores a bússola que nos deve guiar em nossos julgamentos, formando nossos juízos, a justiça retida. Deste modo senhores não vos arriscareis a punir a inocência e salvar o crime. Refleti senhores na santidade e força do vosso juramento que acaba de prestares.

No dia 23 de novembro de 1838, foi pronunciada a sentença final: “Vista a decisão do júri, julgo o réu José Africano inciso no Artigo primeiro do Decreto de 10 de Junho de 1835 e o condeno a pena de morte natural. Cuiabá em sessão do Júri Extraordinário.” Se exercitava assim, o poder judiciário, da penalização máxima ao escravo José Africano conforme determinava a legislação provincial de 1835. A morte de um escravo por enforcamento representava a ação enérgica do poder judiciário, era uma demonstração de força que tinha o objetivo de coibir com esse tipo de crime, além de buscar através da ritualização da pena demonstrar ao conjunto da população escrava, que matar um senhor ou um dos seus familiares, era considerado um crime gravíssimo e cuja condenação seria a morte.

Nas pequenas cidades e vilas mato-grossenses como Diamantino, Poconé, Vila Bela, Vila Maria e Albuquerque e a capital, Cuiabá, pareciam que, os crimes cometidos por escravos estiveram, na sua maioria, ligados a pequenos furtos, embriaguês, porte de armas, agressão física, desrespeito a autoridade policial e senhorial; não eram os principais alvos, a agressão física aos senhores proprietários ou algum membro da sua família.

A atuação da polícia nas cidades imperiais brasileiras

[...] se tornou possível após a famosa – segundo os liberais famigerada – Lei de 3 de dezembro de 1841, que reformou o Código de Processo Criminal de 1832. A lei foi um dos pontos culminantes do Regresso e o seu item mais polêmico foi a retirada da maior parte dos poderes do juiz de paz eleito e passá-lo para os delegados e sub-delegados de polícia nomeados pelo



ministro do Império. Os delegados e sub-delegados, criados pela reforma, tinham poder para dar buscas, prender, formar culpa, pronunciar e conceder fiança. Eram eles que dividiam os distritos de paz em quarteirões, nomeavam os inspetores de quarteirões e os escrivães de paz e ainda faziam as listas dos jurados. Essa situação durou em sua plenitude até 1871, quando a Lei de 1871 foi modificada no sentido de tirar dos delegados as atribuições judiciárias, permanecendo, porém, as policiais.²³

A polícia representava os interesses da classe senhorial mato-grossense, quando ocupando-se da prisão de escravos, agia “em defesa do direito de propriedade do cidadão, e assim, sempre esteve pronta a prender escravos fugitivos e castigá-los a pedido do seu senhor, tanto com chicote com palmatória.”²⁴ A luta escrava sempre esteve presente nas ruas das vilas e cidades mato-grossenses do século XIX, procurando quando possível resistir, buscando sempre espaços que pudessem cultivar a liberdade. Do outro lado, as forças repressoras procuraram acompanhar os passos da população escrava, tentando imputar comportamentos, condutas que eram esperadas pela sociedade mercantil escravista mato-grossense.

Assim, no decorrer da década de 1850, não foram poucas as ocorrências policiais sobre as prisões de escravos e escravas que viviam em Cuiabá e em outros povoações. Eram arrombamentos de residências, furtos, roubos, tentativa de assassinato, brigas, enfim, esse quadro de violência, na maior parte acontecida no período noturno, demonstra que esses escravos conheciam muito bem o ambiente em que viviam, geralmente, no caso de roubo de casas, deveriam saber que eram os seus proprietários, suas posses e seus hábitos. O furto de sapatos, por exemplo, tinha todo um significado simbólico, emprestado de uma “cultura apreendida”; para o escravo, calçado, ele poderia se sentir e até passar como um escravo liberto, marca registrada da cultura de uso dos brancos proprietários. O furto de redes, certamente, pode estar associado à necessidade que o escravo tinha de ter uma noite de sono mais prazerosa, do que dormir no chão batido, coberto às vezes, com couros de boi ou esteiras de

²³ CARVALHO, Marcus J. M. de. *Liberdade, Rotinas e Rupturas do Escravismo*, Recife, 1822-1850, Recife, Editora Universitária da UFPE, 1998, p. 138.

²⁴ VOLPATO, Luíza Rios Ricci. *Cativos do Sertão, Vida Cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888*, São Paulo, Editora Marco Zero, Cuiabá, Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993, p. 158.



sizal. De um lado, os escravos continuavam a praticar estes *petty crimes* (pequenos crimes) porquê havia quem adquirisse o produto do furto, do roubo. A implantação dos códigos de posturas, o uso da polícia para coibir essas ações escravas, na verdade, demonstravam uma visão pública, senhorial, de como tratar essa população escrava que vivia circulando pelas ruas de Cuiabá nas altas horas da noite, era preciso controlá-las, vigiá-las regularmente, caso contrário, a anarquia poderia se alastrar e o perigo ser maior, provocando, quem sabe, fugas e até revoltas escravas.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. *O Feitor Ausente, Estudos sobre a Escravidão Urbana no Rio de Janeiro – 1808-1822*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1988.

BARREIRO, José Carlos. E.P. Thompson e a Historiografia Brasileira, Revisão crítica e projeções, In Projeto História, Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo, Brasil, 1981.

CARVALHO, Marcus J. M. de. *Liberdade, Rotinas e Rupturas do Escravismo*, Recife, 1822-1850, Recife, Editora Universitária da UFPE, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: Momentos Decisivos*, 3ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1985.

CHALLHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: Uma História das Últimas Décadas da Escravidão na Corte*, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

GARDEN, Dale T. Uma Lei... até de segurança pública”: resistência escrava, tensões sociais e o fim do tráfico internacional de escravos para o Brasil (1835-1856), Rio de Janeiro, Revista Afro-Asiáticos (300, dezembro de 1996).

MACHADO, Maria Helena P. T. *Crime e Escravidão: Trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888*, Brasiliense, 1987.

MALERBA, Jurandir. *Os Brancos da lei, Liberalismo, escravidão e mentalidade patriarcal no Império do Brasil*, Maringá, EDUEM, 1994.

REIS, João José. *Tambores e Temores: A Festa Negra na Bahia na Primeira*



Metade do Século XIX, Salvador, Universidade Federal da Bahia, Pós-Graduação em História Social, texto inédito, s/d.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. *Cor e Criminalidade, estudo e análise da Justiça no Rio de Janeiro (1900-1930)*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995.

THOMPSON, Edward Palmer. "Costume, Lei e Direito Comum", In *Costumes em Comum, Estudos sobre a Cultura Popular Tradicional*, Tradução Rosaura Eichemberg, São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

VOLPATO, Luíza Rios Ricci. *Cativos do Sertão, Vida Cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888*, São Paulo, Editora Marco Zero, Cuiabá, Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.



PEDAGOGIA ÉTNICA: EDUCAÇÃO CHIQUITANA

João Ivo Puhl¹

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

jivopuhl@gmail.com

RESUMO: Descrevemos a partir da observação em campo, entrevistas e leituras sobre a história e cultura chiquitana contemporânea no município de San Ignacio, província de Velasco, departamento de Santa Cruz de la Sierra – Bo, algumas das características da educação infantil ministrada nas comunidades rurais e tentamos sistematizar alguns dos princípios básicos do que chamamos pedagogia étnica, ou seja, a metodologia chiquitana de educação das crianças e adolescentes membros das comunidades demarcando os espaços de ensino-aprendizagem, os métodos, os objetivos, os pedagogos, os aprendizes e suas relações. Há oportunidades de aprender e ensinar brincando, trabalhando, jogando, dialogando, intercambiando, observando e fazendo juntos ou sós. Uma comunidade chiquitana é um espaço educacional.

PALAVRAS CHAVES: Educação Étnica; Etnopedagogia; Diálogo; Intercâmbio

RESUMEN: Describimos desde la observación en el campo, encuestas y lectura sobre la historia y cultura chiquitana contemporánea en el municipio de San Ignacio, provincia Velasco, departamento Santa Cruz de la Sierra – Bo, algunas de las características de la educación de los niños suministrada en las comunidades rurales y buscamos sistematizar algunos de los principios básicos de lo que llamamos pedagogía étnica, u sea, la metodología chiquitana para educar los miembros jóvenes de las comunidades enmarcando los espacios de la enseñanza-aprendizaje, los métodos, los objetivos, los pedagogos, los aprendices y sus relaciones. Hay situaciones de aprendizaje y enseñanza chisteando, trabajando,

¹Professor de História da América do Departamento de História da Universidade do Estado de Mato Grosso no Campus Jane Vanini de Cáceres, doutorando em História pela UNISINOS – Universidade Vale do Rio dos Sinos de São Leopoldo no Rio Grande do Sul. Bolsista da FAPEMAT.

jugando, dialogando, intercambiando, observando y haciendo juntos u solos. Una comunidad chiquitana es un espacio de educación.

PALABRAS CLAVES: Educación Étnica; Etnopedagogía; Diálogo; Intercambio

A etnopedagogia é um movimento de educadores e de intelectuais que buscam respeitar os processos culturais espontâneos que envolvem toda forma de aprendizagem de um grupo social bem determinado. Consideram perigosa toda generalização em educação, pois o que é bom para a população de uma comunidade, pode não ser para outra situada em ecossistema diferente e com tradição cultural diversa.

As necessidades culturais de cada população implicam atenções especiais quanto à linguagem que ela utiliza, ao tipo de produção do lugar, à história da ocupação humana, à influência de vizinhos, etc. Estas necessidades são o contexto para a etnopedagogia que quer ouvir as aspirações de seus educandos, evitando o risco de soluções prontas, quase sempre impostas de fora.

O que propomos é uma reflexão diversa², no sentido de escutar, ouvir, observar, descrever a pedagogia de um grupo étnico na educação de suas crianças para a vida familiar e comunitária ou seja, *como os chiquitanos educam seus filhos para viverem o seu modo tradicional*. Buscamos estabelecer um diálogo intercultural entre pedagogias culturalmente instituídas e servindo a modos de vida diferentes.

Como podemos dialogar se nós não conhecemos e muitas vezes colocamos num patamar até inferior, os saberes dos povos indígenas? Adotamos a atitude de observação das práticas e de escuta das vozes indígenas chiquitanas para aprender o que é a vida na comunidade, no campo, na floresta. O conhecimento que detêm, está integrado ao meio ambiente e à sua cultura. É um saber que a modernidade perdeu, que ela sequer valoriza e não reconhece como conhecimento, ciência.

O diálogo com os indígenas chiquitanos deverá, ao contrário do que a modernidade eurocêntrica fez em toda a história de contato que foi “civilizar” os índios, nos “florestanizar”³ ou “camponezar”. Se quisermos entender da floresta ou do campo eles serão os mestres que nos educa-

²Prof. Ubiratan D’Ambrosio (2003) se propõe a etnomatemática na concepção da etnopedagogia e não a matemática étnica na perspectiva que propomos neste texto para a pedagogia étnica chiquitana.

³Expressão criada pela antropóloga Lucia Helena de Oliveira (2005), da Biblioteca da Floresta do governo do Estado do Acre, no encontro Diálogo de Saberes dos Povos da Floresta: Indígenas e Seringueiros. Rio Branco, 2005.



rão, através do diálogo de saberes, no sentido mais profundo. Este passa pela atitude primeira de escuta, aceitando os índios como mestres e guias no seu saber. Ouçamos suas palavras e observemos suas atitudes.

Pesquiso há alguns anos⁴ entre agrupamentos e comunidades rurais chiquitanas no Brasil em Mato Grosso e na Bolívia, no Departamento de Santa Cruz de la Sierra, província de San Ignacio de Velasco e Angel Sandoval. Abordamos práticas pedagógicas da educação infanto-juvenil chiquitana a partir de duas comunidades, do município de San Ignacio de Velasco: San Javierito e Monte Carlo. As informações foram obtidas nas temporadas de permanência nestas comunidades em vista da tese, quando em campo realizamos observação participante, registros audiovisuais e gravamos algumas entrevistas. Também utilizamos fontes escritas e bibliográficas.

O objeto desta investigação foram práticas pedagógicas da educação informal das crianças no âmbito familiar doméstico, na produção da subsistência e na socialização para a vida comunitária inspirada nos valores, normas, práticas e significados compartilhados: *os usos e costumes*.

Algumas das práticas pedagógicas chiquitanas também podem ser encontradas, parcialmente, em outros povos, grupos étnicos, comunidades tradicionais e camponesas. Nestas comunidades analisadas a educação familiar e social parece muita mais importante do que a escolar. A escola ainda se apresenta como um corpo estranho, pouco integrado à vida, aos valores e aos significados mais importantes da tradição para a reprodução social e cultural destas coletividades.

Buscamos responder no texto as questões: quem são os educadores chiquitanos? Quais são as principais práticas para a educação das crianças e adolescentes na família e na comunidade? Quais são os saberes necessários a reprodução da vida chiquitana que ensinam? Podemos afirmar que haja uma pedagogia, não formal, de educação infantil chiquitana?

1. Duas comunidades chiquitanas diferentes

Iniciamos apresentando alguns aspectos da realidade das duas comunidades em que realizamos a investigação sobre a educação infantil. Historiamos sumariamente o seu surgimento e desenvolvimento, descrevendo sua situação atual e caracterizando algumas práticas sócio-culturais.

⁴Esta pesquisa iniciou em fevereiro de 2006, quando visitamos a comunidade de Ascención de Santa Rosita, no município de San Ignacio de Velasco, acompanhando o agente de pastoral diocesano o engenheiro agrônomo Willian Salvatierra no seu trabalho técnico em cooperação com a Alcaldia local.



1.1. A comunidade San Javierito

A comunidade San Javierito é uma das mais antigas, fundada mais ou menos pelo ano de 1850, nas proximidades da atual Escola Agropecuária San Miguelito da Diocese Católica de San Ignacio, distando 25 km da sede do município. Os depoimentos orais são imprecisos quanto a data, mas coincidem quanto a outros detalhes como a origem dos fundadores que eram da ex-redução de San Ignacio de Loyola, que migraram para uma fazenda denominada San Miguelito, onde agrupados viviam como colonos (peões) e formavam um embrião de uma comunidade.

Ameaçados por uma epidemia de sarampo, alguns pais de família buscaram um lugar mais sadio para escaparem da doença e viverem. Sobre o número de pioneiros também variam os relatos. Uns afirmam que foram dois senhores de nome Javier que foram os primeiros a chegarem e se estabelecerem no lugar. Razão porque teriam dado o nome ao lugar de San Javierito⁵. Outros falam de três famílias iniciais devotas de San Javier⁶. Em fonte escrita encontramos a informação de que o fundador teria sido o Sr. Javier Manacá em 3 de dezembro de 1850 que, nesta data teria liderado o assentamento com 10 famílias de mais ou menos 8 a 12 pessoas cada. Estes pioneiros até hoje seriam as famílias mais numerosas e influentes na comunidade por que ali se multiplicaram e estabeleceram⁷.

Cuyati (2007) cita Pedraza (2001) como fonte sem nenhuma referência a origem das informações deste autor, que é nascido na comunidade e é professor na escola local e dirigiu vários estudos sobre o ensino da língua chiquitana na comunidade onde ensina, mas não mora mais. Outro nativo de San Javierito o Prof. Antônio Tomichá assegurou que teve a oportunidade de aos 25 anos conversar com anciãos de 80 anos e destes teria obtido a informação sobre o fundador Javier Manacá e as dez famílias que se estabeleceram e iniciaram a comunidade na data acima assinalada. Refere-se nominalmente as principais famílias Mancá, Tomichá, Chuvé, Putaré⁸...

Esta comunidade iniciada no século XIX, foi crescendo em número de famílias e de população tanto pelo nascimento e casamento de filhos dos moradores como pela chegada de novos membros de fora sendo

⁵Entrevista com Profa. Maria Fátima Putaré, em março de 2008, na cidade de San Ignacio.

⁶Informação obtida em conversa informal com Vicente Chuvé, catequista da comunidade, em 2010.

⁷Blanca Betty Arcumá Cuyati. La comunidad Indígena Chiquitana de San Javierito frente al reto del desarrollo y la pérdida de su cultura. Monografía de Licenciatura en Sociología, UAGRM. Santa Cruz de la Sierra: 2007.

⁸Entrevista com Prof. Antonio Tomichá, na escola de San Javierito em setembro de 2010.



integrados à vida comunitária⁹. Não encontramos registros escritos sobre o início da organização da comunidade e os depoimentos orais não marcam com exatidão este momento.

O fato é que San Javierito é uma das comunidades chiquitanas mais tradicionais, preservando ainda viva a língua chiquitana entre a população com mais de 40 anos. A espacialização da área urbana¹⁰ guarda as marcas da sua origem reducional com as modificações ao longo do tempo no traçado das ruas, nas casas enfileiradas na parte mais antiga, nas duas praças uma na frente da primeira capela já demolida e outra em frente a igreja matriz da Paróquia de San Francisco Javier. Também se encontram as marcas no material de construção, nos espaços domésticos das habitações, na manutenção do cemitério, nos rituais das orações e festejos de N. Sra. da Natividade, de Santa Clara, de San Miguelito (padroeiros dos três bairros)¹¹, de San Javierito padroeiro da comunidade, do carnaval e festas de outros santos ao longo do ano litúrgico.

No uso da terra estão as marcas da tradição na produção, caça, pesca, extração e criação. A tradição está presente nos chacos¹² agrícolas diversificados e familiares onde se produz para a subsistência complementada com a caça, a pesca, a extração vegetal, a criação de pequenos animais¹³ nas proximidades de casa, às vezes, alguns bovinos e muares¹⁴ para o trabalho e transporte. Também se encontra no artesanato de cerâmica, tecelagem de algodão, de couro, na cestaria de cipós e taquaras e cordame de fibras vegetais, etc.

A tradição chiquitana também se expressa na organização dos

⁹Em entrevistas com pessoas de outras comunidades encontramos várias que vieram dos seringais e se estabeleceram em San Javierito no início e ao longo do Séc. XX, nos momentos da crise da borracha.

¹⁰Tradicionalmente os territórios indígenas são propriedades comunais com um título único, mas o uso e o manejo seguem uma prática tacitamente aceita pelos membros das comunidades onde se destacam: um espaço urbanizado hoje traçado por ruas retangulares que demarcam quadras de 100 por 100 metros, repartidas em quatro lotes de 50 por 50 metros cada ou menores. Algumas quadras são de uso comunitário como as praças, a escola, os edifícios públicos de saúde, água, campos de futebol, Igreja, casa dos bastões, etc, mas nos lotes familiares estão localizadas diversas edificações como moradias, cozinha, forno, latrina/banheiro, às vezes chiqueiro, paiol/depósito e plantas de pomar, horta, sombra, medicinais, etc.; os chacos são as roças familiares; as aguadas, as florestas, as pastagens e os caminhos são de uso comum.

¹¹No processo de urbanização realizado na década de 1980, a vila de San Javierito foi dividida em três bairros com estes nomes como padroeiros havendo em cada, um clube de mães, time de futebol e outras organizações.

¹²Chaco é o nome que os chiquitanos dão à roça de lavouras anuais ou semi-perenes como: mamão, banana, cana de açúcar e até perenes como o café.

¹³Trata-se de galinhas, patos, perus, gatos, cachorros e porcos, em geral criados soltos.

¹⁴Quase cada família tem o seu jegue, tem muito poucas mulas e burros e menos ainda cavalos.



poderes no Cabildo¹⁵, nos cargos do maestro de capilla, de sacristão, no Conselho dos Anciãos, no coro da Igreja, nos capitães, nos síndicos, nos intendentes e nos diversos caciques, etc.. Hoje ampliadas pelas instituições de poder como a OTB¹⁶, a Junta escolar de Pais, na Escola, os grupos esportivos, as comparsas de carnaval, os clubes de mães por bairro, os grupos de produção ou ganaderos¹⁷. Manifesta-se também na culinária e nas bebidas como a cotidiana chicha¹⁸. A tradição se manifesta nas normas que regem as relações sociais, nos usos e costumes de administração da justiça e na aplicação das penalidades, nos rituais de pedido em casamento e noivado como é o manquiru¹⁹, na reciprocidade presente no dia a dia, nas festas e na minga²⁰.

A comunidade San Javierito se compõe hoje por aproximadamente 230 famílias²¹, muitas das quais vivem em San Ignacio, mas mantêm laços e compromissos com a comunidade contribuindo nos mutirões de serviços públicos e cumprem outras exigências deliberadas pelas assembleias. A população total da comunidade ultrapassa as 1.000 pessoas, das quais, mais de 300 são estudantes da escola local. Impressiona o número de casais novos e a quantidade de crianças, pois a média de filhos entre eles chega a 6 filhos por casal²².

Desde a década de 1980 teve seu traçado urbano retificado em ruas em quadras, instalação de quatro poços de água com bomba manual para fornecer água que se buscava na torneira. Recentemente houve a perfuração de um poço artesiano e instalação de motobomba e caixa de distribuição de água encanada nas casas e há menos de ano a construção

¹⁵Instituição colonial espanhola que os jesuítas introduziram nas reduções com os índios chiquitanos mantida e retomada como forma tradicional de organização da autoridade máxima da comunidade.

¹⁶Organização Tradicional de Base reconhecida pela lei de participação popular 1.551 de 1994.

¹⁷São grupos de criadores de gado bovino, induzidos pela pastoral diocesana com apoio da Alcaldia.

¹⁸Bebida típica fabricada especialmente com milho podendo ser fermentada ou não, de uso cotidiano e festivo. Sendo de milho é altamente nutritiva, alimenta e mata a sede. Quando fermentada e ingerida em altas doses embebedos os consumidores o que não é raro acontecer nas festas.

¹⁹Quando as famílias dos noivos se reúnem e se presenteiam mutuamente, numa confraternização contratual que as une, não só os filhos que casarão. Entrevista de Maria Fátima Putaré (2008).

²⁰Termo utilizado para o trabalho em mutirão.

²¹No censo de 1991, havia 175 famílias, em censo realizado pelo prof. Antonio Tomichá em 1996, seriam apenas 157 famílias, no censo de 2001 eram 185 famílias. Em informação oral de 2010 fala-se em 230 a 260 famílias, dado não confirmado por outra fonte. Ver Cuyati:2007 p.38-40.

²²Cálculo de PUHL: 2010, baseado em levantamento feito em 10 comunidades do município de San Ignacio de Velasco.

da rede de energia elétrica e sua instalação doméstica para aqueles mais abastados em condições de pagar o consumo mensal²³.

1.2. A comunidade Monte Carlo

Monte Carlo²⁴ é uma comunidade muito diferente de San Javierito. Os primeiros povoadores vieram da fronteira com o Brasil²⁵ e se estabeleceram no local da comunidade atual como proprietários de uma área de 325 hectares de terras para cinco famílias: Marcos Socoré com Gabriela, Aldo e Júlio filhos já casados e seu sogro Alonso Massai. Vieram de Las Piedritas no início do ano de 1966, para localizar as terras, a 23 quilômetros de San Ignacio na estrada que segue à San Matias e a 2 km da comunidade San Miguelito de la Frontera.

Tendo encontrado terra fértil com água, voltaram à Las Piedritas na fronteira. Em junho daquele ano os homens acompanhados de Lucia Massai, esposa de Marcos, retornaram para roçar e derrubar o mato para as roças das diversas famílias, porém trabalhavam todos juntos. No início das chuvas vieram queimar as roças, encoivararam e plantaram milho, arroz, feijão, mandioca, bananas e outras sementes que haviam trazido. O tempo foi favorável e tendo perspectivas de abundantes colheitas juntaram todos os apetrechos e bens das famílias e no início de 1967 se transferiram da fronteira para o local que depois denominaram Monte Carlo

Permaneceu como propriedade privada destas famílias até 1987.

²³A rede de água e de energia foram conquistas recentes da comunidade pela inclusão no orçamento municipal participativo e introduz um elemento de mudança bastante expressivo na medida em que o consumo deve ser pago em moeda, criando a necessidade de venda de produção ou de mão de obra para obter este dinheiro, além da mudança mental que a luz, os eletrodomésticos, a TV e vídeo estão provocando.

²⁴As fontes dos dados que apresentamos coletamos em entrevistas com pessoas da própria comunidade e também do livro *La Voz de los Chiquitanos* organizado por Ana Maria Lema publicada em Santa Cruz, pela APAC em 2006. A História de Monte Carlo está nas p. 229-271. Vários autores apresentam, na primeira parte, dados mais gerais sobre a história e cultura chiquitana. A segunda parte são as histórias de cinco comunidades chiquitanas elaboradas sob a coordenação das agentes da escola Granja Hogar junto com a população de cada uma delas.

²⁵Próximo de Coyu, de um lugar chamado Las Piedritas, em terras arenosas pouco aptas a agricultura e reduzidas pela pressão dos proprietários vizinhos não havia possibilidade de manter os filhos com suas famílias ao casarem



Os moradores, para obterem apoio do Projeto Minga²⁶ e recursos públicos do PLADERVE²⁷, resolveram abrir mão da propriedade convidando mais famílias a fazerem parte da comunidade que fundaram em 1988. Elegeram suas primeiras autoridades como o Alcalde político²⁸ e o cacique, a ele subordinado.

Organizados conseguiram a instalação de uma pequena escola, construíram a primeira capela e também uma represa de água com ajuda de Minga. Depois de 1994, aboliram o alcalde político e constituíram o cabildo indígena seguindo as orientações do movimento indígena chiquitano e da legislação que favorecia o acesso a recursos e apoio institucional. Então levantaram a casa dos bastones, um tipo de centro comunitário onde as autoridades do cabildo guardam os bastões, símbolos de sua autoridade. Também conseguiram a construção de uma escola de alvenaria coberta de telhas de barro, com duas salas de aula. A diocese de San Ignacio em troca de madeira construiu uma segunda represa. As duas represas de água servem para o abastecimento doméstico de banhos, consumo dos animais, irrigação e criação de peixes.

Depois conseguiram um poço com bomba manual e hoje tendo energia elétrica gerada por um motor a diesel, também conseguem levar a água do poço artesiano na caixa que a conduz encanada às casas. A primeira escola e a capela foram demolidas e esta última espera uma nova construção. O traçado urbano também foi retificado uma vez que as primeiras casas não foram levantadas em quadras. As ruas não estão abertas, mas é a rede de energia que as demarca.

A população da comunidade iniciou em 1967 com 17 pessoas. Em fins de 2010 era relativamente pequena, pois tinha apenas 12 famílias residentes e 3 que mantém vínculos, mas moram em San Ignacio. O total da população não chega a 80 pessoas. No livro fala-se de que em 2005 eram 20 famílias, tendo quinze na comunidade e cinco fora e o total de moradores chegava a 110 habitantes. Hoje há somente três famílias de

²⁶Hoje é uma cooperativa que industrializa e comercializa café orgânico, processa castanha do cumaru (almedra chiquitana), farinha de mandioca, amendoim e mel, mas nasceu como uma associação que filiava grupos de produtores de café, feijão e realizava obras de infraestrutura nas comunidades beneficiárias, pois contava com recursos do estado, de ONGs, da cooperação internacional de vários países. Foi um importante parceiro do PLADERVE=PLAN DE DESARROLLO RURAL DE VELASCO e da COORDECRUZ- COORDENADORIA DE DESARROLLO DE SANTA CRUZ, no final da década de 1970 e principalmente na de 1980 até 1994 quando inicia a descentralização dos recursos do estado boliviano e os municípios através do orçamento participativo começaram a ter recursos de repasses e próprios para aplicar.

²⁷Plano de desenvolvimento rural de Velasco.

²⁸Espécie de interventor do poder político municipal, eleito pela comunidade, mas nomeado pelo prefeito (Alcalde).



anciãos, das quais uma é a viúva Lorença Ferreira, que tem vários filhos casados e solteiros consigo. Existem três núcleos de parentesco entre os moradores: o grupo original dos Socoré/Massaí/Poñé (5 famílias), as famílias da viúva Ferreira (4) e o casal de velhos Juan e Angelina Ayalas e seu filho Manuel casado com Maria Fátima que mora ao lado (2) e a professora que mora temporariamente enquanto trabalha na escola.

Todas as famílias, menos a professora, têm seus chacos e criam pequenos animais (jegues, porcos, galinhas, patos) soltos nos terreiros. Só a família do Orlando Socoré tem gado bovino. Dois pais de família fabricam tijolos em olaria na comunidade com a participação dos filhos. A viúva Lorença fabrica rapadura de cana e tece redes de algodão e faz outros tecidos de uso familiar e para a venda. O casal Gabriela e Clemente prepara e vende licores de frutas quando param viajantes que já conhecem a família e o lugar de tempos passados quando se alojavam e descansavam em sua casa e ali lhes forneciam alimentação. Duas famílias vendem refrigerantes, cerveja, cachaça, arroz e outras mercadorias, sob encomenda, em suas casas. Um grupo de seis homens se organizou numa cooperativa para a conservação da beira da rodovia federal, mantendo a vegetação cortada nos dois lados, num trajeto de 25 km. Por este serviço recebem do governo nacional um pagamento mensal, que em outubro de 2010 estava atrasado.

A área da comunidade perfaz um total de 1.056 hectares, dos quais apenas uns 80 hectares estão em pastagem, 30 hectares em roças, mais ou menos 8 hectares onde se situa a vila e o restante são terras em floresta. A produção principal é a agrícola diversificada para autosustentação das famílias e vendendo apenas alguns excedentes de mandioca, bananas, milho, amendoim, rapadura de cana, farinha de mandioca, tijolinhos, artesanatos diversos e alguns vendem sua força de trabalho nas fazendas da vizinhança ou na cidade de San Ignacio, em determinados períodos do ano.

O comércio em grande parte ainda se realiza na forma de trocas ou de escambo, sem a mediação da moeda nacional. Os moradores de Monte Carlo não preservam a língua chiquitana e adotam com mais facilidade os artefatos da modernidade encontrando-se elementos da cultura material e simbólica chiquitana, mas bem mais tênues do que em San Javierito.

2. Uma educação pela convivência e a prática

Mostramos neste item quem são os educadores e quais são as suas práticas pedagógicas na educação das crianças a partir da descrição



das práticas observadas oferecendo também elementos para compreender a relação de aprendizagem e os conteúdos ou saberes que ensinam a ser chiquitano.

Aprender a dominar seu espaço reconhecendo os recursos naturais que podem ser utilizados é uma necessidade da população das comunidades chiquitanas, constituindo-se um saber que se vincula ao conjunto de conhecimentos adquiridos na vivência e no seu processo de organização. É um saber cultural produzido na experiência da convivência com as pessoas e o meio ambiente sentido no cotidiano como território, habitat, espaço familiar que significa casa, lar.

A cultura, como a casa se constrói, modifica, reforma, faz e refaz continuamente para continuar servindo de abrigo e lar. Aquilo que para o grupo no tempo presente parece natural, nem sempre foi assim tão familiar, mas gradativamente foi se tornando. Os processos de reprodução cultural implicam em aprendizados múltiplos inspirados nas experiências dos antepassados, interpretadas em cada tempo presente como as mais seguras para construir o futuro das novas gerações.

Nosso interesse é mostrar como esta rede da cultura chiquitana se reproduz por meio de um processo educativo informal que sob a tradição e influências diversas da modernidade da sociedade do entorno se modifica. Vejamos um pouco como acontece esta educação das crianças nas duas comunidades chiquitanas.

Convivendo alguns dias com várias famílias das comunidades San Javierito e Monte Carlo, visitando suas casas e observando as práticas educativas dos irmãos, pais, mães, avós, tios, tias, anciãos e autoridades comunitárias, ressaltamos duas questões básicas:

1) As relações entre as pessoas da família e da comunidade são hierarquizadas, reconhecendo-se a tácita autoridade dos mais velhos sobre os mais novos, dos homens sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos, dos professores sobre os alunos, do cacique geral sobre os membros do cabildo e da comunidade, mais clara em San Javierito do que em Monte Carlo.

2) Apesar disso, as crianças gozam de muito espaço de liberdade, criatividade e de experimentação em contato permanente com outras crianças, recebendo de seus pais e parentes e demais membros da comunidade muitos cuidados e atenção. Elas aprendem dos maiores e ensinam-se mutuamente.

Hospedado em San Javierito, na casa dos sogros do cacique Cayetano Tomichá Chuverthis, passava boa parte dos dias na casa do cacique onde fazia as refeições. Na sua casa observamos como o ensino cotidiano do modo de ser chiquitano acontece no âmbito doméstico das



relações familiares. Destacamos e descrevemos quatro situações entre as inúmeras observadas que exemplificam sua pedagogia.

1º- Ensinando culinária cozinhando. Um dia, tendo levantado tarde, fui tomar meu café da manhã na casa do cacique. Fui servido pela filha mais velha que trouxe o café e o pão para uma mesinha na sala. Depois observei que o Sr. Cayetano, o pai e os filhos, um adolescente, um menino e uma adolescente, a filha maior estavam na cozinha preparando o almoço.

Na noite anterior Cayetano fora pescar e trouxe um pouco de peixe para o almoço daquele dia. Nesta manhã, Dona Inácia, esposa e mãe, foi pescar em companhia de parentas e vizinhas, como costuma acontecer, no mínimo, duas vezes por semana. O pescado e a carne de caça ainda são ingredientes importantes na dieta alimentar das famílias da comunidade.

Enquanto os homens saem em geral para caçar e pescar algumas noites por semana andando mais longe a beira dos rios e pescando com anzóis com varas e linhadas, as mulheres pescam mais de dia nas represas ou lagoas de águas mais rasas utilizando a *chipa*. Esta é uma espécie de rede confeccionada a mão em forma de funil, ou de bolsa. Na pescaria, duas ou mais mulheres ou crianças, abrem a boca da chipa na água, segurando-a fixamente em lugar de estreitamento da passagem da água para a entrada dos peixes. Então, as demais em semicírculo agitam a água com paus e as mãos para assustar os peixes e conduzi-los até a entrada da boca da chipa. Entrando alguns peixes rapidamente tiram a boca da chipa da água e retiram o pescado.

Este processo se repete várias vezes e em diversos lugares até que se obtenha uma quantia de peixes considerada suficiente para o consumo da família. Esta pescaria é uma diversão para as crianças que muitas vezes acompanham as mães e gostam de brincar na água. Não pegam peixes grandes, mas em geral pegam uma quantidade significativa de peixes de pequeno porte.

Retornemos a cozinha onde o pai e os filhos estavam preparando o almoço do dia. Junto ao fogo de chão feito entre três pedras grandes o pai mostrava ao filho menor como se assa o peixe enfiado num espeto de pau. Enquanto o adolescente descascava a batata para ser cozinhada e a adolescente preparava a panela de arroz. A mesma cena de cooperação, observamos quando dona Inácia comandava a cozinha, nos outros dias.

Na cozinha os pais, pela demonstração prática, transmitem seus ensinamentos sem necessidade de explicações e discursos, que resultam no aprendizado das artes culinárias indispensáveis à vida de um chiquitano.



Trata-se de saber preparar, temperar, assar ou cozinhar até o ponto exato, num processo de aprender fazendo, errando até acertar. É lógico que naquele dia acertaram sem erro, sinal que já aprenderam antes.

Todo homem ou mulher tem que saber se defender na cozinha, preparando os alimentos para si e os seus em qualquer situação ou emergência, mesmo que no dia a dia, esta seja considerada uma tarefa ou um papel da mulher chiquitana.

2º Aprendendo a lavar roupa brincando e imitando a mãe. É um espetáculo comovente observar uma mãe chiquitana lavando roupa cercada das crianças pequenas que ela cuida enquanto lava, seja numa bacia dentro da casa, no terreiro, na represa ou no riacho. Observamos várias vezes esta cena. Em San Javierito, Dona Inácia, esposa do cacique encheira de água a bacia grande de plástico, tomou um banquinho de madeira, sentou em frente da bacia cheia de roupas e começou a ensaboá-las.

Logo duas crianças, meninas, rodearam a mãe e colocaram as mãos na água da bacia com a roupa ensaboada. Brincavam livres e felizes sem que a mãe interviesse ou reprimisse as iniciativas delas. Ao contrário, conversando com elas, foi esfregando a roupa nas mãos e mostrando como se faz. Não demorou muito a maiorzinha já estava imitando a mãe e ainda mostrando pra maninha menor como é que se faz.

A cena também observamos na beira da represa em San Javiertio e em Monte Carlo, na casa de Manuel Ayalas. Sua esposa, Maria Fátima, enquanto cuidava do bebezinho da professora, deitado no carrinho, lavava a roupa na bacia e a criança via e observava o movimento. Volta e meia ela se dirigia ao bebê com palavras e gestos.

Esta situação de ensino-aprendizado dura horas e se repete muitas vezes ao longo da semana. O mesmo ocorre na beira da represa ou no córrego quando as crianças acompanham a mãe, entram na água para brincar e volta e meia se juntam à mãe imitando-a no manejo da roupa molhada. Assim, aprendem com prazer e brincando sob o olhar atento da mãe ou da avó ou de uma tia.

A relação carinhosa entre a educadora (mulher) e os educandos (crianças) torna o aprendizado uma conquista prazerosa e o trabalho de lavar roupa uma atividade lúdica. Uns imitando os outros se divertem e aprendem juntos. A mãe educadora aproveita a curiosidade e o gosto da criança em mexer com água e a conduz ao aprendizado sem reprimir e abafar o desejo e a curiosidade dos educandos.

3º Tornar-se um chiquitano fazendo tarefas de homem. Entre os chiquitanos os papéis de gênero determinam a divisão do trabalho. Não



quer dizer que esta divisão seja absoluta. Em quase todas as atividades há a predominância de um gênero, mas em geral existe uma cooperação, complementando-se.

Assim os aprendizados dos meninos passam pelo acompanhamento, observação e participação das atividades do pai ou dos homens. O tempo todo estão com ele, depois de certa idade e imitam o pai no que faz e o ajudam. Vi a família do cacique trazendo para casa um tronco enorme e muito pesado de aroeira, tendo levantada e amarrada uma ponta em cima do guidão da bicicleta. Iam atrás sustentando a outra ponta segurando em dois paus atravessados para que em dupla, um em cada lado pudessem contribuir no transporte do tronco e o cacique controlando e conduzindo a bicicleta.

Em Monte Carlo observei como o Sr. Orlando Socoré, Gran Cacique²⁹ da ACISIV³⁰, fabricava tijolinhos de barro na olaria da comunidade, auxiliado pelos seus dois filhos adolescentes. Todas as manhãs ele os leva de motocicleta à escola na cidade de San Ignacio e ele trabalha na Associação. Terminadas as aulas, pelas 11:30 horas, eles retornam à casa, almoçam e vão trabalhar na olaria. Observei que eles atuam em todo o processo de produção dos tijolos.

Sob o comando do pai eles realizam atividades diversas como: cavar a argila, misturar matéria orgânica, o pó de serra, molhar e mexer bem a mistura até que forme uma massa homogênea e fácil de ser manejada. Então ela será transportada a uma mesa onde serão formatados os tijolinhos em pares. São tirados imediatamente da forma e estirados ao solo para secarem ao sol. Em 24 horas ganham a consistência suficiente para serem empilhados e continuarem a secar, até estarem prontos para serem assentados no forno. Esta é uma arte e uma técnica que exige mais saber e detalhe, por isso, é mais demorada.

Quando estive na comunidade eles estavam neste estágio e pude observar como o Orlando fazia o assentamento estrutural e o filho mais velho já seguia depois a tarefa mais simples e o filho mais novo trazia barro mole que servia de massa para assentar e também transportava os tijolinhos da pilha para o forno. Assim trabalhando somente às tardes gastaram mais de uma semana para montar mais ou menos de 12 a 15 mil tijolinhos no forno onde serão queimados ao fogo lento no começo e depois mais forte por, no mínimo de 3 a 5 dias.

²⁹Título que leva a autoridade máxima da organização ACISIV, comparada a presidente ou coordenador geral, para distingui-lo do Cacique General de cada comunidade.

³⁰Associação dos Cabildos Indígenas de San Ignacio de Velasco, criada para articular as comunidades indígenas chiquitanas no município, formando uma regional da OICH – Organização Indígena Chiquitana.



O combustível utilizado nesta queima é a lenha de boa qualidade. Sua busca, preparação e transporte é outra tarefa dentro do processo de produção. Ela também é realizada em conjunto pelo pai e os filhos. Esta cooperação no trabalho é antes de tudo uma atividade de ensino para o pai e de aprendizagem para os filhos. Logicamente o interesse dos filhos pelo resultado econômico deste trabalho que é bastante pesado e realizado ao calor do sol é que garantirá a continuidade ou não da atividade que se realiza unicamente no período do ano em que não chove e não há atividades na roça ou na organização que o pai lidera.

Estes dois adolescentes também realizam, sozinhos, as tarefas de apartar bezerros, trazer o gado bovino à represa para beber água e reconduzi-lo à pastagem diariamente. Estão aprendendo o manejo do gado, cuidando de sua saúde, alimentação e tratando-o na doença, etc. Tudo isso eles aprendem acompanhando, observando e ajudando o pai e a mãe, pois a pecuária bovina não é uma atividade tradicional para a maioria dos chiquitanos.

Em San Javierito, ainda vi o filho mais velho do cacique, o Jair, realizando sozinho, a mando do pai, a reconstrução de parte da cerca de taquaras ao redor da casa, que fora derrubada pelo vento. Só percebi quando o pai lhe incumbiu a tarefa e ele tomou o martelo, um alicate, um pouco de arame liso e se dirigiu pro local. Iniciou a tarefa desvencilhando as taquaras emaranhadas e amarradas. Depois pregou duas ripas nos postes uma próxima ao chão e a outra a altura de 1,20 metros. Feito isto começou a recolocar as taquaras verticalmente trançando-as de forma alternada pondo, atravessada horizontalmente, uma outra taquara na altura da metade do vão entre as duas ripas pregadas nos postes para que houvesse pressão suficiente para manter as taquaras armadas em pé. A taquara ao meio é que dá consistência a cerca que não tem necessidade de pregos nem de amarrações com arames ou fios de qualquer espécie.

O jovem de 14 anos fez esta obra de arte em poucas horas, reconstruindo a cerca, sem a necessidade de o pai orientá-lo, pois já aprendera nas vezes anteriores quando o pai ou o avô o tiveram com ajudante, observador ou participante da mesma atividade. A demonstração de que é capaz de fazer uma cerca, uma parede de construção empregando diversos tipos de materiais e técnicas, tornam o jovem, aos poucos, um homem apto e autônomo na comunidade.

Isto também ocorre nas atividades produtivas no chaco, em relação ao manejo das criações e da edificação da própria casa e outras construções de utilidade diária. Os chacos mesmo sendo uma atividade de domínio do gênero masculino não quer dizer que seja exclusiva dos homens. Nestas atividades existe uma cooperação entre homens e mulhe-



res que realizam atividades, às vezes diferentes, mas complementares.

No relato sobre os trabalhos agrícolas em Monte Carlo lê-se textualmente: *“Los trabajos agrícolas en el chaco son realizados, mayormente por el hombre (jefe de la familia) especialmente en la rozada y tumbada de los árboles. En la chafreada³¹ y en la carpida del barbecho³² colaboran las mujeres y en la siembra, también, colaboran los hijos”* (VVAA: 2006, p. 251).

Observei na véspera da festa de San Miguel, que a filha mais velha do cacique, Heidi de 12 anos e o Miguel Ângelo de 8 anos foram buscar milho seco para a chicha e para tratar os animais (um jegue, porcos e galinhas) durante o feriado festivo. Foram de bicicleta andando mais de 14 quilômetros, na ida e volta, ao depósito que está no chaco.

A iniciação dos filhos neste aprendizado é um processo gradativo e permanente. Enquanto pequenos são carregados pelos pais até a roça porque não há em casa quem os cuide. São ajeitados à sombra de alguma planta perto donde os pais e os irmãos trabalham e ficam sempre em observação.

As crianças que já andam, acompanham as atividades sempre seguindo atrás dos pais ou dos irmãos maiores. Seguidamente perguntam a respeito do que estão fazendo. Quando cansam sentam na sombra e brincam. Outras vezes tomam nas mãos pedaços de madeira como se fossem instrumentos de trabalho (machete³³, pala³⁴, punzón³⁵, plantadeira³⁶, etc.) e imitam os que estão trabalhando. Na medida em que crescem adquirindo mais força e entendimento vão sendo incorporados ao grupo dos que trabalham em atividades que exijam menor esforço para evoluir gradualmente para trabalhos mais pesados.

Nesta jornada de trabalho ocorrem paradas para descansar, tomar água, atender os filhos pequenos, brincar, conversar e tomar o almoço ou a merenda. Quando os chacos estão localizados próximos da moradia é possível a mulher ou uma das filhas preparar a comida em casa e os filhos que estavam na escola levam o almoço ou a merenda para os que estão na roça. Em geral também são as crianças que buscam e transportam a água para matar a sede dos trabalhadores.

³¹Atividade de limpeza de terreno depois da queimada, para o plantio de roça nova.

³²O mesmo que capoeira ou área de roça velha abandonada e em processo de recuperação natural.

³³Facão grande.

³⁴Espécie de cavadeira mais estreita que a pá de corte que entre os chiquitanos substitui a enxada.

³⁵Plantadeira tradicional indígena, que é um pau de madeira dura, apontado para furar o solo e depositar as sementes no plantio.

³⁶Matraca manual, proveniente da indústria, substituto do punzón.



Percebe-se que é um sistema complexo de divisão de tarefas, de técnicas de manejo do solo e dos cultivos que precisam ser gerenciados e aprendidos para tornar-se um pai de família e um membro autônomo de uma comunidade chiquitana. Isto o jovem aprende gradativamente, observando e imitando o exemplo dos homens e mulheres que funcionam dentro do sistema normatizado pela tradição.

4º Aprendendo a ser mãe fazendo de babá – as filhas mais velhas cuidam os irmãos menores. Vi a Darinka de nove anos, filha do cacique, cuidando de uma criancinha de poucos meses e de um irmãozinho de menos de 2 anos. Ela faz de tudo. Dá banho, prepara e dá o leite e outros alimentos, água e chá, troca e lava as fraldas de panos e roupas quando fizeram xixi ou cocô. Canta cantigas de ninar e balança elas na rede para dormirem ou os carrega de um lado para o outro. Balança-as no colo ou na rede quando choram. Também a Heidi, a irmã mais velha de 12 anos, faz as vezes de mãe quando esta está ausente e no período em que a Darinka está na escola.

O bebê fica o tempo todo deitado na rede ou no colo das meninas. Como uma mãe, elas exercem o serviço de babá com os irmãos (ãs) menores. Esta prática é muito comum, pois as famílias chiquitanas, como já salientamos, tem em média 6 filhos que, em geral, vem próximos uns dos outros no tempo. Isto favorece o aprendizado juntos pela convivência e pela prática de serviços como o cuidado e trato dos irmãozinhos.

Estas pequenas babás aprendem a cuidar de crianças e se preparam para serem mães e pedagogas de seus futuros filhos, vendo o exemplo e imitando a mãe e ouvindo e pondo em prática seus conselhos e recomendações. O mais importante deste aprendizado é que fazem o papel de mães cuidando e ensinando seus irmãozinhos.

Este estágio prático as habilita ao casamento e ao papel feminino de mãe de família chiquitana que cuida dos filhos, comanda a casa, a cozinha, a lavanderia e ainda contribui nas atividades fora dos espaços domésticos, no campo da produção da subsistência pela agropecuária e a reprodução sócio-cultural. Transmitem os mesmos valores observados, ouvidos, vividos e aprendidos com seus pais e parentes, seguindo o código das condutas tradicionais, que não está escrito, mas inscrito nos corações, nas mentes e nas memórias de todos os membros do grupo étnico.

5º Aprendendo a ser comunário – na família e na vizinhança convivendo com outras crianças, adolescentes e jovens, irmãos, primos, parentes e vizinhos aos poucos aprendem e compreendem as normas da convivência social. Brincando, correndo, jogando, inventando e criando



se socializam. As meninas imitando as mulheres suas mães ou tias e os meninos simulando serem já homens adultos criam situações metafóricas que funcionam como fomentadoras sociais e culturais.

Já assinalamos que a comunidade chiquitana está marcada pelas hierarquias sociais nos espaços domésticos e públicos. Por isso as crianças, adolescentes e os jovens principalmente se articulando em pequenos grupos de amigos que se encontram frequentemente para conversar, brincar, jogar, festejar, pescar, tomar banho de rio ou nas represas etc. criam anticorpos sociais que os vacinam contra contaminações culturais externas e assim assimilam os valores sociais da comunidade.

O respeito pelas autoridades paternas, comunitárias, eclesiais, escolares, etc. processualmente se internaliza pela convivência em que as transgressões são controladas de múltiplas formas e condenadas social e moralmente como más influências, más companhias, que merecem advertências dos pais, das autoridades do cabildo, dos anciãos, dos professores e até dos amigos.

Como as pessoas se conhecem e convivem muito próximas, na comunidade, quase todas cooperam para reproduzir os usos e costumes ditados pela tradição chiquitana. O mais comum é todos andarem na linha, obedecendo e respeitando as normas do que destoarem pelos comportamentos tidos como anti-sociais. Apesar disso as mudanças nas relações já se fazem sentir fortemente em ambas as comunidades. Ouvimos alguns depoimentos dos mais idosos que se lamentam da falta de respeito dos mais novos, desvalorizando os conselhos dos anciãos, a língua chiquitana, aspectos da organização tradicional e das práticas festivas e religiosas e outros valores morais e simbólicos que estão sendo abandonados ou esquecidos.

Na reprodução da cultura material e imaterial, a força dos avós era e continua sendo importante nas famílias. Frequentemente os filhos casados continuam vivendo na casa dos pais ou dos sogros, tendo os primeiros filhos ali mesmo, permanecendo por um longo período antes de se estabelecerem em casa própria com total autonomia. Nesta situação cooperam com os pais e deles recebem apoio, orientação e aprendem a ser efetivamente pai e mãe e verdadeiros comunários³⁷. Muitas crianças são criadas pelo avô ou pela avó, servindo-lhes de guias e auxiliares nas dificuldades provenientes da idade. Estes netos acompanham os avós em todas as suas andanças e participam de todas as atividades deles. Este fato

³⁷Mantivemos o conceito como ele aparece nas referências orais e escritas na Bolívia quando se referem aos membros de uma comunidade, conceito que não existe no vocabulário da língua portuguesa.



abre espaços para o aprendizado das tradições de rezas, de práticas de curas, de conhecimento dos rituais festivos, das músicas, cantos e orações, língua e muitos outros saberes ou segredos da cultura³⁸.

Em San Javierito o Conselho dos Anciãos³⁹ ainda sobrevive e exerce importantes funções para manter e reproduzir os usos e costumes tradicionais, enquanto isto em Monte Carlo nunca se conheceu tal instituição, apesar da importância dos mais velhos na comunidade. Recentemente alguns aspectos da modernidade começaram a ter mais peso nas comunidades que vivem um processo paradoxal.

Em Monte Carlo os autores do texto publicado afirmam que a educação chiquitana na comunidade era diferente no passado.

Dicen que, antiguamente, la educación de que daban los padres en la familia era de la manera siguiente: los padres enseñaban a sus hijos a respetar a todas las personas ya sean mayores o menores y se respetaban mucho entre familiares, como se fueran hermanos y de esa manera se evitaba la consanguinidad; en el pasado no era permitida la presencia de los menores en las fiestas, era totalmente prohibida, los menores quedaban en la casa con alguna ocupación. En cuanto al trabajo, les enseñaban a ser responsables y cumplidos. La juventud contraía matrimonio a partir de los dieciocho años en el caso de las mujeres e de veinte en el caso del varón (VVAA: 2006, p. 249-50)

Esta análise da vivência na comunidade chiquitana de Monte Carlo aponta para um processo de profundas mudanças em andamento e que tornam a maneira de viver e de ser chiquitanos diferente do que os antepassados lhes ensinavam. Centram as observações sobre as mudanças em quatro questões: o ensino do respeito à todas as pessoas, aos familiares e mais velhos; a interdição das crianças e jovens participarem das festas dos adultos; o ensino da responsabilidade no trabalho e no cumprimento da

³⁸Entrevista em março de 2009 com o cacique geral do Cabildo da cidade de San Ignacio, Sr. Justo Mercado, criado como guia de sua avó, relatou sua experiência destes aprendizados pela participação.

³⁹Instituição que havia em vários grupos étnicos indígenas antes de formarem nos séculos XVII e XVIII, nas reduções jesuíticas o povo chiquitano. Este conselho continua ativo em várias comunidades, principalmente nas que se consideram mais tradicionais.



palavra empenhada e; a idade do casamento dos jovens.

Estas referências, ao modo de ensinar e de ser no passado podem indicar a percepção de que hoje já não é assim como também pode remeter ao desejo de que ainda deveria ser assim. O parágrafo seguinte daquele texto afirma explicitamente: *“Existe una gran diferencia entre las primeras familias y las familias de ahora. Estas últimas ya no toman en cuenta el respeto que había antes, ya no se las está educando para que sean responsables de ellos mismos y no se está tomando en cuenta lo importante que es el respeto a las demás personas (Idem. P. 250).* Denuncia-se a transformação em curso e suas implicações na vida cotidiano e nas relações internas aos membros da própria comunidade.

3. A educação chiquitana e a educação escolar

O aspecto central da pedagogia chiquitana é a experiência familiar e comunitária e por meio dela são compartilhados saberes e habilidades indispensáveis a vida de chiquitano. O conhecimento desta capacidade é a possibilidade real de eles desenvolverem sua educação de forma diferenciada.

A Educação chiquitana se refere a maneira de ser na sua cultura e trata do modo próprio de educar na tradição do seu povo. Nesta cultura todos os familiares são responsáveis pela educação das crianças. Parentes próximos ou distantes podem interferir na aprendizagem das crianças. Todos os anciãos, o cacique, os avós de uma comunidade participam do ensino da tradição. Trata-se de uma comunidade educativa.

Todos podem contribuir com suas experiências de vida, por isso os idosos são mais valorizados pela sabedoria que adquiriram. Nesta educação, o ensino e a aprendizagem acontecem de forma continuada e ininterrupta, nas atividades cotidianas. Entre os chiquitanos, as tarefas de ensinar e aprender vêm misturadas na rotina diária do trabalho e do lazer, ocorrendo em todo tempo e espaço. Todo o espaço físico da comunidade e todas as situações de vida são pedagógicas. Ensina-se a pescar no rio ou represa e a plantar no chaco fazendo a roça, a cozinhar na cozinha, etc.

Neste processo de aquisição dos conhecimentos da cultura chiquitana tradicional há muito pouca instrução. O ensino-aprendizagem passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela experimentação por tentativa, quando aprendem observando os acertos e os erros. A criança experimenta, repete, recria e participa e assim aprende as obrigações que lhe cabem na rotina do dia. Pela aprovação ou reprovação dos pais ou dos mais velhos ela aprende quais são os comportamentos desejados e adequados à coletividade.

Cuidando dos irmãos menores, cozinhando, caçando e plantan-



do as crianças aprendem as normas que regem a sua comunidade e como devem comportar-se nas diversas situações do mundo dos adultos. Elas também aprendem, na convivência comunitária a resolverem problemas que desafiarão suas vidas em novos contextos. Em geral, são ensinadas sem pressão para que aprendam no seu ritmo, pois necessitam seu próprio tempo para aprender.

Observamos que um dos únicos momentos em que as crianças e jovens de San Javierito não participam da vida social dos adultos é nos dias de festa. Os adultos entram nas casas, rezam, cantam, comem, bebem, trocam presentes e dons, conversam, contam piadas, dançam ao som dos instrumentos tradicionais como a caixa, bombo, flauta, pífano e reco-reco. Muitas vezes, se embebedam falando coisas consideradas normalmente inconvenientes ou assumindo comportamentos inadequados que poderiam ensejar atitudes condenáveis entre crianças e jovens.

Observamos durante a festa de San Miguel, em San Javierito no dia 29 de setembro de 2010, que somente crianças de colo entravam no recinto da festa. Muitos adolescentes e jovens curiosos do lado de fora, espiavam o ambiente. Isto não agradava os adultos que reclamavam da falta de respeito.

Nas explicações orais também se dizia que isto poderia provocar a perda do respeito à autoridade dos adultos e dos anciãos. As conversas e atitudes de adultos bêbados nas festas, pelos depoimentos orais, dizem respeito ao tema da sexualidade. Porém, esta interdição, pode ter outros significados culturais. Parece um estímulo aos jovens para que aspirem a plena participação no modo de ser chiquitano. É como dizer a eles: *mantenha-se no caminho da busca da autonomia e, o quanto antes, torne-se um adulto responsável para que você usufrua plenamente dos benefícios de ser chiquitano.*

Conquistas da modernidade como postos de saúde, práticas higienizadoras como a construção das latrinas domésticas, a presença de agentes e remédios da medicina ocidental, a extensão das redes de energia elétrica e de água encanada aos domicílios sem dúvida são importantes fatores de transformação sócio-cultural nas comunidades.

Porém, um dos fatores mais decisivos para as mudanças em curso nas comunidades chiquitanas, na nossa ótica, é o sistema de educação escolar. Teve início na década de 1940 em algumas comunidades rurais do oriente boliviano com escolinhas particulares nas fazendas ou em alguma das comunidades, mas na maioria delas entrou posteriormente e se universalizou nas décadas de 1980-90.

A escola começou como parte da estratégia assimilacionista e integradora das populações indígenas consideradas camponesas na década-



da de 1950, momento histórico de afirmação nacional. Nela se impunha um professor de fora que ensinava na língua espanhola. Ele desconsiderava e perseguia a língua chiquitana que desde a década de 1950, perdeu espaço na comunicação entre os *comunários* sob a influência das escolinhas públicas ou de orientação eclesiástica.

Encontramos depoimentos dramáticos sobre este processo de imposições da modernidade como valores superiores as tradições da comunidade. Pais proibiram os filhos de aprenderem e falarem a língua materna para não sofrerem como eles, por não saberem o espanhol exigido na escola, na Igreja, nos quartéis e no comércio urbano⁴⁰.

Apesar de todos os esforços do poder público, da igreja católica, dos professores de fora especializados, das juntas de pais, a escola e os saberes escolares continuam corpos estranhos aos saberes tradicionais. São vestígios desta realidade, as muitas queixas que ouvimos dos professores de que os pais não valorizam o estudo dos filhos. Eles não se interessam acompanhar as tarefas escolares que os filhos levam para casa, nem participam das atividades promovidas pela escola.

A escola incompreendida pelos pais encontra mais força entre os jovens que ainda não foram totalmente moldados pelas normas da tradição e estão em processo de formação. Eles estão mais vulneráveis e abertos as novidades e mudanças em curso. Estas mudanças chegam cada vez mais céleres impactando as cosmovisões e as ideologias tradicionais.

A chegada da energia elétrica aos domicílios com a aquisição de equipamentos eletrônicos como rádios, toca CDs, vídeos, TV e a facilidade de comprar filmes pirateados, tornou-se um forte aliado da escola para promover a mudança de mentalidade, no curto e médio prazos. Nossa hipótese se apóia na observação em campo. Vimos a força de reunião e de aglutinação que tem um filme rodado no vídeo da televisão na casa do cacique em San Javierito ou em Monte Carlo.

Assim, novas práticas substituem antigos costumes. Os parentes e vizinhos se visitavam com frequência para conversarem nas noites de lua clara. Jovens se reuniam até para jogarem sob a luz do luar. Filhos e pais se reuniam em torna da lamparina para conversar, contar histórias, cantar e dormiam cedo, mas também levantavam de madrugada. A recente introdução da TV poderá produzir as mesmas transformações que já provocou em outras comunidades e tradições.

Hoje os *comunários* se reúnem em torno da TV que fala, toca música, veicula imagens e todos em absoluto silêncio sentados ou deitados no chão bebem as fantasias que esta comunicação unidirecional co-

⁴⁰Depoimento de Maria Fátima Putaré, entrevistada em San Ignacio, em março de 2009.



manda. As pessoas ainda se encontram e se reúnem, mas já não falam e conversam sobre os seus assuntos e temas do dia a dia. Os poucos comentários serão sobre outras realidades que conheceram e viram através da TV. Por esta razão consideramos este evento nas comunidades um fator que vai cooperar com a educação escolar que também trata de conhecimentos e saberes de fora com pouco interesse e significado para a vida dos *comunários*. Desta novidade ainda não se conhecem os impactos.

O movimento político de organização do povo chiquitano é relativamente recente, considerando-se que a maioria das comunidades tem menos de 60 anos e as associações de cabildos indígenas municipais são mais novas remontando a década 1980. A OICH nasceu a partir de algumas organizações chiquitanas apoiadas por ONGs, a Igreja católica, cooperação internacional e organismos do governo. Ela nasceu como uma organização estimulada e tutelada em grande parte, mas foi ganhando maior autonomia nos novos contextos políticos, nacional boliviano e internacional, nas duas últimas décadas.

Neste período chiquitanos, através de suas organizações, começaram a participar do movimento indígena nacional filiando-se a CIDOB tomando parte nas mobilizações nacionais e das negociações com os governos. Esta politização das organizações chiquitanas, participando desde a década 1990 da conquista de um conjunto de leis nacionais abriram uma nova conjuntura de reivindicação e organização mais autônoma do movimento indígena chiquitano na província de Velasco e em todo oriente boliviano.

Novos questionamentos e bandeiras de luta se levantaram no movimento. Primeiramente a luta pelo território que tem como consequência a afirmação da identidade étnica relacionada as formas tradicionais de propriedade comunal e da distribuição e uso dos recursos naturais. Segundo o movimento há uma luta em defesa da cultura chiquitana e entre os bens culturais a língua é um dos mais importantes a ser reaprendida, por isso reivindicam o ensino escolar bilíngüe reconhecido na Lei de Reforma Educativa e na nova constituição de 2009, como obrigatória para o estado. Terceiro a revitalização da cultura tradicional: das festas com a culinária, a música, as danças, os rituais religiosos; das características e técnicas arquitetônicas; da revalorização do artesanato; da produção agropecuária orgânica diversificada para a subsistência e venda de excedentes no mercado turístico, principalmente.

Em análise de Riester et al. (2006) para o Ministério da Educação boliviano, no Programa Amazônico de Educação Intercultural Bilíngüe, os autores afirmam em relação as reivindicações indígenas e as possibilidades que a legislação oferece na educação escolar:



Hoy en día y gracias a las reivindicaciones de los pueblos indígenas, entre ellas la Ley de Reforma Educativa, la cual tiene entre sus pilares fundamentales la educación intercultural bilingüe, los indígenas están retomando su cultura y se da una creciente revalorización de su lengua como un componente principal de la misma, lo cual también significa grandes retos que van desde su normalización hasta la creación colectiva de materiales contextualizados y significativos para las unidades educativas chiquitanas (2006, p. 17).

O paradoxo que os chiquitanos vivem no cotidiano com as transformações em consequência da adoção de elementos da modernidade e o processo de revitalização cultural e organizativa, sem dúvida põe como desafio a incorporação da educação escolar como um espaço de transição entre a imposição em vista da integração e assimilação dos índios a sociedade nacional e a construção de uma estratégia indígena de apropriação de saberes necessários ao novo momento histórico de suas sociedades.

Brand (2005) analisando a introdução das escolas entre os Kaiová no Mato Grosso do Sul e os novos debates sobre a escola guarani com professores indígenas, afirma:

Verifica-se um processo de apropriação e resignificação do espaço escolar, buscando submeter este espaço e direcionar as atividades escolares para os seus projetos políticos e pedagógicos próprios, voltados de forma cada vez mais clara para o fortalecimento étnico e para a busca de maior autonomia frente ao entorno regional (Brand: 2005, p. 01).

Esta conclusão de Brand (2005) torna-se válida em relação a educação escolar indígena chiquitana que ainda opera com a maioria de professores não chiquitanos e provenientes dos espaços urbanos, desconhecendo as tradições e a língua, muitas vezes, desprezando os saberes chiquitanos. Eles impõem métodos de ensino e conteúdos importados, desconectados da vida cotidiana dos educandos, quando não em rota de colisão proposital para destruí-la na mesma perspectiva integracionista e assimilacionista do passado, condenada pela própria legislação da reforma educacional.



O movimento indígena chiquitano terá que apropriar-se e ressignificar a educação escolar, incorporando a escola na sua própria estratégia de luta pela afirmação étnica e da sua autonomia política.

4. Considerações finais

As tradições orais das comunidades rurais chiquitanas, pela imposição da educação escolar, um dos instrumentos da modernidade, passam por um duplo movimento de transformações culturais.

Num lado a educação escolar combate a língua e os saberes tradicionais condenando-os ao refúgio dos espaços domésticos e às relações familiares e impõe os saberes estabelecidos em leis pelo Estado fixando: currículos, metodologias, dias letivos, carga horária, calendário escolar, etc. Os docentes encarregados de ensinar conforme objetivos externos utilizando critérios de avaliação dos aprendizados e de disciplinamento, para a retenção ou continuidade dos alunos, em geral desconsideram o contexto sócio-cultural dos educandos e de suas comunidades.

Na outra ponta o movimento indígena organizado reivindica a revalorização da cultura chiquitana. O seu desafio está em elencar o que de sua cultura querem afirmado, reconhecido, respeitado, ensinado, estimulado. Será a língua? Quais tradições festivas? Que práticas e saberes culturais devem ser protegidos como patrimônio tradicional? O que selecionar entre inúmeros saberes e técnicas produzidas e aplicadas no passado? Como selecionar os aspectos a serem valorizados? Quem fará esta seleção? Com que objetivos e perspectivas de futuro? Como ser fará? Que significado terá a escola neste processo? A comunidade pedagógica chiquitana chegará a elaborar e praticar uma educação escolar que lhe ensine a viver melhor o seu modo de ser?

No entrevero dos interesses internos ao movimento indígena chiquitano, dos grupos econômicos ligados ao turismo, ONGs nacionais e internacionais, empresários, organismos do Estado boliviano, políticos legisladores, planejadores de políticas estatais, governamentais ou públicas, latifundiários do entorno das comunidades chiquitanas, comerciantes, etc. estão apontando, selecionando e preservando elementos isolados da cultura chiquitana, às vezes, à revelia dos interesses da população.

A seleção do que preservar e estimular da cultura chiquitana ainda carece do protagonismo dos indígenas, que já conseguiram o reconhecimento dos territórios tradicionais, os usos e costumes, a organização tradicional, o ensino intercultural bilíngüe pela legislação federal boliviana e o tombamento pela UNESCO como patrimônio histórico da humanidade para monumentos arquitetônicos urbanos nas ex-reduções



e em algumas comunidades como Santa Ana, também do patrimônio imaterial.

Grupos de interesses diversos da sociedade do entorno estão protagonizando este processo e ditando o que pode e deve ser lembrado e preservado e o que deve ser esquecido e apagado da cultura e memória chiquitana. Estas decisões e tarefas cabem aos chiquitanos, mas a correlação de forças ainda não os favorece, pois são os mais interessados em dar continuidade a seu modo de vida sempre reinterpretado e atualizado em base as tradições dos antepassados.

A tradição pode ser entendida metaforicamente como uma árvore que está firmemente estabelecida num determinado chão que se renova continuamente produzindo brotos, galhos, folhas, flores e frutos que realimentam a própria árvore, dão sentido ao seu existir, são os sinais de que está viva e que sempre se renova. Quem a viu viçosa e verdejante na época das chuvas e a observa no período da estiagem, se espanta e acha que não é a mesma.

Como esta árvore pode tomar formas tão diversas ao longo do tempo? Temos que acrescentar a este processo biológico natural a ação humana dos tratos de cultivo que moldam e dão novas formas a árvore que por suas mãos pode ser extirpada. Por outro lado também pode ser enxertada, podada, adubada, regada, conduzida, protegida, etc... para que continue viva sempre crescendo e produzindo sombra, frutos....

REFERÊNCIAS

- BRAND, Antônio Jacó. Educação Indígena – Uma Educação para a autonomia. Campo Grande –MS: UCDB, GT: Educação Popular / n.06, 2005.
- CUYATI, Blanca Betty Arcumá. La comunidad Indígena Chiquitana de San Javierito frente al reto del desarrollo y la pérdida de su cultura. Monografía de Licenciatura en Sociología. Santa Cruz de la Sierra: UAGRM, 2007.
- OLIVEIRA, Lúcia Helena de. Em Diálogos de Saberes: Índios e Seringueiros no Acre. Rio Branco-AC: Biblioteca da Floresta, 1986. (Depoimentos de Francisco Xaxa Pianko e Moisés Pianko (índios Ashaninka).
- RIESTER, Jurgen et al. Saberes del Pueblo Chiquitano. Ministerio de Educación. Santa Cruz de la Sierra– Bolívia: Imprenta Atlántida/APCOB, 2006.
- VV.AA. La voz de los Chiquitanos. Santa Cruz de la Sierra –Bo: Ed. APAC, 2006.
- Entrevista com Justo Mercado, Cacique geral do Cabildo de San Ignacio, março de 2009 em San Ignacio de Velasco, na casa dos Bastões.
- Entrevista com Maria Fátima Putaré, professora da língua bésiro



(chiquitano), realizada em julho de 2008, na sede da ONG Namee, em San Ignacio de Velasco –Bo

Entrevista com Antônio Tomichá, nativo e professor da escola de San Javierito, no mês de setembro de 2010, na escola em San Javierito, município de San Ignacio de Velasco-Bo.

Cadernos de campo e fotografias de João Ivo Puhl (de 2006-2010).

João Ivo Puhl. Quadro de tipificação das comunidades chiquitanas no município de San Ignacio. Elaborado em março de 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan (2003). Etnomatemática. Site www.sabersapossaber visitado dia 16 de janeiro de 2011, verbete etnopedagogia

FESTA DE SÃO BENEDITO EM CUIABÁ: SIGNIFICADO E RE-SIGNIFICAÇÃO

ADINÉIA DA SILVA LEME

Profª da Rede Municipal e Estadual de Apicás/MT
adi_leme@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo analisar as transformações sociais e econômicas ocorridas na sociedade cuiabana e principalmente como essas transformações se manifestaram na Festa de São Benedito, em decorrência da expansão urbana de Cuiabá, na segunda metade do século XX. O suporte teórico metodológico utilizado nesta pesquisa foi respaldado na análise das fontes bibliográficas e documentais. Constatou-se que a expansão demográfica influenciou vários aspectos da festa, um exemplo simples foi a procissão que teve o seu trajeto mudado para que mais pessoas pudessem participar.

Palavras-chave: Festas religiosas; expansão urbana; São Benedito.

ABSTRACT: This assignment has been done for the purpose of analysing social and economic transformations that have occurred to the society of Cuiabá and how those transformations have had influence on São Benedito's Festival, because of the urban expansion that happened to Cuiabá during the second half of the 20th century. The methodological and theoretical support, which is used in this research, is based on studies about documents and bibliographical sources. In fact, demographic increase has influenced many aspects about São Benedito's Festival directly; a simple example is about its procession's course that changed owing to and increasing participation of people.

Key-words: Religious festivals; urban expansion; São Benedito.

"A experiência da fé é tão visível quanto emocionante e revela um simbolismo forte, que ultrapassa qualquer concepção, seja ela tradicional ou pós-moderna, de experiência religiosa".¹

¹ Zeny Rozendahl, 1999, p. 01.



Nesta pesquisa destaquei as transformações sociais e econômicas ocorridas na segunda metade do século XX na sociedade cuiabana, devido ao aumento populacional, causado pela migração para o norte do Estado e principalmente como estas transformações se manifestaram na Festa de São Benedito.

A elaboração do artigo sobre o tema se deu pelo desejo de saber mais e em despertar o interesse das pessoas em conhecer a história da Festa de São Benedito em Cuiabá, e mostrar a sua importância para a cidade.

Pretendo esclarecer como uma festa chamada por muitos escritores como “Festa do Santo preto”, passou a fazer parte do calendário de festas religiosas da elite cuiabana, e demonstrar que além do cunho religioso, a mesma se tornou um evento para a cidade.

Busco demonstrar como as frentes pioneiras (expansão para o oeste) que avançaram sobre o norte mato-grossense aumentaram a população de Cuiabá no início da década de 70 e as transformações que esse crescimento demográfico acarretou para a festa de São Benedito.

Cuiabá sofreu as conseqüências desse fluxo migratório, como por exemplo, o aumento desordenado de sua população e a redefinição de seu mapa urbano, pois ela se tornou rota obrigatória de passagem desses migrantes, como diz Guimarães Neto:

Um grande sistema viário foi traçado, tendo com suporte, em especial, as rodovias Cuiabá-Santarém e Cuiabá-Porto Velho, fazendo de Cuiabá ponto obrigatório de passagem dos fluxos do movimento de expansão e ocupação dos espaços amazônicos. (p.186)

A Cuiabá de outrora era uma cidade pequena, simples, calma e como dizem alguns autores, era uma cidade muito tranquila, onde seus habitantes nos fins de tarde sentavam em suas cadeiras de balanço nas calçadas para conversarem ao sabor do pôr-do-sol.

O tempo foi passando, e com o século XX veio a modernidade, ou como diz Lacerda: foram construídas e “reformadas” (na realidade foram descaracterizadas) praças e alguns prédios e foi demolida a Catedral, tudo isso em nome do embelezamento da cidade. (LACERDA, 2003, p. 173)

Surgiram grandes edifícios, largas avenidas, aumentou o número de carros e de pessoas em busca de riquezas.

O surto de desenvolvimento pelo qual passa todo o grande Estado do oeste e especialmente a sua região norte faz dele, nessa hora, a terra das oportunidades. Sem dúvida, Mato Grosso é, nesse momento um convite à riqueza. (PÓVOAS, 1997, p.24).

Com isso, Cuiabá deixou de ser a cidade tranqüila da rua de cima, rua do meio e rua de baixo (ROSA, 2003, p.21), passando a ser uma grande capital. Conforme matéria veiculada no jornal O Estado de Mato Grosso:

O censo de 1970 revelou que Cuiabá foi a terceira capital que percentualmente, mais cresceu na última década, de todo país. Em vista desse crescimento, só resta dizer:ninguém mais segura Cuiabá, o grande portal da Amazônia Brasileira. (O Estado de Mato Grosso, nº 5.890 de 01/01/1971).

Todas essas transformações não fizeram desaparecer a festa de São Benedito. Muito pelo contrário, ela passou por algumas mudanças como o fim das Congadas no decorrer do século XX, e na década de 30 ocorreu o embranquecimento da festa de São Benedito em Cuiabá (ROSA, 1976, p.22). Esse embranquecimento se deu devido ao grande número de pessoas que para cá vieram.

Em vez do fim, ela se firmou muito mais bela e esplendorosa em todos os aspectos, passando a fazer parte da tradição do povo cuiabano e de não-cuiabanos.

1. SÃO BENEDITO: FÉ E DEVOÇÃO DE UM POVO

“Meu São Benedito / O seu manto cheira / Cheira cravo e rosa / Flor de laranjeira”²

² Fragmento extraído do Hino de São Benedito. Autor desconhecido.



A cidade ainda dorme. O dia está nascendo e com o amanhecer, o burburinho dos devotos, o estourar dos fogos avisando o início da Festa de São Benedito, convidando a população para a grandiosa missa das 05h30min, e para participarem da maior festa popular de Cuiabá.

Após a missa procede ao solene ritual de levantamento do mastro de São Benedito com suas cores azuis e brancas, harmonizando-se com as nuvens brancas e azuis do dia que está nascendo com grande esplendor, saudando as pessoas ali reunidas, ao som da banda e da queima de fogos.

O uso de fogos na abertura de festas passou a constituir um veículo da propaganda governamental ou, como mostra Del Priore (1994), de resistência das elites contra o mesmo governo. Mídia eficiente, pois todos os olhos se interessavam por ela, os fogos de artifício foram se tornando um instrumento de poder e, conseqüentemente, também o conhecimento pirotécnico, extremamente valorizado. Especialistas foram trazidos do exterior. Sendo tão fascinante, a artilharia dos fogos de artifício parecia significar a vitória da cultura sobre as forças hostis da natureza, do poder e do tedioso cotidiano.



Foto 1: Levantamento do Mastro. SANTOS, Jurandir, Cuiabá, 1997

Essa tradição de levantamento do Mastro foi introduzida na Co-



lônia pelo Estado Metropolitano Português. Conforme relata Del Priore, (1994, p.33), “O levantamento do Mastro’ era comum na Europa do Antigo Regime, marcava, sobretudo as comemorações de São João, Santo Pedro e “era um momento solene”.

Logo em seguida segue-se o chá com bolo, e de uma forma simbólica, os festeiros querem nesse momento mostrar que todos são iguais, não importando a cor, o credo e nem a posição social, somente a fé e a devoção a São Benedito. O salão da Paróquia Nossa Senhora do Rosário e São Benedito se transforma em um grande formigueiro humano, onde crianças e adultos se misturam para receber a sua comida. No decorrer da distribuição do alimento às pessoas, a banda de música entoava o hino de São Benedito com a ajuda dos devotos, com muita emoção e felicidade. “Na roda festa, como na roda da vida, tudo inelutavelmente ao mesmo lugar, os jovens aprendem com os velhos a perpetuar uma cultura legada pelos últimos”. (DEL PRIORE, 1994, p. 05)

Devido a essa intervenção entre jovens e velhos, a tradição da Festa de São Benedito tem se perpetuando ao longo dos anos, pois é um legado que é transmitido de pai para filho. A festa de São Benedito é realizada sempre no primeiro final de semana do mês de julho, conforme estabelece o Artigo 45.º do compromisso da Irmandade de São Benedito:

Na primeira domingo do mez de Julho de cada anno, celebrar-se-há a festa do Glorioso São Benedicto com toda pompa e magnificência possível, constando de Missa cantada com exposição do Santíssimo Sacramento, Sermão e Procissão à tarde, para a qual comparecerá toda Irmandade, levando suas insígnias. (COMPROMISSO DA IRMANDADE DE SÃO BENEDITO, 1897, Artigo 45.º, p.13).

Assim se inicia a Festa de São Benedito, que não é uma festa de um dia só, mas quatro dias de muita emoção, fé e tradição para o povo cuiabano, onde as pessoas se encontram para homenageá-lo.

Conforme o Regimento Interno da Festa no Cap.VII, a organização realiza no decorrer do ano em conjunto com a Igreja, festeiros, comissão e o povo, cada um a sua maneira também há pessoas que ajudam pagando promessas. Como está especificado no Cap.IV Art. 13, do Regimento Interno: é de responsabilidade exclusiva dos festeiros titulares: a busca de patrocínios para a sua realização.

São dias repletos de afazeres, mas as pessoas trabalham com o



coração transbordando de alegria, pois não estão ali por obrigação, mas sim por devoção a um Santo que teve a sua vida marcada pela humanidade e devoção ao próximo.

Percebem-se duas categorias distintas e sem relação entre si, que participam dos festejos: os devotos que estão ali para firmarem sua fé em São Benedito e as pessoas da comunidade ou de fora que se anexam à festa simplesmente por lazer, diversão, ou por falta de outra opção. Como diz Brandão: “os agentes desta esfera da festa, que podemos chamar de ‘marginal’ não estabelecem relações sócias significativas com os agentes da festa” (1978, p.116). Essas pessoas estão ali mais pelos atos profanos do que pelos sagrados, pois além do lado religioso, o ser humano tem a necessidade de contatos sociais. (ROSENDAHL, 1999, p.48).

Segue-se a programação: com alvoradas, missas, o tradicional chá com bolo todas as manhãs, o sair da bandeira de São Benedito para a esmola, almoços e jantares sempre com cardápio de comidas típicas, reza cantada, a procissão, as programações culturais, shows regionais e bailes.

Outro ponto em que se dá uma junção da festa com a comunidade é o visitar da bandeira de São Benedito pelas comunidades, onde as pessoas agradecem pelas graças recebidas ou aproveitam para fazer algum pedido ao Santo. Pois “é a religião que põe as coisas no lugar. Ser devoto do Santo confere segurança e o sentimento de pertencer a um grupo”. (ROSENDAHL, 1999, p.68).



Foto 2: Esmola. SANTOS, Jurandir, Cuiabá, 1997



A esmola é um ritual, onde os festeiros e devotos de São Benedito percorrem as ruas de Cuiabá ao som de uma banda que toca acompanhando os esmoleiros em sua peregrinação de fé e devoção a São Benedito. “A esmola também nos foi trazida de Portugal, e lá ela tinha a função de mostrar para o povo a magnanimidade e a bondade do rei”. (DEL PRIORE, 1994, p 68).

Já a procissão de São Benedito é um acontecimento que merece um destaque especial, pois é um grande acontecimento. Como diz a música Procissão de Gilberto Gil: “olha lá vai passando a procissão, se arrastando que nem cobra pelo chão. As pessoas que nela vão passando, acreditam nas coisas lá do céu...”



Foto 3: Procissão. SANTOS, Jurandir, Cuiabá, 1997

Como na música, a procissão de São Benedito parece uma grande serpente deslizando pela Avenida Historiador Rubens de Mendonça no início da noite de domingo. Todas as pessoas com velas nas mãos que iluminam a avenida.

Acontecendo nas ruas, no contexto de exaltação e alegria de gente de todo tipo, as festas começam a ganhar, aos poucos, alguma independência da festa oficial. Danças, fantasias, personagem dos desfiles e carros alegóricos, ritmos e harmonias profanas invadem lentamente o quadro da comemoração original e, embora estejam articuladas com o



todo o quem devem se amoldar, cada uma dessas manifestações tem vida própria e significado peculiar.

Em meio à pluralidade de eventos que têm lugar regado dentro da festa (percebemos que há um ritmo entre o desfilar da procissão, a passagem dos carros alegóricos e os dançarinos, o momento da queima de fogos ou da cavalhada), ocorrem fatos menores cuja função deve ser interpretada, quer salientando os momentos de integração entre diferentes segmentos sociais, quer apontando suas maneiras específicas de usar a festa, como um espaço de diversão; tais partes de todo comemorativo são igualmente importantes para qualquer dos grupos sociais que dele participam. (DEL PRIORE, 1994, p. 63, grifos meus).

A saída da Procissão é um momento de muita emoção, quando a banda começa a tocar os hinos de São Benedito percebe-se nas fisionomias dos fiéis uma grande emoção. É como se seus corações estivessem em sintonia com o céu. E é um momento coletivo de fé e esperança, a céu aberto. “A difusão das procissões em dias de festas religiosas, colocava em evidência a mentalidade das populações, que viam no rito processional uma função tranquilizante e protetora”. (DEL PRIORE, 1994, p. 23).

As procissões e festas de santos, desde um passado remoto foram momentos de grande importância na vida social de Cuiabá, como em todo o país, e também foram artifícios utilizados pelo rei como reforço da fidelidade de seus súditos. Pois aqui também eram celebradas festas envolvendo datas importantes na vida dos governantes, implicando assim, o reconhecimento do poder real e da burocracia que o representava na Colônia. A “união entre a Igreja e o Estado, tornava as festas ao mesmo tempo sagradas e profanas.” O rei e a religião, numa aliança colonizadora, estendiam o seu manto protetor e repressor sobre as comunidades, mantendo este que apenas por ocasião de festividades coloria-se exuberância”. (DEL PRIORE, 1994, p. 15). E esse constante festejar de caráter religioso foi uma importante mediação simbólica, constituindo uma linguagem em que diferentes povos podiam se comunicar. Pois as festas são espaços coletivos de integração entre pessoas e o Estado, conforme escreve Jesus:



Portanto, as celebrações festivas representam a força simbólica do rei, reforçando os laços e a fidelidade com a metrópole [...] lembrando que os festejos reais e religiosos representam uma das facetas para a compreensão da vida urbana na capitania de Mato Grosso. (JESUS, 2003, p. 124)

As festas religiosas populares exprimem a cultura e a tradição dos povos, tanto pelas cerimônias festivas quanto pelos rituais religiosos. Essas celebrações reafirmam laços sociais e raízes que aproximam os homens, movimentam e resgatam lembranças e emoções. Tem características semelhantes mesmo com enfoques diferenciados, como as manifestações do canto, dança, e da música e principalmente no espírito de troca. Elas traduzem a cultura popular, e a linguagem do povo. Pois na realidade a vida religiosa das pessoas esta estritamente ligada a dimensão religiosa, e suas vivencias e experiências são expressadas em um sistema de crenças, ritos, mitos e festas.

A importância das festas cresce tanto que, depois do Concílio de Trento, surgem publicações especializadas para orientar o clero na organização e realização delas. Segundo Del Priore, o Calendário Romano trazia capítulos interiores sobre a “ocorrência de festas com muitas particularidades ou curiosidades” ou sobre “festas particulares como se hão de celebrar”. (DEL PRIORE, 1994, p. 23).

A festa acontecia como um furacão, que arrastava os diferentes segmentos sociais, intimando-os, mais do que os convidando, a participar dela, onde o brilho da colaboração individual poderia sobressair contra o cenário coletivo da festa.

Os rituais fortalecem os cidadãos, associando-os em comemorações comuns. A vida religiosa constitui, portanto, um dos temas centrais para todo estudo da vida das coletividades humanas, e a partir de quais elementos se constroem as identidades coletivas. (FICKELER, 1996, p. 55).

E essa dimensão coletiva é fortemente acentuada nos inúmeros rituais da festa. Os devotos se empenham não só no cumprimento das obrigações coletivas, mas também no cumprimento das promessas individuais.

A festa do “Santo Milagroso” revela a força afetiva da comunidade e possibilita aos participantes se reconhecerem e serem reconhecidos como “irmãos” reforçando, assim, os seus laços de solidariedade.



2. AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NA FESTA DE SÃO BENEDITO

Como disse Mendonça (1975, p. 96): a Festa do Divino “era festa de gente de bem, enquanto a festa de São Benedito era festa do povo”, (pobres, negros). A elite cuiabana passou a fazer parte da festa e São Benedito somente a partir da década de 30 quando ocorreu a proibição dos aspectos profanos da festa do Divino Espírito Santo em Cuiabá, por ordem de Dom Aquino Correa. Devido a essas proibições, boa parte de seus componentes se deslocaram para a Festa de São Benedito. (ROSA, 1976, p.15). Analisando os convites dos últimos 30 anos percebe-se que o rei e a rainha são nomes de destaque na sociedade cuiabana.

A Festa do Divino perdeu o seu esplendor e a de São Benedito alçou vôo e hoje é o maior evento religioso popular de Cuiabá, e com a sua grandiosidade, passou a fazer parte do Calendário Turístico Religioso de Mato Grosso.

No passado era de pequenas proporções. Na Igreja eram realizados apenas os rituais sagrados. Os rituais profanos (bailes, comes e bebes) eram realizados na casa do rei e da rainha. “Essa relação entre fé e diversão, festa e religiosidade, sagrado e profano, é um traço concreto e visível da religiosidade portuguesa trazida pelos colonizadores”. (MACHADO, 2000, p. 221).

Com o passar dos anos, e com o crescimento dos participantes o rei e a rainha passaram a realizá-la juntos na casa das festas. “Na ‘casa da festa’, são estocados gêneros e bebidas que serão consumidos durante a semana do evento, pois são dias em que boa parte da população pobre da cidade come e bebe a conta de São Benedito”. (POVOAS, 1994, p. 133). O tempo passou, e com ele veio o crescimento da cidade, com o alto custo de vida a festa foi tomando feições diferentes. Esse crescimento da população se deu a partir de 1970, segundo Delamonica (1997, p. 129), devido “as frentes pioneiras que avançaram sobre o norte mato-grossense e Cuiabá se transforma na base urbana de apoio ao processo de expansão”. E também, nos primeiros anos da década de setenta, com o início da construção da rodovia Cuiabá-Porto Velho. Cuiabá deixou de ser fim de linha, para assumir a posição de medianeira do projeto de “integração nacional” da Amazônia meridional. (DELAMONICA, 1997, p. 123).

As transformações desencadeadas pelas migrações trouxeram mudanças de vários aspectos tanto para a cidade como para a festa, mas não foram suficientes para acabar com a Festa de São Benedito, que constitui a essência da crença e da fé do povo cuiabano, pelo contrario, tornou-se tradição e se repete todo ano, sempre no primeiro domingo do mês de julho. E cada ano aumenta o numero de participantes, seja, eles devotos



ou apenas pessoas movidas pela curiosidade, ou simplesmente para comer, beber e se divertir. Como diz Brandão: “São pessoas presentes, mas vindas ‘de fora’ quase sempre apenas para o sábado e o domingo, sem conhecimento ‘de dentro’ do que ocorre e disposta a assistirem a Festa”. (1978, p. 48). Mas para os fiéis, São Benedito é sinônimo de fé, amor, humildade e fraternidade, que há mais de 100 anos, faz parte da cultura e da tradição do povo cuiabano, e que em nome dessa fé realizam ano após ano a festa em seu louvor.

“Na prática uma festa de Santo, se constitui em trocas simbólicas de modos de participação”. (BRANSÃO, 1978, p. 49). Pois para o povo cuiabano São Benedito é uma necessidade que alimenta a alma, faz reviver o passado, desperta e mantém vivos certos aspectos da memória desse povo local. E devido às grandes mudanças, pelas quais a cidade passou se torna inevitável algumas modificações, tanto de valores, tradição e costumes, pois em um mesmo espaço, se tem uma grande diversidade cultural, o que também possibilita múltiplas formas de olhar esse imenso universo simbólico, em que os participantes estão inseridos. Podendo assim partilhar sentimentos coletivos e conhecimentos comunitários e normas da vida coletiva (DEL PRIORE, 1994, p. 15). Pois para que esse aspecto cultural do povo cuiabano possa sobreviver precisa sofrer determinadas alterações para continuar no roteiro da festa, (CARVALHO, 1999, p. 12), tem que ser reelaborada constantemente.

Em decorrência das transformações ocorridas devido à economia capitalista, e ao aumento da população a Festa de São Benedito passou também a ter um cunho comercial, além do religioso, onde tudo se vende e tudo se compra em nome do santo.

As festas nasceram como celebrações comunitárias, mas com o passar dos anos esse universo simbólico foi se transformando. Começaram a chegar os turistas, fotógrafos, jornais, a televisão e mais turistas. E as pessoas que não fazem parte da festa, montam barracas para vender bebidas, comidas típicas ou não, artesanatos, etc. (CANCLINI, 1997, p.262).

A partir de 1982, além dos rituais sagrados, os rituais profanos também passaram a ser realizados no entorno da Igreja Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito, e a Paróquia passou também a controlar a Festa. (SILVA, 2003, p. 14).

Conforme relata Del Priore “as festas sagradas e profanas caminham juntas. É como se dentro de cada festa religiosa existisse uma profana e vice-versa”. (1994, p. 19).

Os devotos utilizam o tempo da festa também para agradecer por algum milagre que São Benedito lhe concedeu ou para fazer algum pedido. Del Priore aponta que o agradecimento por milagres recebidos é



uma das primeiras inserções feitas pelo povo nela. Tal como as festas, o milagre tinha características ao mesmo tempo sagradas e profanas, e é esta convivência dos dois aspectos que lhe dá sentido, na perspectiva das pessoas que participam dela, tornando-se uma espécie de junção das diferentes expectativas em jogo durante a sua realização. “Para poder suportar as dificuldades e infelicidades da vida os homens, são, portanto, levados a imaginar realidades mais profundas e mais autênticas que aquelas que lhes são reveladas por seus sentidos”. (FICKELER, 1996,p.51).

“O milagre tem função sacralizadora atuando como perenizador da festa nos quadros mentais. A festa passa a distinguir-se por ter sido ‘de tal ou qual’ milagre”. (DEL PRIORE, 1994, p. 64). Sendo o milagre a introdução de uma nova ordem, dentro da ordem esperada anteriormente, sua presença na festa acrescenta nova mediação entre sagrado e profano, entre ordem divina e vontade humana, entre o pedido humano e a aquisição divina.

A força simbólica do milagre nela é tão verdadeira e arraigada na cultura popular que ainda é comum que elas sejam promovidas e financiadas por pagadores de promessas, como na Festa do Divino (BRANDÃO, 1973). Nas festas as trocas culturais, sob suas diversas faces, acontecem em diferentes sentidos.

Aparecem na arte, na estética, na música, na religião, estendendo as relações facilitadas pelo contato na festa, em que os aspectos mais fortes das culturas parecem surgir de modo mais denso e o mútuo conhecimento permite a apreensão e escolha de novos modos de viver, de casar, de educar crianças, novos padrões de famílias etc., já não completamente vinculados a um único modelo. É possível notar, portanto, que o contato e participação conjunta dos vários grupos e etnias deixaram marcas no caráter da festa e que esta é um dos elementos constitutivos do que pode chamar de cultura brasileira. Ela é ainda uma das linguagens favoritas do povo brasileiros que para ela traduz, preferencialmente, seus valores mais caros e suas utopias.

Devemos lembrar que a festa pode também ser entendida como um “espaço para a revolta ritualizada, território de símbolos que anuncia a insatisfação social” (DEL PRIORE, 1994, p. 128). Expressão viva de uma utopia, onde as regras são guardadas as proporções dessa afirmação, feitas pelo povo e para o povo, que acumula e reparte suas riquezas, tempo e lugar em que ele reitera sua intimidade com os deuses e santos. Não parece ser à toa, portanto, se diz que “no Brasil tudo acaba em festa”. Isto é compreensível, já que ela pode ser não apenas o momento do divertimento, do alegre gozo da vida, como também o espaço de protestos, da afirmação cultural, da organização de grupos de relação mais afetivas, de



resistência à opressão cultural e social.

Como diz Delamonica, com o processo de expansão e o crescimento da cidade “os processos espaciais pós 1970, é caracterizada pela oscilação entre perdas e ganhos”. (1997, p. 140). Os usos coletivos dos espaços urbanos utilizados na Festa de São Benedito sedimentaram traços característicos do modo de vida cuiabano, o qual o processo de expansão do capitalismo não conseguiu apagar.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C.R.. O Divino, o Santo e a Senhora. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1978.
- CLANCLINI, N.G. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Heloisa P. Cintrão, Ana R. Lessa. São Paulo: Ed. USP, 1977.
- COMPROMISSO DA IRMANDADE DE SÃO BENEDITO. Cuiabá: Arquivo da Paróquia Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, 1897.
- DELAMONICA, J.F. Por uma poética popular da arquitetura. Cuiabá: Ed. UFMT, 1997.
- DEL PRIORE, M. Festas e Utopias no Brasil Colonial. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FICKELER, P. Questões fundamentais na Geografia da religião. Revista Espaço e Cultura, Rio de Janeiro: UERJ, Janeiro/junho de 1999, n. 7, p. 7-35.
- GUIMARÃES NETO, R.B. Cidades de Fronteira. In: SILVA, Luiz Sérgio Duarte da (org.). Relações cidade-campo: Fronteiras. Goiânia: Ed. UFG, 2000.
- HERMANN, J. História das Religiões e Religiosidades. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (orgs). Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- JESUS, N. M. A “cabeça da república” e as festividades na fronteira oeste da América portuguesa. In: ROSA, Carlos Alberto & JESUS, Nauk Maria (orgs). A terra da conquista: história de Mato Grosso colonial. Cuiabá: Adriana, 2003.
- LACERDA, L. B. de. Edificação, transformações e demolição da Catedral do Senhor Bom Jesus do Cuiabá. In: ROSA, Carlos Alberto & JESUS, Nauk Maria (orgs). A terra da conquista: história de Mato Grosso colonial. Cuiabá: Adriana, 2003.
- MACHADO, M.C.T. Religiosidade no cotidiano popular mineiro: crenças e festas como linguagens subversivas. Revista História & Perspectivas. Uberlândia. Jan/Jul, 2000.
- MENDONÇA, R. de. Roteiro Histórico & Sentimental da Vila Real do Bom Jesus do Cuyabá. REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE MATO GROSSO. Cuiabá: Tip. Escola Industrial de Cuiabá, 1952.



- PÓVOAS, L. C. História da cultura Mato-grossense. Cuiabá, [S.N.], 1994.
- PÓVOAS, L. C. Mato Grosso: um convite à fortuna. Cuiabá: Guavira Editores, 1997.
- REGIMENTO DA FESTA DE SÃO BENEDITO. Conselho Paroquial – Paróquia Nossa Senhora do Rosário e São Benedito – Arquidiocese de Cuiabá – MT. Cuiabá: Paróquia Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, 1997.
- RODRIGUES, D. Os vizinhos. CADERNOS CUIABANOS. Cuiabá, [S.N.], 1997.
- ROSA, C. A. O urbano colonial na terra da conquista. In: ROSA, Carlos Alberto & JESUS, Nauk Maria (orgs). A terra da conquista: história de Mato Grosso colonial. Cuiabá: Adriana, 2003.
- ROSENDAHL, Z. Hierópolis: O sagrado e o urbano. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.
- SILVA, Pe José de Moura e. Paróquia Nossa Senhora do Rosário. Arquidiocese de Cuiabá-MT. (texto de apostila distribuído pela Paróquia Nossa Senhora do Rosário e São Benedito). Cuiabá: Paróquia Nossa Senhora do Rosário São Benedito, 2002.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS GRADUADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO ESTADO DE MATO GROSSO

Elias Januário¹;
Fernando Selleri Silva²;
Carolina Joana da Silva³;
Francisca Navantino P. de Ângelo⁴;
Fernando Thiago, Gabrielle Balbo Crepaldi, Leilacir Beltz⁵;
Alzirene Iparewã Tapirapé⁶;
Awajatu Aweti⁷;
Graziella Selleri Silva⁸;
Fernando Fernandes Neri, Gustavo Zanatta Bruno, Marcelo Henrique
da Silva⁹

1. Dr. em Educação, docente do Curso de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e da Disciplina de Antropologia na UNEMAT. Coordenador da Faculdade Indígena Intercultural, Coordenador do Projeto Observatório, Bolsista da CAPES. eliasjanuario@terra.com.br.

2. Mestre em Ciência da Computação, docente do Curso Ciência da Computação na UNEMAT. Coordenador Administrativo da Faculdade Indígena Intercultural, Pesquisador do Projeto Observatório, Bolsista da CAPES. indigena@unemat.br.

3. Dr^a. em Ecologia, docente do Curso de Pós-Graduação em Ciências Ambientais na UNEMAT, Pesquisadora do Projeto Observatório. ecopanta@terra.com.br.

4. Professora Paresi, Ms. em Educação, Vice-Presidente do CEI/MT, Pesquisadora do Projeto Observatório, Bolsista da CAPES. nezokemaero@yahoo.com.br.

5. Mestrandos em Ciências Ambientais pelo PPGCA da UNEMAT, Pesquisadores do Projeto Observatório, Bolsistas da CAPES. admfernandoth@yahoo.com.br. gabicrepaldi@hotmail.com. leilabio@hotmail.com.



6. Professora Tapirapé, graduanda no curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas da UNEMAT, Membro do Projeto Observatório, Bolsista da CAPES.

7. Professor Aweti, graduando no curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas da UNEMAT, Membro do Projeto Observatório, Bolsista da CAPES. awajatu2008@hotmail.com.

8. Graduanda em Engenharia de Alimentos pela UNEMAT, Membro do Projeto Observatório, Bolsista da CAPES. grazi_selleri@hotmail.com.

9. Graduandos em Ciência da Computação pela UNEMAT, Membros do Projeto Observatório, Bolsistas da CAPES. ffneri@gmail.com, gkbsa@hotmail.com, marcelohs7@hotmail.com.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS GRADUADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO ESTADO DE MATO GROSSO

RESUMO: Este artigo apresenta resultados das ações do Projeto “A Atuação dos Professores Indígenas Egressos dos Cursos Superiores no Estado de Mato Grosso”, financiado pela CAPES. O referido projeto proporcionou a montagem de uma equipe de bolsistas constituída por integrantes da Faculdade Indígena Intercultural do *Campus* de Barra do Bugres e o Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais do *Campus* de Cáceres. Assim, apresentaremos os dados coletados e processados sobre a atuação dos professores indígenas egressos das Licenciaturas da UNEMAT onde identificamos avaliações positivas como o resgate, manutenção e valorização da história e cultura das etnias e outras negativas como a falta de disponibilização de materiais didáticos e estrutura das escolas, levantamos demandas de formações almejadas, sendo destacada o curso de mestrado como mais procurada.

Palavras-chave: Projeto Observatório da Educação Escolar Indígena – Educação Escolar Indígena – Escolas Indígenas.

ABSTRACT: This paper presents results of the actions of the project “The Performance of Indigenous Teachers Alumni of the Colleges in the State of Mato Grosso”, funded by CAPES. This project provided the assembly of a team of scholars consisting of members of the School of Intercultural



Indigenous, Campus of Barra do Bugres and Graduate Program in Environmental Sciences Campus Cáceres. Thus, we present the data collected and processed on the performance of teachers of Indian graduate students of UNEMAT, where we identified positive evaluations as the retrieval, maintenance and appreciation of history and culture of ethnic groups and negative as the lack of availability of instructional materials and structure of schools, raised demands of training desired, especially at the Masters course as most popular.

Keywords: Project Observatory of the Indigenous Education – Indigenous Education – Indigenous Schools.

INTRODUÇÃO

A população indígena brasileira é estimada em aproximadamente 370.000 pessoas, pertencentes à cerca de 210 povos, falantes de mais de 170 línguas identificadas. Em Mato Grosso, de acordo com a FUNAI, têm uma população total de 25.123 pessoas distribuídas em 42 etnias, falando em torno de 34 línguas conforme Tabela 1, além de indícios de 9 etnias ainda não contatadas¹. Cada um destes povos tem sua própria maneira de entender e se organizar diante do mundo, que se manifesta nas suas diferentes formas de organização social, política, econômica e de relação com o meio ambiente e ocupação de seu território².

Tabela 1: Localização, população e grupo linguístico por etnia no Estado de Mato Grosso

| POVO INDÍGENA | POPULAÇÃO | GRUPO LINGÜÍSTICO | LOCALIZAÇÃO |
|---------------|---|-------------------|--|
| Aplaká | 167 | Tupi-Guarani | Rios dos Peixes, em Juína |
| Amra | 160 | Tupi-Rama-Rama | Aripuanã e Cuiabá |
| Aweti | 114 | Tupi-Rama-Rama | Gaúcho do Norte |
| Bakairi | 900 pessoas, distribuídas em 11 aldeias | Karib | Nobres, Paranatinga e Planalto da Serra |
| Bororo | 1.030 | Macro-Jê | General Carneiro, Rondonópolis, Santo Antônio do Leverger e Barão de Melgaço |
| Chiquitano | 270 | Aruak | Cáceres |
| Cinta-Larga | 982 | Tupi-Mondé | Aripuanã e Juína |
| Eawenê-Nawê | 315 | Aruak | Sapezal, Comodoro e Juína |
| Guriô | 38 | | Barão de Melgaço |
| Ikpeng | 281 | Karib | Feliz Natal |

² BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. - 2ª edição - Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002.



| | | | |
|---------------------|--|--------------------------|---|
| Iranxe | 280 | Língua isolada | Brasnorte |
| Kayapó (Mebêngôkre) | 800 | Jê | Peixoto de Azevedo, São José do Xingu. |
| Kalapoto | 362 | Karib | Querência |
| Kamayurá | 317 | Tupi-Guarani | Gaúcho do Norte |
| Karajá | 1.624 | Macro-Jê | O território Karajá se estende por todas as regiões do Vale do Araguaia, entre Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará. |
| Kayabi | 892 | Tupi-Guarani | Rios dos Peixes, Juara. |
| Kaikuro | 404 | Karib | Gaúcho do Norte |
| Matipu | 98 | Karib | Gaúcho do Norte |
| Mehinaku | 183 | Arauk | Gaúcho do Norte |
| Miky | 69 | Língua isolada | Brasnorte |
| Mundurukú | 89 | Tupi | Rios dos Peixes, Juara. |
| Nahukwá | 92 | Karib | Gaúcho do Norte |
| Nambikwara | 1.511 pessoas, em 17 aldeias. São vários subgrupos, com dialetos próprios. | Língua não classificada. | Comodoro, Pontes Lacerda, Nova Lacerda e Sapezal. |
| Panará | 285 | Macro-Jê | São Félix do Xingu e Guarantã do Norte. |
| Paresi | 1.189 | Arauk | Tangará da Serra, Diamantino, Campo Novo do Parecis, Pontes e Lacerda, Comodoro e Sapezal. |
| Rikbaktsa | 910 pessoas, 34 aldeias | Macro-Jê | Brasnorte, Juara e Cotriguaçu. |
| Suyá | 245 | Macro-Jê | Querência |
| Suruí | 218 | Tupi-Mondé | Anpurnã |
| Ta payuna | 45 | Macro-Jê | São José do Xingu |
| Ta pirapé | 475 | Tupi-Guarani | Santa Terezinha |
| Terena | 285 | Arauk | Rondonópolis |
| Trumai | 102 | Isolada | Feliz Natal |
| Umaótina | 280 | Macro-Jê | Barragem do Bugres |
| Wauri | 280 | Arauk | Gaúcho do Norte |
| Xavante | 12.480 pessoas, 104 aldeias | Macro-Jê | Água Boa, Paranatinga, Nova Xavantina, Barragem do Bugres, Campinápolis, Novo São Joaquim, Cinarana, Ribeirão Cascalheira e General Carneiro. |
| Yawalapití | 212 | Arauk | Gaúcho do Norte |
| Yudjá (Juruna) | 225 | Tupi | Marcelândia |
| Zoró | 340 | Tupi-Mondé | Rondolândia. |
| POP. TOTAL | 28.510 | | |

Fontes: CIMI, ISA e Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

A efetiva colonização pelos portugueses e paulistas, do território hoje compreendido pelo Estado de Mato Grosso, iniciou-se somente 219 anos após o descobrimento do Brasil. Historiadores e cronistas do



século XIX que estudaram e registraram a evolução da questão indígena, são categóricos em afirmar que o Imperador Pedro II tratou a causa do índio brasileiro com bastante particularidade, culminando com a abolição total da escravatura, em 1888, incluindo aí, negros e índios.

Politicamente, os paulistas, com a preação indígena, expandiram as fronteiras do Brasil em benefício da Coroa portuguesa. O surgimento de Cuiabá e conseqüente colonização em terras mato-grossenses é resultado de preia do homem americano³.

Com contribuição para minimizar os prejuízos históricos que as comunidades indígenas sofreram durante a ocupação da sociedade ocidental no território brasileiro, bem como profissionalizar os professores que atuarão nas escolas das aldeias com vistas à manutenção e resgate cultural das etnias, foi conduzido diversas ações a partir de 1995 que edificou entre outros projetos, a Faculdade Indígena Intercultural, processo este contextualizado na seqüência.

Faculdade Indígena Intercultural

A história da Educação Indígena em Mato Grosso foi marcada por alguns eventos importantes e decisivos no sucesso desta causa, no ano de 1995 foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena - CEI/MT, que se constituiu num espaço de discussão, reflexão e luta pela Educação Escolar Indígena. Este fato fortaleceu em Mato Grosso o movimento dos professores indígenas que passaram a reivindicar a formação continuada por meio de cursos específicos e diferenciados.

Em 1997, após a conferência Ameríndia, foi criado pelo Governo do Estado a Comissão Interinstitucional e Paritária que iniciou as discussões sobre a formação de professores indígenas em nível superior. A Comissão era constituída por representantes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), Conselho Estadual de Educação Indígena de Mato Grosso (CEI/MT), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Conselho de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso (CAIEMT), atual Superintendência de Assuntos Indígenas de Mato Grosso, e representantes indígenas⁴.

³ MTE SEUS MUNICÍPIOS. Disponível em: <http://www.mteseumunicipios.com.br>. Acesso em: 24/01/2011

⁴ Faculdade Indígena Intercultural. Histórico. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/> Acesso em: 24/01/2011.



A Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT é resultado de discussões iniciadas no ano de 1997 envolvendo vários segmentos da sociedade civil, representantes indígenas, órgãos governamentais e não governamentais, com o objetivo de implantar Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas. Em 2001, teve início a 1ª turma dos cursos de licenciatura, com a implantação do Projeto de Formação de Professores Indígenas, conhecido como 3º Grau Indígena, com a realização do vestibular nos meses de março/abril e o início das aulas no mês de julho. Em janeiro de 2005, teve início a 2ª turma dos cursos e, em junho do ano seguinte, a 1ª turma concluía as atividades do curso, sendo realizada a Colação de Grau e a entrega dos diplomas de licenciados a 186 estudantes indígenas⁵.

Ainda segundo estes autores, na perspectiva de fortalecer as ações desenvolvidas em prol da formação superior de povos indígenas ao longo desses últimos 10 anos e estendê-las para outras áreas de conhecimento, em agosto de 2007, o projeto foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI). Em janeiro de 2008 iniciaram as aulas para a 3ª turma dos cursos de licenciatura. Com a realização do II Congresso Universitário da UNEMAT, em dezembro de 2008, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as ações relacionadas à Educação Superior Indígena¹⁴.

Em janeiro de 2009, tiveram início as aulas da primeira turma, específica para indígenas, do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, que concluiu as atividades em janeiro de 2010 com a formação de 55 especialistas. Em julho de 2009, a 2ª turma de licenciatura concluiu as atividades com a formação de 90 licenciados¹³.

No total a Faculdade Indígena Intercultural já formou 276 novos professores indígenas capacitados para desenvolver suas atividades específicas e intercultural em sala de aula das suas aldeias, levando um ensino de qualidade junto as suas comunidades.

Com vistas à avaliação das atividades desenvolvidas, a Faculdade Indígena Intercultural passou por avaliações externas com objetivo de aprimorar suas ações. Por último foi criado o Projeto de Pesquisa Estudo sobre a Atuação de Professores Indígenas Egressos de Cursos Superiores no Estado de Mato Grosso que, além de investigar o trabalho da Faculdade Indígena Intercultural, também avalia as ações de outras instituições de ensino superior que formaram professores no estado.

⁵ JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S. **Educação Superior Indígena em Mato Grosso: a Experiência da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT**. In: 27ª Reunião Brasileira de Antropologia, Belém, Pará, Brasil, 2010.



Observatório de Estudo sobre a Atuação de Professores Indígenas Egressos de Cursos Superiores no Estado de Mato Grosso

A preocupação com a formação dos professores indígenas em Nível Superior tem sido constante, uma vez que a UNEMAT oferta três Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas⁶, além dos indígenas que estão nos cursos regulares de graduação ou inseridos nos projetos de formação continuada - especialização e mestrado.

Neste contexto, a UNEMAT tem procurado avaliar as ações desenvolvidas junto aos povos indígenas no decorrer de todo esse processo, por meio de avaliações internas e externas.

Ao longo do desenvolvimento da primeira turma dos Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas (2001-2006) foram realizadas três avaliações externas. A primeira objetivou analisar o currículo dos cursos no ano de 2003⁷. A segunda avaliação, realizada no ano de 2004, enfocou os resultados e impactos dos cursos nas comunidades (aldeias) dos acadêmicos indígenas⁸. A terceira avaliação, conduzida em 2005, abordou o trabalho da equipe técnico-administrativa em termos de organização administrativa das atividades desempenhadas na sede do projeto⁹.

Contudo, até o momento não havia sido realizado um estudo em nível estadual, que pudesse investigar a atuação dos professores indígenas, egressos dos cursos superiores ofertados pela UNEMAT e por outras IES, em suas escolas nas aldeias.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa “Estudo sobre a Atuação de Professores Indígenas Egressos de Cursos Superiores no Estado de Mato Grosso”, com apoio do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do ensino Superior (CAPES) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), através do programa Observatório da Educação Escolar Indígena, pretende diagnosticar a atuação dos egressos nas diferentes áreas de conhecimentos, atendidos pela UNEMAT e por outras IES.

O projeto vem contribuir com a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino ofertado, possibilitando a elaboração de estratégias para garantir a formação de profissionais capacitados a atender a deman-

⁶ MATO GROSSO. **3º Grau Indígena: projeto de formação de professores indígenas**. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001.

⁷ MONTE, N. L. **Relatório da 1ª Avaliação Externa do 3º Grau Indígena**. Rio de Janeiro: Unemat, 2003.

⁸ SECCHI, D. **Relatório da 2ª Avaliação Externa do 3º Grau Indígena**. Cuiabá: Unemat, 2004.

⁹ COOTRADE. **Relatório da 3ª Avaliação Externa do 3º Grau Indígena**. Cuiabá: Unemat, 2005.



da sócio/cultural que impõe a formação intercultural de professores indígenas.

A pesquisa desenvolvida pelo projeto tem por objetivo geral investigar a atuação dos professores indígenas egressos da Educação Superior na UNEMAT e de outras IES nas escolas das aldeias, bem como sua representatividade nas respectivas comunidades de origem como educadores visando, a partir dos dados levantados, aprimorar as ações direcionadas na formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso.

Como forma de organizar as coletas de dados e sistematização dos resultados, partimos inicialmente por organizar os dados das aldeias e etnias por Território Etnoeducacional de acordo com o Decreto Presidencial nº 6.861 de 27 de maio de 2009. Contudo, devido no Estado de Mato Grosso estar pactuado apenas três territórios, decidimos por manter a classificação por território indígena devido as outras propostas de pactuação não estarem firmadas conforme veremos no tópico a seguir.

Territórios Etnoeducacionais de Mato Grosso

Reconhecendo que os povos indígenas vivem em distintos cenários e processos socioambientais e territoriais, envolvendo extensas redes de trocas materiais e simbólicas na esfera das fronteiras interétnicas e dos campos institucionais governamentais e não-governamentais, o Ministério da Educação, em seu papel de formulador da política de educação intercultural indígena e coordenador das ações, e a partir de consulta e debate com representantes das lideranças e professores indígenas e órgãos e entidades com interface na temática da educação intercultural indígena, se propõe a levar em conta esses complexos interétnicos, geográficos e históricos como base para um novo modelo de regime de colaboração, em que o planejamento e a gestão pública compartilhados efetivem o princípio de reconhecimento e afirmação da sociodiversidade indígena nas relações interétnicas entre Estado brasileiro e os povos indígenas¹⁰.

Os Arranjos Etnoeducacionais buscam operacionalizar um tratamento específico para o desenvolvimento da educação escolar indígena em torno de ações estratégicas, como um padrão comum de contratação de professores indígenas e outros profissionais das escolas indígenas, formação inicial e/ou continuada de professores indígenas, produção de

¹⁰ MEC, Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação**: Texto Preliminar. Brasília, 2008.

material didático, rede física adequada aos padrões socioambientais das comunidades, responsabilidades institucionais, financiamento e controle social¹⁹.

Conforme citado, o Estado de Mato Grosso atualmente possui apenas três regiões etnoeducacionais pactuadas, sendo elas: Xingu, Cinta Larga e Auwe Upatobi, no entanto novos territórios estão sendo discutidas e planejadas para futuras implementações, reuniões e plenárias já estão sendo realizadas em todo o Estado.

Diante disto e, dentre outros procedimentos metodológicos, decidimos manter a classificação das etnias e aldeias por Território Indígena, não impedindo que em futuras investigações seja utilizada a classificação por Território Etnoeducacional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O núcleo da pesquisa abrange as etnias que ocupam Terras Indígenas localizadas, na totalidade ou em parte, no Estado de Mato Grosso (Figura 1). A execução do projeto compreende os anos 2010 e 2011, fazendo parte do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação.



Figura 1: Mapa dos territórios indígenas de Mato Grosso Fonte: FUNAI, 2004.



Os métodos aplicados parte de uma perspectiva etnográfica¹¹, a equipe composta por quatro professores pesquisadores, três estudantes de mestrado, três de graduação e dois estudantes dos cursos de licenciatura indígena, que tem mapeado a trajetória dos egressos dos cursos em suas comunidades. Os dados da pesquisa são obtidos através de observação participante¹², utilizando-se de visitas às aldeias, entrevistas formais e informais, anotações em diários de campo, gravações em áudio e registro fotográfico (Figuras 2 e 3).

(1) Entrevistas: A entrevista é um dos principais instrumentos da técnica de coleta de dados usados nas pesquisas das ciências sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André (1986), essa técnica “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”¹³.

(2) Observação participante: trazendo informações inerentes ao foco da pesquisa, uma vez que o pesquisador imerge no universo do campo de pesquisa, possibilitando o registro de uma “série de fenômenos de grande importância que não podem ser registrados através de perguntas, ou em documentos quantitativos, mas devem ser observados em sua plena realidade”¹⁴.

(3) Foram utilizados registros fotográficos e diário de campo, uma vez que estes podem ser observados e analisados por diversas vezes, captando o que da primeira análise não fora observado, além das imagens serem utilizados como fontes ilustrativas para o trabalho, que estão disponíveis no Acervo “Joana Saira” da Faculdade Indígena Intercultural em Barra do Bugres – MT.

¹¹ ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1999.

¹² GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Vozes: Petrópolis, 1995.

¹³ LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

¹⁴ MALINOWSKI, B. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, A. Z. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.



Figura 2: Visita a Aldeia Umutina.



Figura 3: Visita a Aldeia Rio Verde (Paresi).

A pesquisa conta com a participação efetiva de indígenas que estão cursando e egressos dos cursos de Graduação e Pós-graduação (*lato sensu*). Este fator é primordial para a integração dos professores indígenas em formação e os egressos como sujeitos desse processo de construção da avaliação processual da Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso.

O Projeto Observatório realizou uma articulação muito importante, ao longo do ano de 2010, envolvendo os mestrados em Ciências Ambientais do PPGCA da UNEMAT com os alunos da graduação e os egressos que estão nas aldeias, propiciando a realização de discussões e problematizações de questões atinentes à relação ser humano – natureza, com enfoque para a sustentabilidade, educação ambiental e saúde. Pela primeira vez na Universidade a pós-graduação *stricto sensu* realizou atividades conjuntas com professores indígenas em sala de aula e foram a campo nas aldeias, onde realizaram diagnósticos das questões mais emergentes dentro da área ambiental.



Etapas da Pesquisa

Para se obter os objetivos da pesquisa, foram elaborados questionários e roteiros de entrevistas pela equipe executora do projeto para serem realizados com os professores, alunos e pais de alunos em aldeias com a presença de professores egressos da Faculdade Indígena Intercultural. Os dados obtidos foram analisados e amostrados através de gráficos, totalizando 111 entrevistas a professores egressos, 17 pais de alunos e 66 alunos das escolas das aldeias.

Durante o ano de 2010 foram realizadas reuniões periódicas com toda a equipe executora do projeto, onde foram discutidos os trabalhos já realizados e planejadas as etapas seguintes do projeto.

Além disso, foram realizadas duas visitas em escolas de aldeias que possuem egressos da Faculdade Indígena Intercultural, sendo realizada no mês de abril a visita na aldeia Umutina no município de Barra do Bugres, onde foi coletado dados em entrevistas com membros da aldeia, pais, professores e alunos da escola da aldeia e reunião com professores e membros da aldeia e no mês de julho realizou-se visita a aldeia Rio Verde no município de Tangará da Serra/MT, onde além de conversa com os professores, coordenação, direção da escola da aldeia e com membros da comunidade, foi aplicado questionários do projeto do Observatório da Educação Escolar Indígena nesta aldeia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um levantamento inicial realizado envolveu 67 aldeias, 49 escolas e 111 indígenas egressos e matriculados em cursos superiores. Foram ouvidos indígenas das etnias Apiaká, Aweti, Bakairi, Bororo, Ikpeng, Irantxe, Kayabi, Kamauira, Karajá, Matipu, Mebêngôke, Mehinako, Paresi, Rikbaktsa, Tapirapé, Terêna, Umutina, Xavante e Zoró. Entre os entrevistados 93% são oriundos da UNEMAT, enquanto 7% são de outras IES, como UFMT, UCDB e outras (Figura 4).

IES de Origem dos Entrevistados

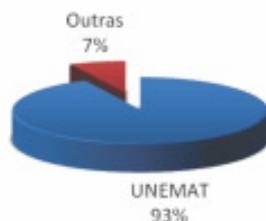


Figura 4: Gráfico da IES de origem dos entrevistados.

A pesquisa abrangeu 26 Terras Indígenas, 25 municípios, 49 aldeias e conseqüentemente 48 escolas indígenas.

As áreas de formação dos entrevistados compreendem: Ciências Matemáticas e da Natureza – 32%; Ciências Sociais – 30%; Línguas, Artes e Literaturas – 28%; Outros cursos como Matemática, Letras e Pedagogia – 10% (Figura 5).



Figura 5: Gráfico da área de formação dos entrevistados.

O levantamento mostrou que a maioria dos entrevistados (88%) está atuando como professor nas escolas indígenas das comunidades (Figura 6), inclusive assumindo funções de gestão como direção (8 professores) e coordenação pedagógica (5 professores). Estes professores atuam com uma clientela de 4.749 alunos oriundos das escolas envolvidas no levantamento, as quais se encontram localizadas nos seguintes municípios: Água Boa, Alta Floresta, Alto da Boa Vista, Barão de Melgaço, Barra do Bugres, Barra do Garças, Brasnorte, Campinápolis, Campo Novo dos Parecis, Canarana, Confresa, Gaúcha do Norte, General Carneiro, Juara, Matupá, Paranatinga, Peixoto de Azevedo, Primavera do Leste, Rondolândia, Santa Terezinha, São José do Xingu, Sapezal, Tangará da Serra.



Figura 6: Gráfico da atuação dos entrevistados.

O levantamento mostrou que entre as disciplinas mais ministradas pelos professores estão: Matemática – 41 professores; História – 31 professores; Língua Materna – 31 professores; Língua Portuguesa – 31 professores; e Geografia – 27 professores (Figura 7). Considerou-se que em geral os professores ministram mais de uma disciplina.

Disciplinas Ministradas pelos Entrevistados

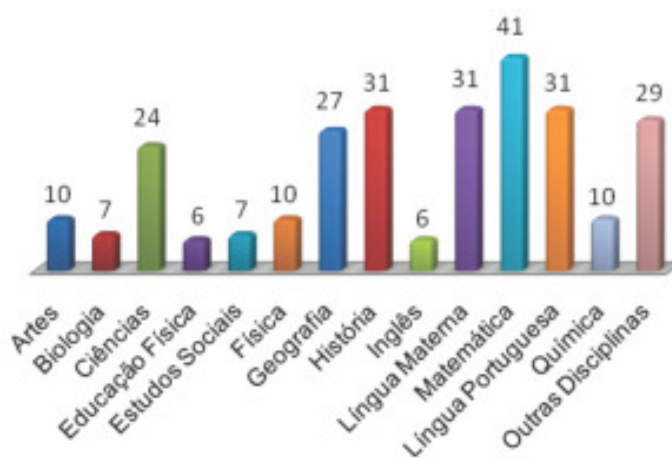


Figura 7: Gráfico das disciplinas ministradas pelos entrevistados.

Entre as séries para as quais os professores indígenas têm lecionado e que se destacaram no levantamento preliminar foram as séries do Ensino Fundamental, entre elas: 7ª Série – 41 professores; 8ª Série – 41 professores; 6ª Série – 40 professores; 5ª Série – 39 professores (Figura 8)

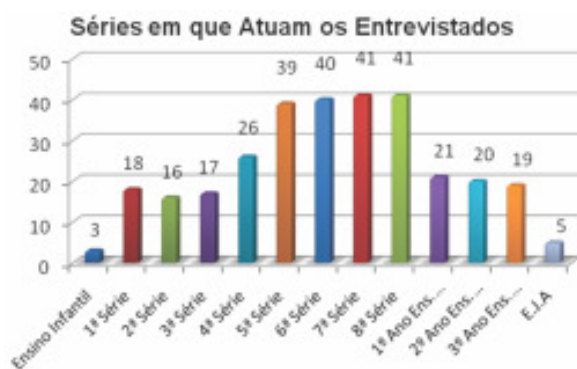


Figura 8: Gráfico das séries em que atuam os entrevistados.



A pesquisa qualitativa tem revelado que estes professores anseiam por continuar sua formação com cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* (Figura 9) para que possam contribuir com sua comunidade. A pesquisa também já ouviu 63 alunos e 32 pais de alunos, destacando a opinião dos mesmos sobre o papel da escola e o trabalho do professor, identificando que a demanda por Ensino Superior tem crescido nas comunidades, com destaque para a formação em nível de mestrado.

Próxima Formação Pretendida pelo Entrevistados

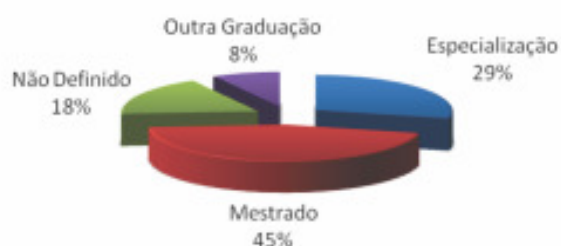


Figura 9: Gráfico da próxima formação pretendida pelos entrevistados.

Entre as áreas mais citadas pelos entrevistados nas quais pretendem fazer uma próxima formação estão: Linguística – 10%; Biologia – 8%; Ciências Sociais – 7%; Educação – 7%; e Matemática – 7% (Figura 10).

Área da Próxima Formação dos Entrevistados

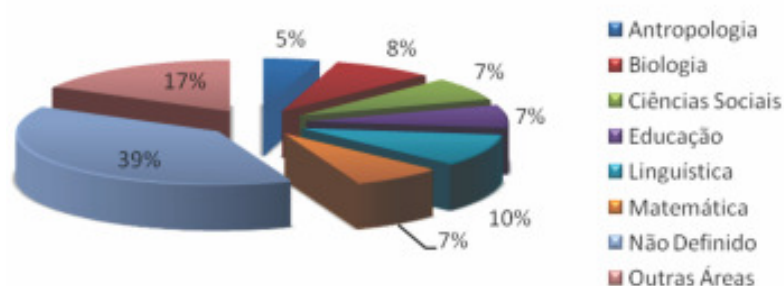


Figura 10: Gráfico da área da próxima formação dos entrevistados.

Avaliação dos professores egressos sobre a formação superior

Em entrevista com os professores egressos da Faculdade Indígena Intercultural, destacaram algumas melhorias em relação ao seu trabalho, tais melhorias foram frutos das atividades desenvolvidas na Faculdade. Dentre as melhorias citadas destacam-se vários pontos positivos como



por exemplo a elaboração e planejamento de aula, como mostra o depoimento: “O 3º grau melhorou muito o meu trabalho dentro da sala de aula, principalmente no planejamento da aula. Também me ajudou bastante, de como eu lecionar e lidar com as crianças na sala de aula” (Cecílio – Paresi).

A formação de professores indígenas trouxe vários benefícios para o desenvolvimento do trabalho dos mesmos, assim como ajudou na parte administrativa das escolas, com a elaboração de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Matriz Curricular, regimento interno e calendário diferenciado, documentos indispensáveis para o bom funcionamento das mesmas.

São vários os benefícios que a formação em nível superior proporcionou aos professores indígenas, isso tem contribuído para o bom desempenho destes professores em sala de aula, melhorando a qualidade de ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos nas aldeias.

Posso dizer que houve muitas mudanças de melhoria como professor da comunidade, que posso destacar aqui alguns: o perfil do professor, melhoramentos no planejamento de aulas, motivação na afirmação da identidade, organização e participação nos movimentos indígenas, compreensão entre a escola diferenciada e específica, bilíngüe, comunitária e interdisciplinar, socialização entre línguas portuguesa e materna (Roberto – Chiquitano)

Além das melhorias já citadas, também aparece entre elas a valorização profissional, expressada no reconhecimento da formação superior pelas Secretarias de Educação e a remuneração salarial dos professores, como mostra o depoimento:

[...] após o 3º grau não somente eu, mas outros professores da minha aldeia, eu me refiro quanto ao salário que nós ganhamos, melhorou devido o 3º grau indígena, pois esse levou o nosso nível de escolaridade em reconhecimentos das Secretárias de Educação (Bruno – Bororo).

Outro fator de melhoria foi a relação do professor com a sua comunidade, pois os mesmos destacam, que após a formação da graduação, os mesmos podem contribuir com a comunidade na elaboração de

projetos e documentos, nas questões políticas, acompanhamentos nas legislações e interesses indígenas, assim como uma maior confiança dentro da comunidade e liderança das mesmas, além disso começaram a usar a pesquisa a seu favor, até mesmo através de publicações:

[...] eu como profissional de educação na minha comunidade, não só na sala de aula, mas também nas questões políticas, interna e externas, isso tenho melhorado bastante na minha vida pessoal, assim como na profissional na comunidade onde moro. Após a graduação passei a ter mais confiança da minha comunidade, onde a comunidade estão vendo o resultado do meu trabalho (Pitoga – Ikpeng).

[...] melhorou muitas coisas em relação ao meu trabalho, principalmente confiança da comunidade, conhecimento em educação escolar indígena e aprendi qual é o papel do professor dentro da comunidade indígena, por que professor indígena tem que trabalhar de acordo com a realidade de seu povo (Márcio – Bakairi).

Em depoimento alguns professores destacam que todas essas melhorias presentes na educação indígena e no trabalho dos professores se deve aos profissionais docente da Faculdade Indígena Intercultural, como mostra os depoimentos seguintes:

A melhoria no meu trabalho posso afirmar que foi 100%, principalmente que ao ingressar no curso tive professores excelentes, muito bem preparados, fez com que eu pudesse aprender para poder ensinar na minha aldeia (Joel – Terena).

[...] aprendi muitas coisas junto com os meus parentes professores de outras etnias e também com os docentes que me ensinaram durante cinco anos da faculdade (Xawapareymi – Tapirapé).

Primeiro quero agradecer a equipe de professores da UNEMAT e outros, pela oportunidade cedida para



aperfeiçoar os professores indígenas (Roberto – Chiquitano).

Um dos pontos destacados pelos professores em relação aos benefícios que a Faculdade Indígena Intercultural tem trazido para suas comunidades é em relação ao resgate histórico, valorização da cultura, motivação na afirmação da identidade além do exercício da interculturalidade com o ensino dos conhecimentos científicos e culturais, como apresentado pelos indígenas: “Graças ao 3º grau conseguimos atender o desejo da comunidade, organizando e produzindo os livros para didáticos, que é o resultado do esforço e o fruto deste projeto 3º grau” (Maiua – Ikpeng).

Melhorou muito minha visão em relação as práticas pedagógicas, pude criar metodologias que inseria as nossas culturas e costumes, revitalizando com mais intensidade com aula de qualidade, reafirmando a nossa identidade como povo Terena tanto faz dentro e fora da aldeia (Antonino – Terena).

Além disso, os alunos afirmam ter melhorado sua postura como professor, e a confiança deles mesmo ao ministrar as aulas, mencionam que a partir da graduação passaram a planejar as suas aulas de acordo com a realidade de sua aldeia, valorizando ainda mais a sua cultura. E os alunos passaram a se interessar e gostar mais de suas aulas segundo relatos dos professores egressos: “Ter sido formado me deu segurança ao ministrar uma aula e fazer parte da liderança” (Antonino – Terena). “Eu me sinto preparado e qualificado para enfrentar os obstáculos e atender as demandas e as necessidades do meu povo onde eu moro” (Luiz Apcano – Bakairi).

Após a conclusão do 3º grau [...] eu me considero profissional preparado, com bons conhecimentos adquiridos também, sou mais seguro de esta em frente dos alunos para explicar (Pitoga – Ikpeng).

A confiança da comunidade é fator de destaque em relação aos egressos da graduação, a partir daí os alunos passam a se tornar lideranças, a ajudar a comunidade de uma forma geral, além de se tornarem exem-



plos para os mais novos de sua aldeia, como apresentado neste depoimento: “Desde que a comunidade escolheu para mim ser alguma coisa no futuro dos seus filhos, que possam passar para os filhos deles o que eu aprendi durante que estudei na formação” (Fernando – Zoró).

Dificuldades apontadas pelos professores egressos

Em entrevistas com os egressos da Faculdade Indígena onde foram questionados a respeito das melhorias obtidas com a formação na Faculdade Indígena Intercultural e as maiores dificuldade que ainda encontram em suas escolas, podem destacar que as maiores dificuldades apresentadas pelos mesmos é em relação a língua portuguesa escrita, e em consequência disso com a falta de materiais didáticos específicos em língua materna, pois muitas comunidades ainda se encontram distantes das cidades, sem o contato direto com o não índio e assim com a língua portuguesa, embasado nos depoimentos: “A dificuldade que a gente enfrenta é a língua portuguesa, o significado das palavras desconhecido, a gente não fala muito na língua portuguesa, a gente conversa só na língua no dia a dia na aldeia” (Takaktum Metuktire – Mebêngôkre). “A dificuldade que eu encontro como professor indígena na escola é não ter material didático próprio para trabalhar na escola na sala de aula” (Aigi – Nafukuá).

A Faculdade Indígena Intercultural vem tentando suprir essa falta de materiais didáticos na língua materna de cada etnia com a publicação de livros elaborados pelos alunos egressos e graduandos.

Alguns entrevistados disseram ter dificuldade com as normas da SEDUC e Secretaria Municipal de Educação, que em alguns casos não aceitam o seu ensino diferenciado e exigem dos professores indígenas as mesmas normas que existem nas escolas regulares municipais como o diário eletrônico, implantado atualmente no estado, onde todos os trabalhos e relatórios dos alunos devem ser registrados. Além da dificuldade com a língua materna, alguns professores não possuem domínio em informática e até mesmo na ferramenta da internet e isso tem dificultado o seu trabalho em quanto professor, como apresentado nestes depoimentos: “Perante o município encontramos dificuldades por que em parte querem que sigamos a educação da sociedade não índia” (Isidoro – Rikbaktsa).

Posso dizer que uma das dificuldades encontradas na escola indígena não vem dos alunos e nem da comunidade, mas sim dos órgãos competentes como SEDUC, Secretaria Municipal e outros porque tentam



fazer com que aceitemos algo que até contradizem a Legislação Federal, como por exemplo diário eletrônico, sistema e outros tipo de cobrança (Joel Mário Jorge – Terena).

Um fato interessante destacado quanto às dificuldades enfrentadas, ou até mesmo desafio é em relação às turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) onde os professores muitas vezes se destacam com lideranças da comunidade.

Um desafio encontrado é no ensinamento dos alunos das classes de jovens e adultos devido a sua idade e por ser uma pessoa respeitada na comunidade e fica difícil de quebrar a regra da cultura “sempre respeitar o mais velho” isso é um desafio para ser superado ao longo do tempo (Daniel – Tapirapé).

Outra questão apontada pelos alunos é devido a falta de espaço físico adequado na escola, onde em alguns casos o número de sala é muito pequeno em relação ao número de alunos e tamanho da comunidade.

Uma grande barreira que está dificultando é o espaço físico para os alunos estudarem, na minha aldeia nós temos somente duas salas de aulas para cento e setenta alunos, trabalhamos com os alunos da Educação Infantil até o 3º Ano do Ensino médio. Não temos salas para atender todas as demandas, trabalhamos nos períodos matutino, intermediário, vespertino e noturno, só assim para atendermos todos (Bruno Tavie – Bororo).

Os professores demonstraram dificuldades em relação a algumas matérias específicas, como química, física, matemática, filosofia, sociologia e computação.

As dificuldades que tenho encontrado está na computação, que eu ainda não tenho muita prática



desta área, para digitar as notas de alunos e digitar as provas para alunos realizar... até agora eu não tenho os livros suficientes para trabalhos na sala de aula: livros de sociologia, filosofia e artes (Alinor – Paresi).

Muitos alunos através da Faculdade Indígena Intercultural conseguem realizar o plano político pedagógico da escola, a matriz curricular diferenciada e o calendário diferenciado, através dos ensinamentos obtidos em sala de aula, no entanto, alguns ainda possuem dificuldades em sua elaboração como mostram as entrevistas realizadas. Além disso, em alguns municípios ainda hoje as escolas da aldeia são dirigidas por não índios e isso dificulta o trabalho dos índios dentro de sua escola e comunidade.

Avaliação dos pais de alunos sobre a formação superior dos professores

Em entrevista os pais dos alunos destacaram várias melhorias alcançadas após a formação dos professores na graduação, entre as melhorias citadas estão a melhoria da aprendizagem e entusiasmo e interesse dos alunos para fazer uma faculdade, resgate cultural, o aumento do número de professores, assim como a oportunidade de os alunos estudarem em suas próprias aldeias, confirmado por estas citações: “Melhorou a educação oferecida na aldeia” (Luiz – Umutina). “Eu não tenho reclamação da formação dos professores, porque os professores estão resgatando nossa cultura em forma de escrita” (Amanayup – Aweti). “Podem estudar na própria aldeia e também tem aprendido sobre sua cultura” (Elzi – Umutina).

Os pais reconhecem que a formação dos professores melhorou a qualidade de ensino nas aldeias, além disso, os alunos têm a oportunidade de falar além da língua materna, e aprender o português e o inglês: “Melhorou o ensino e estão ensinando mais a língua do povo e o português e o inglês. Resgatando a história dos antigos” (Luzeque – Paresi).

Além das melhorias na qualidade de ensino oferecida nas escolas das aldeias, os pais também destacam que após a formação na graduação os professores têm mais condições de ajudar a comunidade nas discussões e resoluções dos problemas da comunidade, conforme depoimento: “Ensino de qualidade. Os professores ajudam na resolução de problemas interno da comunidade, como na saúde e na cultura” (Carlito – Paresi).

Com relação aos pontos negativos ou dificuldades, dentre os pais entrevistados somente um destacou o problema do espaço físico da esco-



la da sua comunidade, sendo que existem muitos alunos para pouca sala de aula, segundo Neudson (Pareci) “Falta espaço, muitos aluno por sala”.

Avaliação dos alunos indígenas sobre a formação superior dos professores

Em entrevistas realizadas com alunos das escolas indígenas, percebemos que os mesmos se sentem entusiasmados e passaram a gostar mais de estudar após a formação dos professores indígenas, eles reconhecem que a Faculdade Indígena Intercultural proporcionou muitas melhorias na qualidade de ensino nas suas escolas. Segundo Wawynahã (Aweti), “a Faculdade Indígena melhorou minha escola. O ensino melhorou na minha escola, por que o professor está ensinando muito bem os alunos na sala de aula”.

Os alunos também elencaram uma série de benefícios, frutos da formação dos professores indígenas na educação superior, entre os mais citados temos: valorização da língua materna, possibilidade de aprender diferentes línguas como o português e o inglês, professores mais qualificados e inovação das metodologias das aulas, conforme os depoimentos: “Na minha escola mudou muito com a criação da Faculdade Indígena, hoje em dia, o professor ensina bem na escola. Por isso achei muito importante a criação da Faculdade Indígena” (Tarukui – Aweti). “[...] a Faculdade Indígena está preparando os professores indígenas e por isso os professores cada vez mais melhorou muito com seus alunos” (Arywo – Aweti).

Os alunos também destacaram que os professores ampliaram os seus conhecimentos e assim melhorou a aprendizagem dos alunos, pois os professores estão bem qualificados com aulas mais diversificadas, com novas metodologias de ensino, voltadas para a realidade das aldeias. Também foi destacada a importância das escolas nas aldeias, pois é mais acessível para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar nos dados apresentados a Faculdade Indígena foi responsável pela maioria da formação dos professores índios, com avaliação positiva dos membros das comunidades indígenas mostrando a importância das ações realizadas especialmente as de resgate, valorização e manutenção da história e cultura, motivação na afirmação da identidade, participação nos movimentos indígenas, sensibilização às legislações indígenas, facilitação do diálogo entre língua materna e portuguesa.



Observamos também a crescente demanda nas comunidades pela oferta do ensino médio em curto prazo, visto que a maioria dos estudantes está matriculada no ensino fundamental e a maioria dos professores atua nas últimas séries do ensino fundamental.

Diante disso, novas ações de formação são necessárias e solicitadas conforme Figura 10, com vistas à melhoria da educação escolar indígena, sendo o curso mais solicitado a pós-graduação *stricto sensu*, nível mestrado, devendo esta ser uma das ações prioritária nas próximas políticas de formação continuada para os professores indígenas do Estado de Mato Grosso.

Além da formação continuada as maiores dificuldades são relacionadas à disponibilização de materiais didáticos específicos, inclusive na respectiva língua da etnia. Outra dificuldade apresentada é em relação à compreensão da língua portuguesa durante as aulas.

Assim, o fortalecimento das ações relacionadas a formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso depende da pesquisa, além das atividades de ensino e extensão que vem sendo desenvolvidas. Nesse sentido, o projeto vem sendo desenvolvido no contexto do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena podendo contribuir para a formação de professores habilitando-os a definir, organizar e implementar propostas curriculares adequadas aos níveis de ensino e aos interesses das suas comunidades; elaborar projetos de pesquisa e levantamento de informações sistematizadas em sua área de formação específica; elaborar e utilizar materiais didáticos específicos para uso nas suas escolas.

Para a próxima etapa do projeto, as estratégias de disseminação dos resultados incluem a elaboração e encaminhamento de relatórios referentes às ações desenvolvidas quanto ao projeto; realização de reuniões com professores indígenas, representantes das comunidades e representantes das Instituições de Ensino Superior; e socialização dos resultados obtidos por meio de apresentações, comunicações orais e escritas, publicações em *papers*, participação em seminários e eventos, entre outras. Estas ações pretendem levar os resultados da pesquisa as várias instâncias relacionadas a Educação Escolar Indígena e possibilitar a constante melhoria de sua qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1999.
BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. - 2ª edição - Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002.



COOTRADE. **Relatório da 3ª Avaliação Externa do 3º Grau Indígena**. Cuiabá: Unemat, 2005.

CRUZ, M. C. **A diversidade das Línguas Indígenas em Mato Grosso**. In: IV Fórum de Educação e Diversidade. UNEMAT, 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/monica.pdf. Acesso em: 29 de novembro de 2010.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Vozes: Petrópolis, 1995.

MATO GROSSO. **3º Grau Indígena: projeto de formação de professores indígenas**. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001.

JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S. **Educação Superior Indígena em Mato Grosso: a Experiência da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT**. In: 27ª Reunião Brasileira de Antropologia, Belém, Pará, Brasil, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, B. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, A. Z. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

MEC, Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação: Texto Preliminar**. Brasília, 2008.

MONTE, N. L. **Relatório da 1ª Avaliação Externa do 3º Grau Indígena**. Rio de Janeiro: Unemat, 2003.

SECCHI, D. **Relatório da 2ª Avaliação Externa do 3º Grau Indígena**. Cuiabá: Unemat, 2004.

Sites citados

F.I.I. Faculdade Indígena Intercultural. Histórico. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/> Acesso em: 24/01/2011.

MT E SEUS MUNICÍPIOS. Disponível em: <http://www.mteseusmunicipios.com.br>. Acesso em: 24/01/2011.



A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA EM FOCO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONCEITO DE ALIENAÇÃO¹

Egeslaine Aline de Nez²
Guilherme Althaus³
Ralf Hermes Siebiger⁴
e.denez@yahoo.com.br

RESUMO: O presente relato tem como objetivo analisar algumas fases da música brasileira, a partir do conceito de alienação, destacando estilos e canções presentes entre os anos 50 e 80. Tem-se como pressuposto o conceito de alienação fundamentado em Marx, traduzido enquanto fenômeno que implique no distanciamento do homem de sua realidade, bem como a concepção de indústria cultural fundamentada em Adorno. A partir dessa discussão, constatou-se a necessidade de reflexão dos educadores quanto os traços alienantes e/ou voltados para o consumo em massa que a produção musical algumas vezes assume. A partir da análise crítica desse cenário, com vistas à construção de uma *cidadania cultural*, esse estudo fornece pistas para a compreensão do processo histórico da sociedade, ampliando o leque de discussões a respeito da educação e da música.

PALAVRAS-CHAVE: Alienação, Música Popular Brasileira, Indústria Cultural.

¹ Artigo produzido a partir das reflexões iniciadas na disciplina de Filosofia da Ciência Política e Ética da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Campus de Varginha, no ano de 2009 e concluída no Projeto de Extensão Formação Continuada de Professores financiado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Vale do Teles Pires/Colider, no Cinema Universitário – Primeira Edição, no ano de 2010.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Pedagoga e Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

³ Graduando em Ciências Atuarias pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Campus de Varginha.

⁴ Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Especialista em Planejamento Educacional e Políticas Públicas pela Universidade Gama Filho (UGF), Graduado em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB).



ABSTRACT: This report aims to analyze some phases of Brazilian music, from the concept of alienation, especially these songs and styles between the 50 and 80. It has been assumed as the concept of alienation in Marx reasoned, translated as a phenomenon involving the alienation of man from his reality and the concept of cultural industry based on Adorno. From this discussion, there was the need to reflect the traits of educators as alienating and / or directed toward mass consumption that sometimes takes music production. From the critical analysis of this scenario, with a view to build a cultural citizenship, this study provides clues for understanding the historical process of society, expanding the range of discussions about education and music.

KEY WORDS: Alienation, Brazilian Popular Music, Cultural Industry.

Introdução

O presente artigo trata sobre a temática “música e alienação”, e tem como objetivo analisar algumas fases e gêneros da música popular brasileira à luz das concepções de alienação, destacando-se, para tanto, estilos e canções presentes entre os anos 50 e 80.

É importante se destacar que a música se faz presente em diversos espaços que significam, por sua vez, ambientes de lazer para algumas pessoas, uma forma de ocupação para outras. E, para outras, ainda, uma alternativa para se aliviar o *stress* das atividades cotidianas por conta da dinâmica da “sociedade do conhecimento”⁵ e da informação em que atualmente se vive.

A relevância desta discussão se justifica a partir das muitas compreensões para o termo alienação que são utilizadas no dia-a-dia, e principalmente pela falta de clareza da população acerca da indústria cultural existente nos bastidores da música como atividade cultural. Ao se consumir *música* enquanto produto e mercadoria cultural é fácil situar o espaço da “diversão” e do “entretenimento” que se estabelece nesta relação. Porém, é algo bem mais complexo conseguir descobrir a intencionalidade mercantil e mesmo ideológica presente em sua produção e difusão.

Enfatiza-se, ainda, a escassa produção científica que compreende a temática *música e alienação*. Neste sentido, mais pesquisas se fazem necessárias para se manter a reflexão e a crítica sobre cultura no país. Por isso, o recorte proposto consiste em analisar, de forma crítica, as letras das

⁵ Sobre mais sobre Sociedade do Conhecimento em Duarte (2008).



músicas que historicamente foram veiculadas nos meios de comunicação e, a partir disso, instigar a sociedade para uma leitura “mais acirrada” destas no contexto em que surgiram, buscando um olhar crítico da realidade da música popular brasileira.

1 ALIENAÇÃO E MÚSICA: ASPECTOS TEÓRICOS

Para a abordagem do presente artigo, é necessária a revisão de alguns conceitos que fundamentam a construção de uma análise a respeito dos vieses alienantes presentes na música popular brasileira, buscando seu destaque e aprofundamento.

Atualmente, há certas concepções do termo alienação que são muito utilizadas no dia-a-dia. Para exemplificar, ao se afirmar que um carro está *alienado*, usa-se a idéia jurídica do termo: é a transferência de um bem em favor de um terceiro. Também se pode referir à gíria, onde o sujeito *alienado* seria aquele que não participa dos fatos da realidade. Ou mesmo pode se atribuir à alienação o sentido legado à cultura literária do Dr. Bacamarte, em Machado de Assis: a perda ou desarranjo das faculdades mentais. Meszáros (2006, p. 31) indica que “o conceito de alienação pertence a uma vasta e complexa problemática, com uma longa história própria”.

Quanto aos dicionários de língua portuguesa, esses apresentam uma definição mais primária do termo *alienação*, estabelecendo-o como o estado de separação ou *alheação* da pessoa de alguma coisa que lhe pertencia ou que a ela iria pertencer. Também destacam a figura do *indivíduo alienado*, enquanto sujeito que não participa diretamente da edificação da integridade social, apesar de ser trabalhador e pagador de seus devidos impostos (MICHAELIS, 1998).

Historicamente, a primeira análise teórica conhecida do termo *alienação* foi dada por Hegel, entendendo que o homem, em sua capacidade intelectual plena, era capaz de observar-se de fora: seu Espírito era posto como objeto, em separação do seu Eu, portanto, alienando-se deste. Contudo, para ele, essa superação acontecia levando-se em consideração que essa alienação era produto do Espírito que, por sua vez, naturalmente teria controle sobre a alienação produzida, podendo voltar sempre a tornar-se único novamente (BEDESHI, 1985).

Em oposição a Hegel, a teoria de Feuerbach não vê na alienação algo positivo. Sua tese busca demonstrar como ocorre a alienação na religião cristã, já que nela o homem supõe existir um ser superior contendo todas suas características (imagem e semelhança) do qual o ser humano é



dependente (BEDESHI, 1985). Isto é, o homem elege um elemento secundário (Deus) e, diante deste, o homem, que era primário, passa a estar subordinado. Além dessa alienação religiosa, Feuerbach é claro quanto à contrariedade às idéias de Hegel:

Abstrair quer dizer pôr a essência da natureza fora da natureza, a essência do homem fora do homem, a essência do pensamento fora do pensamento. A filosofia de Hegel tornou o homem estranho a si mesmo, pois apóia todo o sistema sobre estes atos de abstração (FEUERBACH *apud* BEDESHI, 1985, p. 236).

Já para Marx, o conceito de alienação diz respeito a uma condição objetiva, historicamente situada, e fruto de um árduo processo de divisão social do trabalho sob os signos do capitalismo e da universalização da propriedade privada (*apud* FACINA, 2010). Nesse sentido, Marx cunhou, em 1844, duas perspectivas sobre alienação. Na primeira, trata do processo histórico em que os homens vieram sucessivamente a se afastar da natureza como dos produtos de sua atividade (tais como bens, capital, as instituições sociais e a própria cultura), pois que esses, por sua vez, se imporiam às gerações posteriores como força independente, “coisificada”.

A segunda perspectiva trata-se de uma sensação de estranhamento da sociedade, grupo, cultura ou do eu individual, que particularmente experimentam as pessoas que vivem em grandes cidades, tais como a sensação de *despersonalização* diante da burocracia, ou de impotência para influir nos eventos e processos sociais (FACINA, 2010).

Em suma, para Marx, essas perspectivas incorreriam na transformação do homem de sujeito criativo em sujeito passivo, principalmente no que tange ao trabalho na sociedade capitalista. Esse trabalho, por sua vez, alienava os trabalhadores:

- (1) de seu produto (que não lhes pertencia);
- (2) do próprio trabalho (pois que era entendido apenas como um meio forçado de sobrevivência);
- (3) de si próprios (pois suas atividades não eram deles mesmos, resultando em um sentimento de auto-incompatibilidade); e
- (4) dos outros trabalhadores, uma vez que cada um, individualmente, vendia sua força de trabalho como mercadoria (MARX, 2003).

No século XX, Luckács, seguindo a filosofia marxista, vincula à alienação o termo “*reificação*”, que seria o ponto culminante da alienação dos homens face aos produtos de sua atividade, que surge do fetichismo



da mercadoria nas sociedades capitalistas desenvolvidas. Mais tarde, em 1964, Blauner definiu quatro categorias – também influenciadas por Marx – ao dividir o conceito de alienação em quatro dimensões possíveis de serem testadas face ao ambiente de trabalho: impotência, falta de sentido, isolamento e auto-incompatibilidade (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1996).

Assim, as concepções do termo alienação implicam em uma condição de abstração, quer seja de um objeto, quer seja do próprio sujeito; uma espécie de “segundo plano”, intangível, etéreo, que se estabelece a partir da atividade de abstração da realidade de uma forma irrefletida, acrítica, e até mesmo ilusória.

A alienação caracteriza-se, portanto

[...] pela extensão universal da “vendabilidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a “reificação” das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em “indivíduos isolados” [...] (MESZÁROS, 2006, p. 39 – grifos do autor)

Partindo-se da compreensão do conceito de alienação, de seus significados e de suas implicações na sociedade, pode-se estabelecer a relação desse conceito com a música no sentido de se compreender em que medida esta pode sofrer alienação e mesmo tornar-se um agente social alienante.

É em meio às redefinições sócio-econômicas estabelecidas a partir da ascensão do capitalismo, da crescente industrialização e urbanização, que surge a “cultura de massa”, a “música de massa”. Esse fenômeno por sua vez é caracterizado, segundo Adorno e Horkheimer (2002), como produto de uma *Indústria Cultural*: ao transformar a cultura e suas formas de expressão em mercadoria, essa cultura massificada seria homogeneizada e homogeneizadora (tanto da arte quanto do pensamento).

Essa *Indústria Cultural* e seu produto – a cultura de massa – por sua facilidade de difusão e consumo, tanto pode se tornar “instrumento de dominação (cultural e política) – seja sobre as culturas étnicas e minoritárias, seja sobre o consumidor que compra, enquanto ideologia consumista e capitalista – como pode servir a questionamentos da ordem estabelecida” (ADORNO e HORKHEIMER, 2002). Porém, numa sociedade



em que a reflexão é desmotivada e necessidades são criadas, a arte é recebida em “estado de distração”, e torna-se apenas fonte de entretenimento, numa tentativa de afastamento do cansativo ambiente de trabalho.

Lima (2010) esclarece essa situação, enfatizando a condição da música moderna.

A música moderna, em virtude do sistema capitalista [...] transforma-se em mercadoria de consumo, e o indivíduo é transformado em consumidor, ou seja, torna-se simples objeto de consumir, uma coisa alienada, fora de qualquer contexto ou possibilidade crítica de produção cultural, longe de ser detentor de qualquer autonomia, em virtude da propagação e da divulgação manipuladora de uma falsa consciência. Dentro desta concepção, a música moderna, para Adorno, exerce o papel de ocultar a situação social ao invés de possibilitar o seu conhecimento [...] (LIMA, 2010, p. 3-4).

Assim, nenhuma forma de arte produzida na sociedade de massa e de consumo seria capaz de sobreviver sem tornar-se bem de consumo e, em decorrência disto, sem ser alienada (NAKAMURA, 2009). Diante dessa condição, pode-se inferir que, nessa sociedade massificada e consumista, a música, inevitavelmente, possuiria um viés alienante, quer seja atribuído como consequência, quer seja produzido intencionalmente.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo organizou-se a partir de uma rede de pressupostos que definem o conceito de alienação e que podem ser relacionados à música popular brasileira e que contribuem na busca de uma leitura não ingênua, mas crítica, da música e da indústria cultural.

Nesse sentido, esse trabalho foi realizado num primeiro momento na forma de seminário, na disciplina de Filosofia da Ciência Política e Ética, na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), *Campus* de Varginha. Posteriormente foi discutido e apreciado por professores e acadêmicos no Cinema Universitário – Primeira Edição, no Campus Universitário do Vale do Teles Pires em Colider/MT, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).



Essa atividade fez parte do Projeto de Extensão Formação Continuada de Egressos e Licenciados Departamento de Computação. Teve a preocupação de se encaminhar metodologicamente uma relação teórico-prática, para não se tender nem para um trabalho teórico desvinculado da prática e nem para a construção de uma prática esvaziada de fundamentação teórica.

Como metodologia da análise das letras das músicas, partiu-se de uma concepção que busque a problematização das temáticas em questão para provocar reflexões. Pretende-se, com isso, que as dificuldades aflorem, e que os caminhos para sua superação sejam desvelados. Nesse sentido, Freire (1987) aponta que problematizar uma situação só é possível na sua dimensão concreta, presente, histórica. Resgatar o passado é: “[...] analisá-lo criticamente, em relação dialógica com a situação presente; permite que se revele se poderia ter sido diferente do que foi, e se o presente pode ser diferente do que é, deixando ao futuro a possibilidade e o desejo de ser mais, a possibilidade de transformação” (p. 71).

Assim, essa atividade foi voltada para a solução de problemas, como busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, permitindo elaborar um conhecimento substancial que por sua vez têm auxiliado na compreensão dessa realidade e na orientação de ações futuras.

A definição pertinente de pesquisa utilizada neste artigo se traz num *diálogo inteligente com a realidade*, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano. Freire (1987) ainda destaca que: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (p. 78). É nesse espaço que se instaura o diálogo como estratégia de descoberta, de guia e de proposição. Nesta perspectiva, somente o diálogo implica e favorece a um pensar crítico sobre a música brasileira.

As estratégias que foram utilizadas neste trabalho consistiram em pesquisa bibliográfica e formação de grupos de estudos com levantamento documental sobre a música brasileira. Buscou-se, através da realização desta atividade, a socialização e a construção de instrumentos teórico-práticos que contribuam para uma leitura reflexiva das letras de músicas em relação ao conceito de alienação.

A partir da opção por esses pressupostos, pode-se dizer que a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO *apud* FAZENDA, 1989). É nesta perspectiva que a música brasileira deve ser pensada com relação ao processo de alienação.



3 Análise de letras da música popular brasileira

O tratamento da produção cultural e, especificamente, da música no Brasil obedece, em sua trajetória, a preferências circunstanciais existentes historicamente, que são permeadas por suas respectivas conjunturas política e econômica. Esse contexto vêm persuadir essa produção ao mesmo tempo que leva o indivíduo a ouvir determinados estilos musicais de acordo com o padrão definido pelo período histórico.

O que se observa, no entanto, é que o *determinismo* de padrões ou gêneros culturais contribui para um processo de alienação dos sujeitos na medida em que repercute em suas ações práticas do dia-a-dia, tais como a indiferença ou a sensação de distanciamento dos processos sociais.

Assim, considerando-se as concepções teóricas iniciais abordadas sobre a alienação (Hegel, Feuerbach e Marx), para se compreender como a música é capaz de alienar o homem, tomou-se como base a concepção marxista. Esse conceito abrange tudo aquilo que é capaz de distanciar o homem de sua essência, de distanciar o homem do homem, tudo que o torna estranho para si mesmo. Contudo, é importante esclarecer que a análise não se limita a apenas uma concepção, visto que todas possuem relações entre si.

Ainda que a conceituação marxista tenha difundido uma visão de alienação *no* e *do* homem, o objetivo não consiste em focar apenas as fases que alienaram o homem por meio da música. Ao contrário, vislumbra-se apontar como a desconstrução de tal estado pode ser feita analisando os versos das músicas de Música Popular Brasileira (MPB) em geral.

O Samba é um gênero musical que surgiu no final do século XIX. Possui traços marcantes da cultura afro-baiana, e sofreu várias modificações, incorporando, a cada época, novos instrumentos e temáticas (Disponível em: <http://www.sambacarioca.com.br/historia-do-samba.html>. Acesso em: 02 dez. 2009). A mais evidente foi iniciada por Martinho da Vila com o lançamento do disco “O Samba Está de Volta” no final dos anos 60, época em que a ditadura militar se fortalecia com a instauração do Ato Institucional 5 (AI-5).

Nesse sentido, Napolitano e Wasserman (2000) destacam que:

Nos anos 30, quando do momento da reformulação da identidade nacional, esse jogo adquiriu ares de política cultural, permitindo um pacto sócio-cultural que garantia a eficácia de uma dupla estratégia: a autenticidade “nacional-popular” para o mundo



político/intelectual e o prestígio do sambista pelo reconhecimento das elites (NAPOLITANO e WASSERMAN, 2000, p. 182-183).

Isso se percebe na música “Pra que dinheiro”, que faz alusão ao status adquirido ao tornar-se sambista. Pode-se observar claramente que o compositor despreza o dinheiro, afirmando que ele é desnecessário, sendo o samba capaz de substituí-lo facilmente. Conforme se destaca nos versos:

Dinheiro pra que dinheiro Se ela não me dá bola
Em casa de batuqueiro Só quem fala alto é viola [...]
Eu era um cara muito solitário
Não tinha mina pra me namorar
Depois que eu comprei uma viola
Arranjo nega de qualquer lugar [...]
Eu tinha grana
Me levaram a grana Fiquei quietinho
Nem quis reclamar
Mas, se levarem
A minha viola, não me segura
Porque eu vou brigar [...]

(Disponível em: <http://letras.terra.com.br/martinho-da-vila/>. Acesso em: 10 nov. 2009).

Por meio dessa temática, e fazendo com que a população se distraísse e focalizasse em outros assuntos, o samba incentivou a inconsciência político-social, alienando a população com relação ao governo ditatorial da época. Nesse sentido, o samba “era o ponto de encontro das audiências, e seu reconhecimento pelos intelectuais do Estado Novo, que passaram a defender sua ‘domesticação’, representando o reconhecimento das



forças do mercado sobre os projetos estético-ideológicos da elite” (NAPOLITANO e WASSERMAN, 2000, p. 183).

O samba, apesar de todas essas características, é tido como símbolo máximo da cultura musical do Brasil perante o mundo. Mas será que ele é visto como apenas um ícone representativo da felicidade e da alegria do povo brasileiro ou é visto como um meio de controle da população (controle esse que é uma das características da alienação)? Acrescenta-se que esse questionamento se estabelece diante de uma realidade caracterizada pela predominância de desigualdades sociais historicamente ocultadas pelos *dominantes do poder*.

Ao final dos anos 60 surgiu a Bossa Nova, que chamava atenção com seu jeito diferente de cantar, com textos bem pronunciados e do cantar-falado, levando a canção para perto do real, como em uma conversa casual, em que eram abordadas temáticas leves e descompromissadas (Disponível em: <http://www.paixaoeromance.com/60decada/001aber60/haber60.htm>. Acesso em: 15 nov. 2009).

Sem cunho social ou político, o estilo emergente demonstrava certa despreocupação com o que acontecia a sua volta. Apresentava em forma de canção algo íntimo, produto de experiências próprias, ou até mesmo fruto da imaginação do autor. Canções como Tarde em Itapuã, escrita por Vinicius de Moraes, deixava claro esse desinteresse e mostrava os desejos individuais:

Um velho calção de banho

O dia pra vadiar

Um mar que não tem tamanho

E um arco-íris no ar

Depois na praça Caymmi

Sentir preguiça no corpo

E numa esteira de vime

Beber uma água de coco

É bom

Passar uma tarde em Itapuã



Ao sol que arde em Itapuã

Ouvindo o mar de Itapuã

Falar de amor em Itapuã

(Disponível em: <http://letras.terra.com.br/toquinho/49123/>. Acesso em: 13 nov. 2009).

Na segunda metade da década de 60 surgia um movimento musical chamado Jovem Guarda. Além de mesclar música, moda e comportamento da época, nele não havia, declaradamente, cunho político-social. O movimento, que foi feito para agradar ao público jovem, tinha por expoentes Roberto Carlos, Erasmo Carlos, Wanderléa e sua música era baseada no *Rock'n'Roll* dos anos 60 (Disponível em: <http://www.jovem-guarda.com/historiadajovemguarda.htm>. Acesso em: 12 nov. 2009).

Como se pode notar em suas letras, as temáticas abordavam o amor, a vida de classes médias, a despreocupação do jovem e fazia com o que o jovem da época não se concentrasse nos problemas políticos pós-golpe de 64, isto porque infelizmente não havia maiores possibilidades de ação nesse momento histórico.

Em músicas famosas como “Quero que vá tudo pro Inferno” (de Roberto Carlos e Erasmo Carlos), nota-se uma despreocupação com toda a realidade, onde o amor é o mecanismo que toma parte central na alienação do pensamento do homem.

[...] E que tudo mais vá pro inferno

De que vale a minha boa vida de playboy

Se entro no meu carro e a solidão me dói

Onde quer que eu ande tudo é tão triste

Não me interessa o que de mais existe [...]

(Disponível em: <http://letras.terra.com.br/roberto-carlos/48671/>. Acesso em: 11 nov. 2009).

É claro o modo como nem a vida de *playboy*, nem ter o carro e nada mais importam tanto como a solidão. A temática é recorrente: além



da vida tranqüila e materialmente completa, geralmente enfatiza que, além disso, nada tem sentido. É interessante se destacar que a perda da identidade do jovem brasileiro submetido a padrões estéticos internacionais é um sintoma da existência de uma juventude alienada que, ao invés de voltar para a crítica da sociedade de consumo, fazia do consumo o seu modo de ser.

O gênero da Tropicália surgiu em um tempo em que nada podia ser dito, especialmente a verdade, com o Congresso Nacional fechado e imprensa censurada. Nasceu quando um grupo de artistas baianos (Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Os Mutantes, entre outros) se uniram nas apresentações dos Festivais de Música Popular Brasileira (de 1967 a 1969), promovidos pelas emissoras de TV da época. Na impossibilidade de se pronunciar contra a Ditadura em suas canções, os tropicalistas adotaram como principal característica a ironia e o deboche (NAPOLITANO; VILLAÇA, 1998). Toda essa movimentação pode ser percebida numa das letras de Caetano Veloso, apresentada abaixo:

Caminhando contra o vento

Sem Lenço e Sem Documento [**referência a LSD**]

No sol de quase dezembro

Eu vou...

O sol nas bancas de revista [**alusão ao jornal SOL**]

Me enche de alegria e preguiça

Quem lê tanta notícia

[...] Por entre fotos e nomes

Sem livros e sem fuzil

Sem fome, sem telefone

No coração do Brasil [...] [**indicação dos desaparecidos políticos**]



(Disponível em: <http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/43867/>. Acesso em: 13 maio 2010 – grifos e comentários nossos).

Napolitano e Villaça (1998) enfatizam que o Tropicalismo era o espelho do sincretismo brasileiro, pois mesclava em um único caldeirão as mais diversas tendências, como a cultura popular brasileira e as inovações extremas na estética. Esse estilo pretendia subverter as convenções, transgredir as regras vigentes, tanto nos aspectos sócio-políticos, quanto nas dimensões da cultura e do comportamento.

Logo depois de sua “explosão” inicial, transformou-se num termo corrente da indústria cultural e da mídia, ora apresentado como face brasileira da contracultura (pois que era um momento que se pretendia ser de reflexão sobre o papel da canção na sociedade brasileira), ora apresentado como ponto de convergência das vanguardas artísticas (NAVES, 2001).

A Tropicália não era exatamente uma nova modalidade musical, mas principalmente uma renovada forma de agir e de participar com ares críticos e transformadores do cenário cultural nacional. Napolitano e Villaça (1998) indicam que o movimento incorporou as intenções de crítica cultural, dos impasses e dilemas gerados pela modernização da sociedade brasileira no universo do consumo, ajudando a problematizar (e, quando não, a confundir) a própria dicotomia cultura *versus* consumo.

Mitificado como última vanguarda brasileira, o Tropicalismo se beneficiou das próprias clivagens da indústria cultural que ele ajudou a problematizar. Naves (2001) apresenta que pode ser visto como puro senso de negócio a incorporação quase imediata do movimento (ao menos no campo musical), realizada pelo conjunto da indústria cultural. Ao problematizar o consumo da canção (e a canção enquanto consumo), o Tropicalismo abriu um leque de novas possibilidades que a diretriz ideológica do nacional-popular, já em crise como gênero reconhecível pelo público, não mais comportava.

Na música “Botaram tanta Fumaça”, de Tom Zé, as idéias ressaltadas pelo movimento se apresentam de forma bastante articulada:

[...] Botaram tanto lixo,

botaram tanta fumaça,

Botaram tanto lixo



por baixo da consciência da cidade,

que a cidade

tá, tá tá tá tá

com a consciência podre [...]

(Disponível em: <http://letras.terra.com.br/tom-ze/164866/>. Acesso em: 13 maio. 2010).

Vale ressaltar aqui o impacto do autoritarismo na cena musical brasileira, entre 1968 e 1981, e a lógica da repressão e do controle do Estado autoritário sobre os músicos. Durante todo esse período, Napolitano (2004) indica que “o controle da circulação das canções e da realização de shows com cantores esquerdistas (ou simpatizantes) marcou a atuação dos órgãos de censura e repressão, voltados principalmente (mas não apenas) contra o gênero MPB” (p. 103).

Ante essa lógica de censura, a esfera da cultura era vista como suspeita, um meio onde os “comunistas” e “subversivos” estariam particularmente infiltrados, procurando confundir o cidadão “inocente útil”. Todas as manifestações contra a moral dominante ou sobre a ordem política vigente, ou mesmo que escapassem aos padrões de comportamento do conservadorismo, eram vistas como suspeitas (NAPOLITANO, 2004). Para a música, o conteúdo das letras, a *performance*, as declarações do artista durante os shows, também poderiam indicar um “perfil suspeito”.

Nesse sentido, Napolitano (2004) ainda enfatiza que:

Dentro dessa esfera, o campo musical destacava-se como alvo da vigilância, sobretudo os artistas e eventos ligados à MPB (Música Popular Brasileira), sigla que desde meados dos anos 60 congregava a música de matriz nacional-popular (ampliada a partir de 1968, na direção de outras matrizes culturais, como o *pop*), declaradamente crítica ao regime militar. A capacidade de aglutinação de pessoas em torno dos eventos musicais era uma das preocupações constantes dos agentes da repressão (NAPOLITANO, 2004, p. 105 – grifo do autor).

Entre as décadas de 50 e 80, surgiram alguns grandes compo-



sitores do país como Chico Buarque de Hollanda, Caetano Veloso, Milton Nascimento, Gilberto Gil, e, marginalmente, Tom Zé, Luis Melodia, Sérgio Sampaio, Wally Salomão (NAPOLITANO, 2004). É curioso notar que compositores como Chico Buarque e Gilberto Gil, por exemplo, conseguiram trazer à tona canções que não falavam apenas de amor, mas canções que, disfarçadamente ou não, tentavam mostrar ao público a realidade política e social do país.

Ilustrando-se essa conjuntura, a partir de 1971, os shows do chamado “Circuito Universitário” passam a ocupar a maior parte dos informes e relatórios do regime militar. Napolitano (2004) enfatiza que o inimigo número um do regime passou a ser Chico Buarque, seguindo-se a lista por nomes como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Gonzaguinha e Ivan Lins (todos ligados ao universo musical). Para o regime militar, a música inspirava o processo de desalienação do indivíduo através das letras das músicas e das ações objetivadas por eles:

Na segunda metade da década, os agentes da repressão destacam os espetáculos de massa ligados às campanhas políticas e às entidades de oposição, com destaque para o Comitê Brasileiro de Anistia, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e o Comitê Brasil Democrático (NAPOLITANO, 2004, p. 109).

Como exemplo, na letra da música “Pedro Pedreiro”, Chico relata a imobilidade social de um cidadão suburbano, cujas crenças são baseadas no senso comum, cidadão que acredita que a loteria federal poderia ser a sorte grande que mudaria sua realidade social, ou a de seu filho, a esperar também. Conforme a letra incita:

Pedro pedreiro penseiro esperando o trem

Manhã parece, carece de esperar também

Para o bem de quem tem bem de quem não tem vintém

Pedro pedreiro fica assim pensando

Assim pensando o tempo passa e a gente vai ficando
prá trás



Esperando, esperando, esperando, esperando o sol
esperando o trem, esperando aumento desde o ano
passado para o mês que vem [...]

(Disponível em: <http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45160/>. Acesso em: 10 mar. 2010).

Nela, o compositor coloca o indivíduo avulso à sociedade e destaca a imobilidade do sujeito (Pedro) diante de sua realidade social, sempre esperando, e esperando. Processo semelhante é ilustrado na letra da música “Construção”, na qual um operário também é alienado pelos valores sociais correntes. Nua condição de avulso, a sociedade, por sua vez em sua condição alienada, ignoraria quase totalmente a morte em passeio público, a não ser pela vítima se encontrar na contramão. Tem-se, portanto, o sujeito como fardo social:

Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um naufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego [...]

(Disponível em: <http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45124/>. Acesso em: 10 mar. 2010).

Já na música “A Novidade”, Gilberto Gil aponta o quanto parte da sociedade está vinculada à sensação de prazer por parte daqueles que têm no carnaval sua fonte de satisfação.

A novidade era o máximo

Do paradoxo

Estendido na areia

Alguns a desejar

Seus beijos de deusa

Outros a desejar

Seu rabo prá ceia..

Oh!

Mundo tão desigual

Tudo é tão desigual

Ô Ô Ô Ô Ô Ô!

Oh!

De um lado esse carnaval

De outro a fome total

Ô Ô Ô Ô Ô Ô!

(Disponível em: <http://letras.terra.com.br/gilberto-gil/46179/>. Acesso em: 11 nov. 2009).

Vale ressaltar que, nesse período, ao entrar em contato com as letras de algumas músicas - a partir da arte de alguns compositores e can-



tores de forma sutil e às vezes até subliminar -, o público conheceu os problemas que a sociedade enfrentava e, por vezes, ignorava completamente. Em muitas situações, seja de forma pejorativa (Tom Zé) ou diretamente (Zeppelin e Chico Buarque), esses compositores indicavam que os indivíduos não podiam estar tão ligados àquilo que as modas pregavam ou que o sistema induzia, ou seja, uniformizando todos a desejos, referendando a sociedade do consumo.

É imprescindível ainda se comentar que os bregas (Reginaldo Rossi, Odair José, Agnaldo Timóteo, Diana, entre outros) começaram a fazer sucesso logo após a Jovem Guarda, promovidos pela indústria fonográfica no período pós AI-5, no momento em que durante a ditadura militar houve maior endurecimento da censura (que atingia em cheio a MPB mais engajada na crítica ao regime militar). Por essas e outras razões que os artistas bregas foram acusados de alienados pelos críticos mais engajados da época (FACINA, 2010).

Considerações finais

A música tem sua trajetória ditada não só pelos anseios dos músicos, mas pela trajetória política e econômica da sociedade brasileira, com sua temática variando de acordo com o sistema de poder vigente. Quanto aos períodos e gêneros musicais abordados, constata-se que os músicos também viviam a mesma realidade da população brasileira de exclusão, discriminação, e dominação, o que vêm aproximar a sociedade de suas composições em determinados momentos, mesmo porque existe *poder* em suas letras e atitudes.

A análise das letras das músicas sob o reflexo do conceito de alienação pode fornecer pistas interessantes e relevantes para a compreensão do processo histórico da sociedade e ampliar o leque de discussões a respeito dessa temática. Observa-se a alienação da música à ideologia imperante, a separação e deturpação de valores de vários estilos musicais surgidos e a implementação de valores conservadores, conformistas e reacionários nas temáticas de se ouvem hoje em dia.

Nesse sentido, sobre a questão da alienação, não se trata de usar o conceito como uma categoria de julgamento, em relação à música brasileira consumida e apropriada pelas massas. Ao contrário, de compreender como se dá o fenômeno cultural inserido numa condição alienada característica da própria sociedade capitalista, considerando-se a perspectiva marxista.

De acordo com Johnson (1997), por um lado, a cultura popular seria interpretada como banal, homogeneizadora, comercial e entorpecedora da mente das pessoas, tornando-as passivas e fáceis de



controlar; um instrumento utilizado pela elite para defender seus interesses. Por outro lado, seria um veículo para resistência contra a cultura de grupos dominantes, tornando-se uma “arena cheia de diversidade, conflito e luta sobre o conteúdo da cultura e, portanto, da forma de vida social” (p. 61).

Vale frisar também que a música, historicamente, se torna um novo meio de ascensão social e econômica ao transformar-se em mercadoria. Verifica-se essa característica nos meios de comunicação e acordos comerciais entre os detentores deste e os do direito sobre a música, que concorrem e contribuem para a manutenção dessa condição comercial da cultura. A indústria cultural oferece “aquilo que a massa deseja ver” e, ao mesmo tempo, estabelece rígido controle social sobre este desejo com o objetivo de ampliar o público que a consome.

De qualquer maneira, quanto à relação que se estabelece entre os sujeitos e a música, Adorno, citado por Pucci (2003), indica que há uma experiência concreta do homem, gerando um conhecimento histórico sobre a música. Há os indivíduos que, uma vez expostos às obras musicais, aprendem a “pensar com os ouvidos”. Isto quer dizer também que o toque artístico dado pela música não invade o pensamento como algo “alienígena”, mas pode imprimir ressonância na vida dos indivíduos.

Assim, segundo Nakamura (2009), se estabelece uma relação entre as versões de mundo construídas na linguagem (num plano supostamente teórico) e a realidade experimentada cotidianamente (num plano associado à prática); e se estabelece a relação entre cultura e sociedade. Dessa forma, enquanto prática social e política, a cultura seria capaz de mudar a sociedade com a qual interage. Da mesma forma, Valls citado por Lima (2010), indica que a alienação não será superada apenas pelo terreno musical, mas também pela transformação da sociedade.

Em suma, é necessário que a população reserve momentos de preocupação social para exercer sua cidadania através da mobilização: é necessária a diversão para os sujeitos, para a sociedade, porém, evitando-se sua alienação. Ante essa demanda, Nakamura (2009) estabelece que a cultura de massa como prática alienada pode ser desconstruída e reconstruída a partir de uma perspectiva crítica. Se o modo como ela é feita for alterado, se a intenção por trás de sua produção deixar de ser meramente o comércio e o consumo, talvez ela possa emergir e venha a alterar seu papel de sustentadora da ordem consumista-capitalista e tornar-se contestadora. Portanto, é imprescindível evitar a alienação instigando-se a prática de uma *cidadania cultural* nos cidadãos.

Esse caminho indica que, sim, a música aliena; porém, também pode ser um legítimo recurso para *desalienar* os indivíduos. Segundo Lima



(2010) mesmo que a música não seja capaz de transformar a sociedade pode superar a alienação, sua contribuição é importante para que exista uma revolução social. Desta forma, a transposição da alienação para Meszáros (2006) é uma tarefa educacional, exigindo uma verdadeira “revolução cultural”. Essa tarefa de transcender as relações sociais de produção alienadas sob o capitalismo, aqui especialmente identificadas na indústria cultural, deve ser concebida como uma estratégia educacional socialista que não poderá ser confundida com nenhuma forma de utopismo educacional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. ALMEIDA, J. M. B. (org.). **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BEDESHI, G. Alienação. **Enciclopédia Einaudi**. V. 5. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985.

DUARTE, N. C. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

FACINA, A. **Indústria cultural e alienação**: questões em torno da música brega. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt6/sessao1/Adriana_Facina.pdf. Acesso em 14 fev. 2010.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

<http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/43867/>. Acesso em: 13 maio 2010.

<http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45160/>. Acesso em: 10 mar. 2010.

<http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45124/>. Acesso em: 10 mar. 2010.

<http://letras.terra.com.br/gilberto-gil/46179/>. Acesso em: 11 nov. 2009.

<http://letras.terra.com.br/martinho-da-vila/>. Acesso em: 10 nov. 2009.



<http://letras.terra.com.br/roberto-carlos/48671/>. Acesso em: 11 nov. 2009.

<http://letras.terra.com.br/tom-ze/164866/>. Acesso em: 13 maio. 2010.

<http://www.jovem-guarda.com/historiadajovemguarda.htm>. Acesso em: 12 nov. 2009.

<http://www.paixaoeromance.com/60decada/001aber60/haber60.htm>. Acesso em: 15 nov. 2009.

<http://www.sambacarioca.com.br/historia-do-samba.html>. Acesso em: 02 dez. 2009.

<http://letras.terra.com.br/toquinho/49123/>. Acesso em: 13 nov. 2009.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático de linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LIMA, F. C. **Don Giovanni e o jazz**: o erotismo musical frente a indústria cultural. Disponível em: <http://revistapandora.sites.uol.com.br/Kierkegaard/fransmar.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MESZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MICHAELIS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

NAPOLITANO, M. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981). **Revista Brasileira de História**. V. 24. n. 47. São Paulo: 2004).

_____.; VILLAÇA, M. M. Tropicalismo: as relíquias do Brasil em debate. **Revista Brasileira de História**. V. 18. n. 35. São Paulo: 1998.

_____.; WASSERMAN, M. C. Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira. **Revista Brasileira de História**. V. 20. n. 39. São Paulo: 2000.




NAVES, S. C. **Da bossa nova à tropicália:** contenção e excesso na música popular. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

NAKAMURA, S. **Machinassiah:** heavy metal, alienação e crítica na cultura de massa. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2009.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PUCCI, B. A filosofia e a música na formação de Adorno. **Educação e sociedade.** v. 24. n. 83. Campinas: ago. 2003.



NAS FRONTEIRAS DA CIVILIZAÇÃO: IMPRENSA E PODER EM TEMPOS DE SEGURANÇA NACIONAL - CÁCERES – MT (1970-1984)

Luciana de Freitas Gonçalves¹

lufgon@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como pano de fundo a cidade de Cáceres-MT entre os anos de 1970 e 1984, período em que esteve sob a condição de Área de Segurança Nacional. As ações do Governo Militar, no sentido de expandir as fronteiras agrícolas e integrar o país, resultaram na construção de novas estradas em Mato Grosso interligando Cuiabá ao interior. A chegada do “progresso” em Cáceres passou a exigir dos cidadãos, mudanças nos costumes objetivando a manutenção da ordem e dos bons costumes e, dessa forma, garantir a introdução do município no patamar de cidade civilizada. Elementos considerados impróprios ao projeto civilizador deveriam ser extirpados. Entre os instrumentos de civilidade, a imprensa desempenhou relevante papel ao identificar os “bons” e “maus” cidadãos delimitando-os em territórios e limites específicos e, dessa forma, estabelecer um maior controle das práticas sociais.

Palavras chaves: imprensa – Regime Militar – fronteiras – civilização

ABSTRACT: This work has as background the city of Cáceres – Mato Grosso, between the years 1970 and 1984, a period that was under the condition of National Security Area. The actions of the Military Government, in order to expand the agricultural frontiers and integrate the country, resulted in the construction of new roads in Mato Grosso, linking Cuiabá to the countryside. The arrival of progress in Cáceres began to demand behavior changes in its citizens, aiming at maintaining order and good manners and thus ensure the introduction of the municipality at a level of civilized city. Elements considered inappropriate to the civilizing project should be excised. Among the tools of civility, the press has played a relevant role in identifying the good and bad citizens in delimiting them

¹Aluna do Programa de Pós Graduação em História (Mestrado) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com bolsa de estudos financiada pela CAPES.

in territories and specific limits and thus establish a better control of social practices.

Keywords: press – Military System – frontiers – civilization

As ações militares de 31 de março de 1964 contaram com amplo apoio dos civis, notadamente de políticos da UDN e PSD, empresários, latifundiários, órgãos de imprensa, parte da Igreja e outros representantes da classe média e das elites urbana e rural. Às vésperas do golpe, em resposta ao comício do dia 13 de março e à promessa das “Reformas de Base” de Goulart – especialmente a reforma agrária – setores conservadores passaram a conclamar as forças armadas a intervirem no governo. O ponto alto foi a “Marcha da família com Deus pela liberdade”, tendo como lema a defesa dos “bons costumes” e contrários ao comunismo. (TOLEDO: 1989)

Também a imprensa teve papel fundamental nos acontecimentos que se seguiram. Dias antes do golpe, jornais de todo o país estampavam em suas primeiras páginas apoio ou repúdio a Jango. No dia 31 de março, o Correio da Manhã, do Rio de Janeiro, imprimia em seu editorial o título de “Basta!”. O mesmo determinava: “Os Poderes Legislativo e Judiciário, as Classes Armadas, as forças democráticas devem estar alertas e vigilantes e prontos para combater todos aqueles que atentarem contra o regime.”² Nos dias seguintes à derrubada do governo, editoriais exaltavam as ações militares, prevendo para o futuro que ali iniciavam dias auspiciosos para o país e o principal: a restauração da democracia, da lei e da ordem.

Igualmente em Mato Grosso, representantes civis e militares contrários ou favoráveis ao regime se fizeram presentes durante o período, desde as vésperas do golpe, em março de 1964, até a iminência do governo civil em janeiro de 1985. Na cidade de Cáceres, localizada na fronteira entre Brasil e Bolívia, verificou-se conotações bem específicas. Conforme previa a Lei nº 5.449, de 04 de junho de 1968, o Município de Cáceres havia sido declarado de interesse da Segurança Nacional, nos termos do artigo 16, § 1º, alínea b, da Constituição Federal de 1967 (MENDES, 1973:227). A partir desta Lei, os prefeitos passariam a ser nomeados pelo Governador do Estado, mediante prévia aprovação do presidente da República (MENDES, *op.cit.*:227-228). Em 19 de dezembro de 1984, por meio do Decreto Lei

² Editorial do Correio da Manhã contra o governo no dia do golpe em 31 de março de 1964. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/A_imprensa_e_seu_papel_na_queda_de_Goulart> acesso em 27 de agosto de 2010.



nº 2.183, publicado no Diário Oficial da União de 20 de dezembro do mesmo ano, Cáceres passava a ser descaracterizada como de interesse da Segurança Nacional.

A presença ostensiva do Exército, representada pelo 2º Batalhão Fronteira, imputava a tentativa de garantia de uma fronteira guarnecida contra aqueles considerados inimigos externos e de uma cidade ordeira, disciplinada, fincada nos “bons costumes” e distante do perigo comunista; daí a importância de se manter a ordem e a tradição. Nesta perspectiva, caberia aos munícipes, sobretudo aos representantes das famílias tradicionais e à imprensa (pertencente a estas mesmas famílias) contribuírem para a manutenção da disciplina, ingrediente essencial para o “desenvolvimento” e o “progresso” da cidade.

Para manutenção desta ordem, o regime militar lançou mão da *Doutrina de Segurança Nacional*³. Segundo esta lei, para haver desenvolvimento, era preciso garantir a segurança da Nação contra os possíveis inimigos externos e internos. A doutrina se articula dentro de quatro conceitos nucleares, cabendo destacar, dentre eles: objetivos nacionais, identificados com a integridade territorial e nacional, democracia, progresso, paz social e soberania nacional (COMBLIN, 1980:23-70). Assim, regiões localizadas junto às fronteiras com países vizinhos deveriam ser guarnecidas a fim de garantir a integridade territorial.

Por outro lado, segundo esta ótica de “segurança nacional”, o inimigo interno era mais perigoso do que o das divisas, pois se encontrava infiltrado na sociedade. Neste sentido, identificá-lo e combatê-lo era tarefa prioritária, de tal forma que o Estado e seus representantes conseguiriam manter o país livre do comunismo e de outras ações “perniciosas” à sociedade, às tradições e aos “bons costumes”.

A partir desta idéia são estabelecidas as balizas divisórias entre os “amigos” e “inimigos” da Pátria. Estes últimos deveriam ser combatidos, derrotados, por vezes “recuperados”, inseridos novamente no “círculo” dos “bons cidadãos” ou afastados dele. Entre os “responsáveis” por garantir a ordem e paz social estavam, a escola, a Igreja, os setores militares e a imprensa. É nesta última que centramos nossas reflexões neste artigo.

³ É a partir da Escola Superior de Guerra (ESG), fundada em 1949 que surge o pólo difusor da Ideologia de Segurança Nacional. Baseada no princípio do ‘perigo comunista’ esta lei justificará a derrubada de governos eleitos democraticamente, como no exemplo brasileiro de João Goulart.



Uma cidade na fronteira do progresso

Entre os anos de 1970 e 1984, período em que esteve sob a condição de área de segurança nacional, Cáceres foi palco de intensos discursos, entre políticos locais, empresários, proprietários rurais e cidadãos, pautados na certeza de crescimento econômico e, por conseguinte, a inserção do município em outro patamar de desenvolvimento.

Localizada na região limítrofe entre o Brasil e a Bolívia, Cáceres passaria a representar a fronteira⁴ entre o mundo “civilizado” do Centro-Sul e a Amazônia⁵. Estradas seriam construídas, favorecendo o escoamento da produção e introdução de produtos industrializados. Por elas também chegariam novos migrantes, dispostos a contribuir para o desenvolvimento do estado⁶. (HEINST, 2003:23-28)

Em 1972, durante visita oficial ao município, o então Ministro da Agricultura, Fernando Cirne Lima, acompanhado do Governador José Fragelli, referia-se ao “marcante” progresso do Brasil em todas as regiões, inclusive nas mais longínquas. Diante das reivindicações referentes a investimentos em energia e estradas, o Ministro garantiu pedir ajuda junto aos setores competentes, pois “o Brasil é isso, todos trabalhando para um só fim, o progresso desta imensa Nação”. Na mesma ocasião, o Governador do estado afirmava que: “Mato Grosso possui um território muito grande, (...) dois terços dele ainda desabitado, o que quer dizer, será este Estado a ‘plataforma do Brasil no futuro’”.

Durante o regime militar, Mato Grosso recebeu milhares de fa-

⁴ Segundo Cássio Hissa (2002:34), fronteiras e limites, apesar de, em princípio apresentarem-se como conceitos equivalentes, fornecem-nos explicações que ora se aproximam, ora distanciam. O limite se constituiria em uma tênue linha abstrata, incorporada pela fronteira. Por sua vez, a fronteira se apresentaria como “um espaço

⁵ Segundo Cássio Hissa (2002:34), fronteiras e limites, apesar de, em princípio apresentarem-se como conceitos equivalentes, fornecem-nos explicações que ora se aproximam, ora distanciam. O limite se constituiria em uma tênue linha abstrata, incorporada pela fronteira. Por sua vez, a fronteira se apresentaria como “um espaço abstrato, areal, por onde passa o limite. O marco da fronteira, reivindicando o caráter de símbolo visual do limite, define por onde passa a linha imaginária que divide territórios”. Enquanto a fronteira posiciona-se à frente, como se representasse o início, um começo que avança à frente, para fora, onde exatamente parece terminar; o limite representa o fim que, visto do território, volta-se para dentro. Segundo o autor, o limite “estimula a idéia sobre a distância e a separação, enquanto a fronteira movimenta a reflexão sobre o contato e a integração.”

⁶ Mais que Cáceres, Cuiabá passaria a representar o elo entre os dois mundos: civilizado e bárbaro. Dessa forma, a capital mato-grossense seria identificada como o “Portal da Amazônia”.

⁷ O número significativo de migrantes na região de Cáceres a partir da década de 1960 resultou na criação de novos municípios. Entre eles, Mirassol D’Oeste, Araputanga, Jauru e Pontes e Lacerda.



mílias migrantes de diversas partes do país, sobretudo da região Sul, a fim de “ocupar os espaços vazios” e “levar progresso” aos estados da Amazônia. Regina Guimarães (2002) enfatiza que, sob a promessa de terra farta e ampla produtividade, os novos colonos encarnavam o perfil do “novo bandeirante”, “soldado da Nação” responsável pela construção do “país do futuro”. Por outro lado, ao povoar as novas terras, com seu pioneirismo, o colono contribuía para integrar Mato Grosso ao restante do país, além de ajudar a guarnecer as fronteiras contra possíveis “inimigos externos”. De outro lado, a fronteira agrícola, ao coincidir com a fronteira política, contemplava o discurso oficial de “integrar para não entregar”.

Na região de Cáceres, o fluxo migratório avançou substancialmente após a construção das rodovias BR 070 e BR 174. Segundo Puhl (2003:24), além de apresentar-se como fator de atração de trabalhadores e investimentos de capital, aquelas rodovias possibilitaram a colonização do território de Rondônia tornando-o uma alternativa ao governo federal em tentar aliviar a pressão social que avançava em outros estados da federação⁸.

Mas as rodovias não representaram apenas o “caminho da colonização” de Mato Grosso e Rondônia. Para Cáceres elas seriam o símbolo do progresso que finalmente batia à porta. Se antes o acesso à cidade era feito de forma precária, as estradas possibilitariam a agilidade com que pessoas, mercadorias e informações chegavam e saíam. Segundo o jornal *Diário de Cuiabá*, a década de 1970 representou a retirada gradativa de Cuiabá e Mato Grosso do isolamento por conta da construção de estradas. Em 1972, com a conclusão da pavimentação da BR-364 que liga Cuiabá à Alto Araguaia na divisa Sul com Goiás, o acesso à Goiânia, Brasília e Belo Horizonte tornava-se mais ágil. No mesmo ano, outra linha de acesso ligaria a capital mato-grossense à Campo Grande e aos estados do Centro-Sul. No entanto, mesmo com o asfalto e o “pomposo título” de “Portal da Amazônia”, para “quem migrava para a Amazônia, a segurança da rodovia não ia além do Trevo do Lagarto, em Várzea Grande. A partir dali, as estradas não passavam de trilhas esburacadas, empoeiradas ou enormes atoleiros dependendo das condições do tempo”.⁹

⁸ Em 13/09/1984 ocorria a solenidade de entrega ao trânsito da BR – 070/174/364 – Rodovia Marechal Rondon, realizada no município de Várzea Grande. Em julho do mesmo ano o então presidente Gen. João Baptista Figueiredo visitava Cáceres, cumprindo programa de inspeção da rodovia. (MENDES, 2009:163)

⁹ GOMES, Eduardo. *Terra de colonizador, gado, soja, algodão...* Diário de Cuiabá. Cuiabá, 08 de jul. 2001. Edição 10000. Cidades. Disponível em <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=58833>> acesso em 24 de ago. 2010.



Neste caso, Cuiabá é apresentado como “fronteira”, compreendida de forma simbólica e não político-administrativa¹⁰. É o ponto de ligação entre dois mundos: o civilizado e o selvagem, ainda por desbravar. Para isso, seria preciso construir novas estradas. Estas seriam as responsáveis pela introdução de outras regiões de Mato Grosso e Rondônia ao projeto modernizador do país propagado pelo governo militar.

Foi assim que as rodovias BR-070, de Pontal do Araguaia a Cuiabá; a BR-174/364, de Cáceres a Porto Velho (RO) e; a BR-163, a Cuiabá-Santarém foram implantadas e posteriormente pavimentadas. Com estas estradas rasgando florestas e antigas picadas, a “fronteira” deslocava-se gradativamente para regiões mais ao norte do estado. Por onde uma rodovia federal passava, abria-se a possibilidade de construir cidades e se-mear grandes projetos agro-pecuários¹¹. Onde já havia núcleos urbanos edificados, as estradas simbolizariam o fim do isolamento e da ignorância dos seus moradores e a tão esperada inserção destes municípios (alguns bem antigos) nos projetos governistas de desenvolvimento econômico e modernização do país. Era o “Milagre Econômico”¹² chegando a Mato Grosso.

EDITORIAL: nós somos pelo “progresso”, pela “ordem” e pelo “bem estar social”

Após a abertura das estradas, Cáceres passou a se apresentar aos seus munícipes como espaço de prosperidade, desenvolvimento e pro-

¹⁰ Regina Guimarães (2002:142-143) identifica no jornal *Correio Varzeagrandense* discurso referente à “fronteira” como elemento simbólico (e não como limite político administrativo) no tocante às novas áreas de colonização. Segundo o jornal, a Av. Couto Magalhães, na cidade de Várzea Grande apresentava-se como espaço comum de cruzamento entre as rodovias BR-364 (Cuiabá-Porto Velho) e BR 163 (Cuiabá-Santarém). Portanto, a “fronteira” entre a civilização e o imenso território ainda a ser explorado.

¹¹ Em Mato Grosso projetos de colonização adotados durante o Governo militar, de caráter público e privado, entre as décadas de 1960 e 1970, provocaram mudanças significativas nos cenários: urbano e populacional do estado. Com a construção de estradas federais e estaduais, o que antes se configurava por pequenos povoados espacialmente dispersos, proporcionou a edificação de novos municípios. Ao longo da BR 163, por exemplo, Sinop, Sorriso e Lucas do Rio Verde passaram a simbolizar o “progresso” feito por “pioneiros” advindos principalmente da região Sul do país. Sobre este assunto ver: Rocha (2006); Guimarães Neto (2002); Souza (2004); Heinst (2003) e; Oliveira (2002).

¹² Sobre o “Milagre Econômico” brasileiro ver: PRADO, L.C.D.; EARP, F.S. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973) In: FERREIRA, J.; DELGADO, L de A. N. (orgs). *O Brasil Republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Livro 4. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. pp. 207-241.



gresso social. No entanto, dentro desta interpretação da realidade e para garantir este cenário, o poder público e a população em geral, teriam que desempenhar seu papel de agentes construtores e mantenedores da ordem e do progresso. Para que isso ocorresse seriam necessárias algumas mudanças relacionadas aos costumes locais. Dessa forma, elementos considerados impróprios ao projeto civilizador¹³ deveriam ser extirpados.

Para que isso ocorresse, a imprensa se apresentaria como instrumento de civilidade, propagadora da ordem e defensora da “verdade”, da Justiça e do “bem estar social”. Como “Quarto Poder”, seria responsável em manter a população bem informada sobre erros e acertos dos governantes. Haveria em suas páginas espaços destinados às notícias locais, assim como estaduais, nacionais e internacionais. Bem informada, a população se apropriaria das normas e bons costumes a serem seguidos¹⁴, afastando inclusive a introdução de elementos perniciosos atribuídos ao “mal” do comunismo.

Manifestações ou pensamentos contrários ao discurso oficial eram interpretados como “perigos às tradições cristãs”, subversivos ou comunistas, portanto impróprios à manutenção da ordem e bons costu-

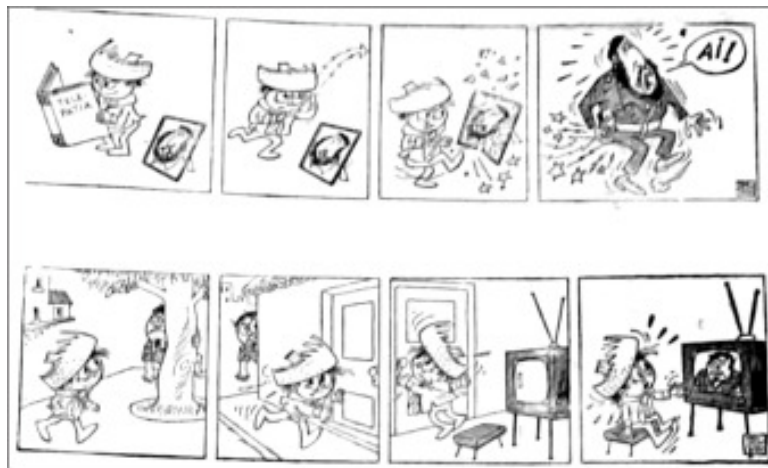
¹³ Para compreender os sintomas do Processo Civilizador, mas principalmente analisar o que se define por “civilizado”, Norbert Elias considera necessário recuar até o período em que este termo surgiu. O termo foi cunhado a partir do conceito *civilité* que, segundo o autor, adquiriu significado para o mundo Ocidental no final do feudalismo, constituindo a expressão e o símbolo de uma nova formação social pautada nas mais variadas nacionalidades. No entanto, assim como na Igreja, uma língua comum era falada, primeiramente o italiano e, em seguida, o francês. Esta unidade lingüística representava a nova Europa, unida em uma nova formação social que lhe forneceria os alicerces da sociedade de corte. Mas o conceito de *civilité* ganharia conotações mais específicas no século XVI com os escritos de Erasmo de Rotterdam: *De civilitate morum puerilium* (Da civilidade em crianças). O livro aborda o comportamento das pessoas em sociedade e, em especial, o “decoro corporal externo”. Por outro lado, aborda algumas atitudes que perdemos consideradas “bárbaras” ou “incivilizadas”, mas que em outros tempos seriam “normais”. Assim, o conceito de *civilité* foi substituído pelo de *civilisation*. Em todo caso, os estudos de Rotterdam seriam base para novas abordagens sobre os conceitos de civilizado/incivilizado nos séculos seguintes. Ao analisar as ações da imprensa em Cáceres – MT durante a Ditadura Militar foi possível identificar sintomas destes conceitos. (ELIAS, 1994: 67-73)

¹⁴ Apesar de enfatizar temporalidades diferentes da que propomos neste artigo, Regina Guimarães (2006:164-179) contribui para a compreensão do significado da cidade, enquanto ‘espaço socialmente organizado’, a partir do olhar da imprensa. Citando Norbert Elias, a autora (p.165) destaca que, ao manter a população “bem informada”, a imprensa objetiva demonstrar ter “plena autoridade para emitir opiniões e conselhos aos seus leitores. O essencial, neste aspecto, é que esses textos aparecem sempre acompanhados por outros, com o propósito de formar indivíduos. Esta formação sustenta-se em um conjunto de preceitos morais que comporta certo refinamento das maneiras e dos costumes, melhor trato social, mudança de comportamento em público, educação sentimental e sexual, e o respeito às normas sociais.”



mes. No tocante à religião, talvez o exemplo mais significativo tenha sido a “Teologia da Libertação”. Em 1984, nos estertores do regime militar, o jornal *Folha do Povo*, em Cáceres, reproduzia um texto condenando este grupo devido sua “aproximação às idéias vindas de Moscou”. Um risco, portanto, à “Sagrada Igreja de Cristo”. Segundo o artigo, o perigo de figuras religiosas “importadas”, como “o espanhol Dom Pedro Casaldáliga, o Vice-Rei do Araguaia ou o padre italiano Mário Aldighieri, arquiteto de uma Igreja sem Cristo e sem Cruz, em São Geraldo do Araguaia” fazia-se ainda presente. O texto – assinado por um representante da SBEF (Sociedade Beneficente de Estudos de Filosofia e do Grupo Universitário de Estudos Políticos Econômicos e Sociais) – sentencia: “O Calvário da Igreja, hoje neste final do século XX é o Marxismo instalado entre o rebanho de Cristo através da Teologia da Libertação e da Igreja Popular, fatores do materialismo e que se permitem hoje os falsos pregadores da Palavra”.¹⁵

No jornal *Correio Cacerense* outro recurso utilizado foram as tirinhas¹⁶ com temas essencialmente voltados a informar sobre o “mal do comunismo”. Nelas havia a pretensão de esclarecer aos leitores que, diferente do que diziam os defensores da Revolução Cubana e do governo comunista de Fidel Castro, aquele modelo não representaria os interesses do povo, mas sim, seria o seu maior algoz.



Fonte: Jornal Correio Cacerense. 03 de mar. 1979, ano II, nº 430. p.4

¹⁵ MONCLARO, Barreto. “Católicos de todo o mundo, uni-vos”. In: *Jornal Folha do Povo*. Ano I, n.20. 02 out. 1984. Página 02. Seção: Opinião.

¹⁶ Estas tirinhas, assim como parte dos textos publicados nos jornais analisados eram reproduções a partir de periódicos de outros estados.



Ao visualizar a “opressão” do Estado cubano – representado pela figura de Fidel Castro – sobre os camponeses e a reação contrária destes, o jornal “esclarece” aos seus leitores que o Comunismo não serve aos “ideais democráticos” anunciados pelo governo brasileiro. Neste caso, o fato de o país estar imerso em uma ditadura militar não é mencionado. Dessa forma, a figura sugere que uma ditadura comunista seria pior que uma ditadura pautada no capitalismo. Este último, por si só, interpretado como elemento essencial à democracia.

Mas a recusa do comunismo não seria o único fator determinante à manutenção da ordem e dos bons costumes. As práticas cotidianas relacionadas ao uso e preservação do patrimônio público revelavam o bom e o mau cidadão. A estes últimos, o jornal *Correio Cacerense* direcionava duras críticas. Ao final da primeira página, em espaço destinado a propagandas, frases de efeito eram apresentadas. Como não há definição de quem seria o autor (talvez a Prefeitura), é possível apreendê-las como pensamento atribuído ao próprio jornal:

Não danifique o Patrimônio Público... Proteja-o... afinal ele não tem culpa se você não é feliz... (Ano I. nº 17. 10 ago. 1977)

Povo civilizado não estraga os imóveis públicos. (Ano I. nº 33. 30 ago. 1977)

Povo inteligente zela pelos bens públicos existentes. (Ano I. nº 38. 04 set. 1977)

Seja inteligente e útil, conservando os bens imóveis públicos existentes no Município. (Ano I. nº 85. 02 nov. 1977)

As árvores, as plantas, as flores o atrapalham ou agridem? Não? Então, deixe-as em paz. (Ano I. nº 106. 29 nov. 1977)

Nestas frases, percebemos que, na ótica do jornal, proteger o patrimônio público é elemento fundamental para se identificar quem é ou não civilizado. Apenas os inteligentes e úteis teriam características de civilidade, ingrediente essencial para alcançar a felicidade. Ao determinar tal perfil, o jornal contribuiria para que, aqueles que não quisessem ser identificados como incivilizados, portanto infelizes, inúteis e estúpidos, passassem a respeitar e preservar o ambiente em que viviam.

O trânsito é constantemente anunciado como cenário onde tran-



sitam civilizados e bárbaros. São nas ruas de Cáceres que ocorrem parte das ações atribuídas a “vândalos” e usurpadores da ordem. Para conter, por exemplo, os jovens que, com suas “motocas” contrariam “todas” as Leis, a Prefeitura recorre a redutores de tráfego, o que desperta protestos do jornal *Correio Cacerense*. Em Editorial intitulado “Tartarugas precisam ser extirpadas” o periódico sentencia:

Estas decantadas e odiadas tartaruguinhas estão sendo pouco usadas, pouquíssimo usadas nas outras cidades do porte da nossa. Não seria por uma meia dúzia de psicopatas dignos de polícia que a grande maioria deveria ser prejudicada. Para estes é que existem os guardas, as autoridades de trânsito. Pau neles! (nos psicopatas nééé!) (...) Tartarugas mortas e indefesas não evitam que menores dirijam no centro da cidade. Muito menos evitam que criança andem [sic] alucadamente em suas envenenadas motocas, causando pânico aos passantes e outras aberrações. (...) Cadeia para os criminosos do volante e do guidomoto, achamos a única solução. (Ano I, nº 5, 27 jul.1977.p.1)

Neste texto, o jornal expressa sua ira contra aqueles que ousam deturpar a ordem estabelecida. “Maus motoristas” são chamados de psicopatas e criminosos, dignos de pauladas e cadeia. Segundo o editorial, as tartarugas não impedem a ação dos “desordeiros” e ainda prejudicam os “bons cidadãos”. Não poderia haver tolerância na pena aplicada, de tal forma que seria preciso um “castigo exemplar” para que o poder público coibisse qualquer outro indivíduo “mal intencionado”¹⁷.

Outro fator determinante da civilidade é a higiene dos estabele-

¹⁷ Analisando as obras de Gabriel Tarde, Michel Foucault e Deleuze, Maurizio Lazzarato (2006: 60-91) possibilita uma maior compreensão acerca das sociedades disciplinares e sociedades de controle. Assim, conforme Deleuze, as sociedades disciplinares tendem a exercer seu poder de forma a neutralizar qualquer diferença e repetição, bem como sua potência de variação, subordinando-a a mera reprodução. Aos corpos dóceis são impedidos qualquer tentativa de desvio ou bifurcação evitando a abertura de um novo campo de possíveis. Neste caso, ao tentar traçar um único caminho a ser seguido, o discurso jornalístico busca suprimir o que Lazzarato refere-se como mônadas tardianas (p.30-33). Sendo a mônada, ao mesmo tempo, singularidade e multiplicidade, existir seria o mesmo que diferir. Contrário, portanto, ao discurso disciplinar, ao qual a sociedade (e seus indivíduos) caminharia em linha reta. Caminho este, segundo a imprensa de Cáceres, em busca do progresso e da civilização.



cimentos comerciais. Para que Cáceres pudesse sair definitivamente do “atraso” e adotar normas condizentes com o já aplicado em outros estados, era preciso instaurar um padrão a ser seguido por todos aqueles que quisessem manter seu comércio em funcionamento. Entre estes, os açougues mereceram destaque nas páginas do jornal *Correio Cacerense*. Em matéria intitulada “Prazo para padronização de Açougues vai expirando”, o periódico analisa as novas ações da Prefeitura sobre estes estabelecimentos:

Achamos uma medida correta do Setor de Fiscalização da Prefeitura (...) em tornar obrigatória a padronização dos nossos açougues (teto forrado, ventilação, parede e balcão azulejados, portas de grades, piso cerâmico, dependência reservada para subprodutos e sua industrialização, água corrente encanada, etc.). Essa padronização não quer dizer açougues uniformes, mas que disponham dos mesmos requisitos básicos de higiene. (...) Acreditamos que tanto a Prefeitura como os demais órgãos governamentais, administrativos e controladores tomarão (...) posição. Se efetivadas promessas, muita coisa vai modificar, para melhor, nesta Cácerência, que a cada dia descobre os seus direitos e suas obrigações, ao tempo que assume cada vez mais a posição de povo civilizado e progressista. (Ano I, nº115. 14 dez.1977, p.1)

O jornal identifica as práticas de higiene como elementos essenciais para a manutenção da civilidade. Se Cáceres é identificada como uma cidade cada vez mais civilizada e progressista, seria em decorrência das práticas cidadinas. Cada indivíduo descobrindo e aplicando diariamente seus direitos e obrigações¹⁸. Dessa forma, as ações da Prefeitura são enaltecidas em detrimento daqueles que insistem em manter seu ambiente comercial fora dos padrões impostos pelo Setor de Fiscalização, e, portanto, contrários ao projeto civilizador. Para estes, o poder público

¹⁸ Numa sociedade de controle, as ações dos indivíduos são constantemente julgadas, de forma a garantir o ideal proposto pelos que detêm o poder. Segundo Norbert Elias (1994:193-194), “o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada.”



deveria aplicar o rigor da Lei, por meio de multas ou até fechando os estabelecimentos.

Ora, ao delimitar as regras de higiene a serem seguidas por seus indivíduos, o Poder Público (sob os olhos vigilantes da imprensa) garantiria o bem estar da coletividade, reproduzindo as condições necessárias à existência de uma população que buscasse a civilidade.

Segundo Foucault (*Apud* LAZZARATO, 2006:73), as sociedades disciplinares caracterizam-se pelo agenciamento do poder disciplinar e do poder biopolítico. Enquanto as ações disciplinares são aplicadas ao corpo e ao indivíduo, as técnicas biopolíticas estariam voltadas à coletividade com objetivos específicos da vida, “como o nascimento, a morte, a produção, a doença”. O biopoder tem como objetivo a fecundidade e preservação da população. Assim, qualquer intervenção (do Estado) voltada à política da saúde seria considerada necessária. De outro lado, aqueles que descumprissem as regras estabelecidas deveriam ser julgados e punidos.

Ao aplicar o rigor da Lei, a Prefeitura garantiria que aqueles açougueiros que insistissem em manter seu estabelecimento fora dos padrões de higiene fossem obrigados a mudar suas ações ou fechassem suas portas. Como aliados importantes, os “bons cidadãos” deveriam denunciar aos órgãos de fiscalização para que as medidas necessárias fossem tomadas.

À imprensa caberia ser os “olhos e ouvidos” da Lei. Ao atacar em suas páginas os “maus comerciantes”, o discurso jornalístico atingiria a um público (ou públicos)¹⁹ amplo e disperso, possibilitando a um maior número de pessoas conhecer e reproduzir as regras estabelecidas. A ação à distância, possibilitada pela imprensa atingiria a opinião pública, contribuiria para uma nova percepção coletiva. Lazzarato explica que “nas sociedades de controle, as relações de poder se expressam pela ação a distância de uma mente sobre outra, pela capacidade de afetar e ser afetado dos cérebros, midiaticizada e enriquecida pela tecnologia”.²⁰

Segundo Norbert Elias (1994:196), à medida que as pessoas sintonizam sua conduta com a de outras, a teia de ações tende a se organizar sempre de forma mais rigorosa e precisa, de forma que cada ação indivi-

¹⁹ Gabriel Tarde (*Apud* LAZZARATO, 2006:75) afirma que, no final do século XIX, quando as sociedades de controle começaram a elaborar suas próprias técnicas e dispositivos, o grupo social deixou de se constituir por aglomerações, classes ou pela população, mas pelo público (ou públicos). Por público, ele diz: “entende o público dos meios de comunicação, o público de um jornal: ‘o público é uma massa dispersa em que a influência das mentes, uma sobre as outras, se torna uma ação a distância’.”

²⁰ LAZZARATO, Maurizio. As revoluções do capitalismo – A política no Império. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 76.



dual desempenhe uma função social. Assim, para que a ordem social fosse estabelecida, o controle do indivíduo passaria a ser feito desde os seus primeiros anos, “como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão a qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasse”. O autor possibilita-nos compreender como estes mecanismos de autocontrole atuam sobre a sociedade, com vistas a “prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável mediante uma muralha de medos profundamente arraigados”.

Por outro lado, mesmo operando “cegamente e pelo hábito”, não raro as ações produzem conflitos com a realidade social. Em seu movimento dinâmico e autônomo de uma rede de relacionamentos, a civilização mantém-se sob mudanças específicas na forma como as pessoas são levadas a conviver. Mas, ainda segundo Norbert Elias (1994:195), não é impossível que se extraia dela elementos que sejam utilizados segundo outras necessidades e objetivos.

Ao descumprir as normas determinadas pelo Poder Público e defendidas pela imprensa, muitos indivíduos se contrapunham ao projeto de civilidade. Jovens que, com suas “motocas envenenadas”, obrigavam a Prefeitura a aplicar redutores de velocidade nas ruas e, portanto, por meio de sua “rebeldia”, sentiam-se livres e capazes de burlar qualquer mecanismo de controle²¹.

O mesmo ocorreria àqueles que, contrários à ditadura, mantinham-se resistentes às regras impostas pelo regime militar. Sutilmente, como o ato de recusar-se a assistir um discurso político na TV; ou por ações mais evidentes, como passar em alta velocidade com sua motoca em frente ao batalhão do exército ou da Prefeitura.

No entanto, estas ações nem sempre remetiam a escolhas próprias. Eram, por vezes, forçadas – por razões econômicas, religiosas etc. – a tal atitude. Assim, ao manter o seu estabelecimento fora dos padrões impostos pela Prefeitura, o açougueiro sem recursos financeiros seria identificado da mesma forma que os que simplesmente se recusassem a cumprir tais mudanças: sujo, desrespeitoso, contraventor e incivilizado. Tal atitude resultaria em sua manutenção fora dos limites da fronteira estabelecida entre os bons e maus cidadãos. Para a imprensa, mesmo o político que não cumprisse o exigido pelo código de progresso e civilidade e deixasse de asfaltar uma rua “importante” ou não aplicasse a Lei com

²¹ Recorrendo novamente a monadologia de Tarde, seria possível compreender estas ações “rebeldes” como reflexos da multiplicidade de pensamentos e ações na qual estão inseridos os indivíduos em sociedade. É o social incluído no indivíduo, mas revelado de forma bastante singular.



rigor aos “inimigos da ordem”, seria lançado à marginalidade. Era o preço a cumprir para se estabelecer e manter Cáceres no patamar de cidade civilizada.

Considerações Finais

Ao dividir a sociedade cacerense entre o “bom” e “mau” cidadão, entre os cumpridores da ordem e mantenedores dos bons costumes e aqueles que transgridem tais regras, o Estado militarizado e a imprensa ignoraram as múltiplas experiências sociais dos diferentes indivíduos que coexistiam no ambiente citadino.

É preciso considerar que, mesmo entre aqueles identificados como cidadãos exemplares, há em seu cotidiano pensamentos e práticas discordantes do discurso oficial. De outro lado, indivíduos considerados “inimigos da Lei e da ordem”, por vezes recorrem a atitudes que os fariam ultrapassar o limite da fronteira entre o “mau” e o “bom” cidadão.

Assim, o “bom” professor que, durante as aulas de Estudos Sociais contribuiria para a formação de brasileiros “exemplares”, amantes da Pátria e das tradições familiares, poderia, em sua casa, longe dos olhos controladores do Estado, defender princípios considerados subversivos, como a desobediência civil ou o comunismo. Também o jovem que, com sua motoca, desrespeita as leis de trânsito e provoca a indignação das “famílias de bem”, recebe em outro momento o título de “cidadão exemplar” ao denunciar o vizinho por suspeita de ser um comunista.

Segundo Cássio Hissa (2002:35), discussões sobre limites e fronteiras perpassam uma reflexão sobre poder. Estes são estabelecidos para delimitar domínios e demarcar territórios²². Buscam, enquanto estratégia de controle, estabelecer a idéia de precisão, limites que denotam exatidão, concretude, a fim de manter o exercício pleno do poder, em suas diversas instâncias.

Mas, ao distanciar-se dos núcleos de poder, a fronteira torna-se vaga, imprecisa. A precisão dá lugar a uma pulverização de interseções, lugar de interpenetrações. Suas balizas tornam-se movediças, instáveis, espaço de transição. “O que foi concebido para ‘por fim’, para delimitar territórios com precisão como se fosse uma linha divisória, espraia-se em

²² Cássio Hissa (2002:36-37) apresenta relevante discussão sobre “território” e sua relação aos conceitos de “espaço” e “fronteira”. Segundo o autor, espaço e território são termos frequentemente utilizados para, incorretamente, designar apenas “*chão* ou o *terreno* das coisas e da vida, mas não são termos equivalentes. Uma transição ou uma fronteira espraia-se entre os dois conceitos. O território é subsequente ao espaço e se estabelece a partir dele. ‘O espaço é a *prisão original*, o território é a prisão que os homens constroem para si.’”



uma zona de interface e de transição entre dois mundos tomados como distintos. Assim, o limite transforma-se em fronteira”²³. Por conseguinte, as balizas divisórias podem recuar ou avançar conforme as ações daqueles que povoam seu território.

As práticas de controle perpassam a instalação de limites, dividindo a sociedade entre grupos distintos: aliados e inimigos, bons e maus, certos e errados etc. Diariamente nos deparamos com estas balizas, algumas criadas por nós mesmos. A multiplicidade de pensamentos e práticas sociais define a maneira como encaramos estes limites. Cássio Hissa (2002:38) compreende que:

Estando associados às estruturas de poder, os limites também se vinculam às ideologias, à ética, às normas de comportamento. Mas a fronteira não é apenas limite que se projeta no território: ela também se projeta na sociedade e separa os indivíduos, inclusive porque não há como separar a sociedade do território. Contudo, a fronteira é apenas uma abstração que, no cotidiano, manifesta-se através de sinais: a manifestação de poderes de diversas categorias.

Assim, ao identificar a maneira como cada indivíduo deveria agir para ser considerado um “bom cidadão”, a imprensa estabelece as balizas definidoras do que era ou não ético, certo ou errado, viável ou não ao bem estar da população ou do projeto civilizador.

Muitas destas mídias pertenciam efetivamente a indivíduos ou grupos representativos de partidos ou correntes políticas, contribuindo para a construção do imaginário social a partir dos discursos enunciados. Não por acaso estes discursos eram amplamente difundidos pelas autoridades públicas, ocasionando intervenções e maior controle por parte destas nas práticas dos munícipes. Dessa forma, é possível identificar nos jornais, diversos artigos defendendo ou atacando partidos políticos e seus representantes, dependendo da sua relação. Mesmo havendo um consenso entre eles: a negação do comunismo.

A partir da década de 1980, com a “abertura política”, os jornais apresentam “livremente” suas impressões acerca dos novos partidos po-

²³ HISSA, Cássio Eduardo Viana. Fronteiras e Limites: a distância e o contato. In. _____ A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. pp. 35-36.



líticos e seus filiados. As eleições diretas para governador em 1982 e indireta para presidente em 1984 receberam ampla atenção nas suas edições diárias²⁴. Neste caso, territórios políticos eram demarcados e novas fronteiras com limites definidos eram apresentadas. No entanto, se o cenário político apresentava novos contornos, personagens do regime militar permaneciam na disputa pelo poder²⁵. Enquanto alguns mudavam seu discurso, defendendo o retorno da democracia, outros viam no momento político que se desenhava o risco de um possível retorno aos “subversivos” anos de Jango. Por isso, o controle sobre a sociedade ainda se fazia necessário²⁶.

REFERÊNCIAS

COMBLIN, Joseph. **Ideologia da Segurança Nacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes**. Vol. I. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

_____. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Vol.II, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

GUIMARÃES NETO, R. B. **A Lenda do Ouro Verde: política de colonização no**

²⁴ No Editorial do jornal ‘Correio Cacerense’, Ano II, n. 708, 04 de março de 1980, há o seguinte: “(...) Está acontecendo uma série de coisas benéficas para Cáceres, pelo menos são esperanças que a população alimenta para um futuro próximo. (...) Talvez teremos a volta de um dos maiores líderes políticos que Cáceres possui, retornando às rédeas do PMDB entre nós. (...)” Em contrapartida, no jornal ‘Folha do Povo’, Ano I, nº 20, em 02 de outubro de 1984, página 02, seção *Opinião*, o texto intitulado: “O Jango dos anos 80” expressa que: “Durante vários anos a sociedade foi intoxicada com uma pregação desonesta de vários líderes da oposição [PMDB], particularmente o Sr. Ulysses Guimarães, para quem tudo está errado no Brasil e só seu Partido dispõe de meios para fazer o que é correto. (...) Podem tomar nota: nada, absolutamente nada mudará com Tancredo na Presidência. Só será novidade a corrida aos cargos e funções para essa turma que há vinte anos não experimenta as mordomias do Poder, exceção daqueles eleitos em 82. (...) Se eleito, Tancredo será o Jango dos anos 80. Nada mais que isso.”

²⁵ Thomas Skidmore (1988) avalia a política brasileira como pautada pela continuidade. Segundo ele, políticos cuja carreira remonta à fase anterior a 1964 verificavam-se no poder ao alvorecer da Nova República, a exemplo de José Sarney e Ulysses Guimarães. O que seria reflexo de uma política de conciliação entre governo e oposição, que, compreendemos, representariam interesses nem sempre tão contrários entre os dois grupos.

²⁶ Cássio Hissa (2002:39) assevera que a necessidade de controle contínuo ou uma situação de disputa permanente faz com que a demarcação de territórios e suas fronteiras sejam projetadas indefinidamente para o futuro.



Brasil contemporâneo. Cuiabá: UNICEN, 2002.

HEINST, A. C. **Pioneiros do século XX**: memória e relatos sobre a ocupação da cidade de Mirassol D'Oeste. Dissertação de Mestrado em História. Cuiabá. UFMT. Andréia de Cássia Heinst.

HISSA, C. E. V. Fronteiras e Limites: a distância e o contato. In. _____ **A mobilidade das fronteiras**: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p.34-45.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo – A política no Império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MENDES, N. F. **História de Cáceres**: História da Administração Municipal. Tomo I. Cáceres [s/ed], 1973.

_____. **História de Cáceres**: História da Administração Municipal. 2.ed. Cáceres-MT: Editora UNEMAT, 2009.

OLIVEIRA, C. E. **Famílias e Natureza**: As relações entre famílias e ambiente na construção da colonização de Tangará da Serra – MT. Dissertação de Mestrado em História. Cuiabá. UFMT. Carlos Edinei de Oliveira.

PRADO, L.C.D.; EARP, F.S. O “milagre” brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973) In: FERREIRA, J.; DELGADO, L de A. N. (orgs). **O Brasil Republicano**: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Livro 4. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. pp. 207-241.

PUHL, J. I. **O Tempo do Grilo**: posseiros na gleba São Domingos. 1979-1983. História da luta pela terra no Vale do Guaporé – MT – 1970-1990. Dissertação de Mestrado em História. Cuiabá. UFMT. João Ivo Puhl.

ROCHA, B. N. **“Em qualquer chão: sempre gaúcho!”** A multiterritorialidade do migrante “gaúcho” no Mato Grosso. Dissertação de Mestrado em História. Rio de Janeiro. UFRRJ. Betty Nogueira Rocha.

SKIDMORE, T. **Brasil**: de Castelo a Tancredo. RJ: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, E. A. **Sinop: História, Imagens e Relatos**. Um estudo sobre sua colonização. Cuiabá-MT: Editora UFMT, 2004.



TOLEDO, C. N. de. **O Governo de Goulart e o Golpe de 64**. São Paulo: Brasiliense, 1989.


Fontes consultadas

BASTA! In: Jornal Correio da Manhã. 31 de mar.1964. Seção: Editorial. p.1. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Aimprensaeseuopapelnaqueda_de_Goulart> acesso em 27 de agosto de 2010.

GOMES, Eduardo. **Terra de colonizador, gado, soja, algodão...** Jornal Diário de Cuiabá. Cuiabá, 08 de jul. 2001. Edição 10000. Seção: Cidades. Disponível em <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=58833>> acesso em 24 de ago. 2010.

MONCLARO, Barreto. **“Católicos de todo o mundo, uni-vos”**. In: Jornal Folha do Povo. Ano I, n.20. 02 out. 1984. Página 02. Seção: Opinião. Acervo: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. Prateleira 28-C, caixa 001

SILVA, Themistocles de Castro e. **O Jango dos anos 80**. In: Jornal Folha do Povo. Ano I, n.20. 02 out. 1984, página 02. Seção: Opinião. Acervo: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. Prateleira 28-C, caixa 001.



QUILOMBOS NO BRASIL ESCRAVOCRATA – ENTRE AS LUTAS CONTRA A DESIGUALDADE E AS GUERRAS DA DIFERENÇA

José D'Assunção Barros¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

jose.assun@globocom

RESUMO: Este artigo busca examinar as posições que se contrastam no interior dos movimentos quilombolas do século XIX, enfatizando as nuances presentes nos quilombos-rompimento e suas diferenças em relação aos quilombos abolicionistas (para utilizar uma conceituação proposta recentemente por historiadores que têm examinado o período abolicionista, como é o caso de Eduardo Silva). O ponto nuclear da análise é a associação dos quilombos-rompimento, que podem ser exemplificados com Palmares, ao conceito de Libertação; ao passo em que se sustenta que o chamado quilombo abolicionista associar-se-ia ao conceito de Liberdade, para utilizar aqui um contraste conceitual proposto por Hannah Arendt. Trabalha-se também a distinção entre Desigualdade e Diferença como modos de conceber a Escravidão.

Palavras-chave: Liberdade; Quilombo; Abolicionismo; Escravidão Colonial.

ABSTRACT: This article attempts to examine the positions which contrasts within the movement of quilombos (Brazilian slave settlement) in the nineteenth century, emphasizing the nuances presented in the 'rupture-quilombo' and the 'abolitionist-quilombo' (to use a concept developed by recent historians of the abolitionist period, as is the case of the work of Eduardo Silva). The nuclear point for the analysis is the association of the rupture-quilombo, exemplified by Palmares, with the concept of Liberty, with the abolitionist quilomb is associated with the concept of Freedom, to use a conceptual contrast proposed by Hannah Arendt. It works, also, the distinction between Inequality and Difference, as ways to concept the Slavery.

Key-Words: Freedom; Quilombo; Abolitionism; Colonia Slavery



QUILOMBOS NO BRASIL ESCRAVOCRATA – entre as lutas contra a Desigualdade e as afirmações da Diferença

Em sua célebre obra *Da Revolução*, Hannah Arendt desenvolve um interessante contraste conceitual entre a noção de “libertação” e a idéia de “liberdade”¹, atentando particularmente para o sentido moderno que esta palavra passa a ter nas sociedades burguesas a partir da Era das Revoluções. Enquanto a *liberdade* é conceituada em torno de aspectos que envolvem uma opção política de vida, esta mesma que traz para o centro o desejo e a luta por uma transformação efetiva da sociedade e que projeta estabelecer a liberdade como um valor que deve ser estendido a todos os seres humanos, já a *libertação* implica meramente na idéia de se ver livre da opressão (por exemplo, quando se livra um povo de uma tirania intolerável, mas sem modificar-lhe fundamentalmente as condições sociais). Assim, embora a Libertação possa ser a condição prévia da Liberdade, não conduz necessariamente a ela. Esta compreensão do conceito de “liberdade”, naturalmente, deve ser pensada nos limites de uma Teoria Política e de um pensamento acerca da sociedade que se desenvolve no Ocidente a partir de um pensamento bastante específico. “Liberdade”, como é possível sustentar, não é um conceito universal, embora não seja o nosso objetivo neste momento discutir outras concepções de “liberdade”, igualmente legítima e fundacionais para sociedades diversas².

De todo modo, o contraste entre os dois conceitos, à maneira proposta por Hannah Arendt, poderá ser aqui empregado para traduzirmos e compreendermos certas nuances presentes no movimento quilombola brasileiro ambientado entre os séculos XVII e XIX. Sustentaremos neste artigo a idéia de que, dentro do grande conjunto de quilombos que se manifestaram na história do Brasil e no decorrer de toda uma história da resistência anti-escrava, algumas formações quilombolas se ajustam mais adequadamente à noção de Libertação, e outras se ajustam já perfeitamente ao conceito de Liberdade, tal como proposto a partir da conceituação estabelecida por Hannah Arendt.

Ao lado das idéias de “libertação” e de “liberdade” como parâmetros fundamentais para se pensar dois tipos de formações quilombolas, pensaremos também na importante distinção entre os conceitos de “diferença” e “desigualdade” – um par de conceitos que se opõe, cada qual de uma maneira bem distinta, ao conceito de “igualdade”. Sustentaremos também que os casos que se enquadram no primeiro tipo de quilombo, o que se erige em torno da idéia de “libertação”, podem ser entendidos como “quilombos pela diferença”; enquanto isso, os casos que se entretecem em uma luta pela “liberdade” correspondem a uma



segunda série que denominaremos “quilombos contra a desigualdade”.

A proposta conceitual aqui desenvolvida bem se adapta a uma outra conceituação relativamente recente desenvolvida por Eduardo Silva³, aquela que estabelece uma distinção entre “quilombos-rompimento” e “quilombos abolicionistas”. Conforme será visto no decorrer deste artigo, podemos nos valer desta conceituação estabelecida por Eduardo Silva e por outros pesquisadores a partir de investigações específicas sobre certas formações quilombolas que, em fins do século XIX, se ajustam ao projeto anti-escravista do movimento abolicionista. Ao contrário destes, a história das lutas anti-escravistas já conhecia o “quilombo-rompimento”, que era aquele quilombo já tradicional que, divergindo do modelo do quilombo-abolicionista que mais tarde surgiria, formava-se por escravos que fugiam de um regime opressivo, e que buscavam estabelecer uma sociedade apartada deste regime. Já o quilombo-abolicionista seria aquele tipo de quilombo que se integra efetivamente em uma luta em favor do fim da exploração escrava. Não se tratava, portando, de apenas romper com a sociedade que produzia o escravismo, concretizando um gesto de afirmação da “diferença” e de completando um movimento de “libertação”, mas sim transformar esta sociedade através de uma luta pela verdadeira liberdade e pela supressão dessa “desigualdade radical” que era a Escravidão. Isso ficará mais claro a partir de uma exemplificação concreta que desenvolveremos mais adiante.

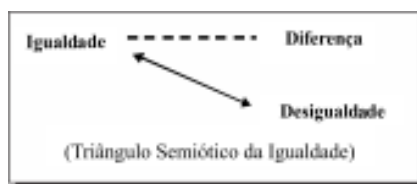
Começemos, por ora, a refletir em maior profundidade sobre a distinção bastante clara que deve ser estabelecida entre os conceitos de Desigualdade e Diferença, já que esta mesma distinção estará na base da distinção tipológica entre os “quilombos pela diferença” e os “quilombos contra a desigualdade”. Esta distinção, conforme estaremos sustentando, torna-se fundamental para o estudo deste período e do regime escravista, em vista do entrelaçamento, que se estabelece na concepção senhorial que impõe o tráfico e a exploração escravocrata, entre a Escravidão (uma Desigualdade radical, conforme uma das possíveis concepções), e a Identidade Negra (uma Diferença).

Lembremos, antes de prosseguir, que as idéias de Desigualdade e Diferença confrontam-se ambas contra uma mesma palavra: Igualdade. No entanto, a oposição entre Igualdade e Diferença é bem distinta daquela oposição que pode ser estabelecida entre Igualdade e Desigualdade. Não nos deteremos muito neste importante jogo de definições, mas apenas evocaremos alguns pontos fundamentais que nos permitam avançar mais confortavelmente na conceituação proposta. O principal é atentar para os dois tipos de relações envolvidas quando falamos de “Diferenças” e de “Desigualdades”, respectivamente a *contrariedade* e a



contraditoriedade.

Homem e Mulher, Brasileiro e Americano, Cristão e Muçulmano, são exemplos de “diferenças”. “Forte” e “Fraco”, “Instruído” e “Analfabeto”, “Rico” e “Pobre”, constituem exemplos de desigualdades, notando-se que o contraste entre *Igualdade* e *Desigualdade* refere-se quase sempre não a um aspecto ‘essencial’, mas sim a uma ‘circunstância’. “Ser pobre” ou “ser rico” – desigualdades relacionadas ao plano econômico – são polarizações que trazem algumas implicações. Para começar, rigorosamente falando ninguém “é pobre” ou “é rico”; na verdade o que seria mais adequado dizer é alguém “está pobre” ou “está rico”, pois a riqueza ou a pobreza são circunstâncias reversíveis. De resto, entre a “riqueza absoluta” e a “pobreza absoluta” – se quisermos postular hipoteticamente estas posições extremas relativas à desigualdade econômica – poderemos encontrar inúmeras nuances. Assim, se não há nuances intermediárias entre o brasileiro e o americano, ou entre o russo e o chinês – todos diferenças referentes ao campo das nacionalidades – já entre o homem mais rico e o mais miserável (aquele que no limite extremo é desprovido de qualquer bem), podemos imaginar todas as gradações possíveis e imaginar também situações em que o homem mais rico perca riqueza (e até atinja a miséria), ou em que o miserável vá gradualmente adquirindo riqueza até se tornar rico. Isto significa dizer que a Desigualdade relativa à Riqueza admite tanto *reversibilidade* como *gradações* entre os seus extremos.



Para resumir visualmente esta relação de conceitos, poderemos nos valer de um triângulo semiótico. Nele, a noção de “Igualdade” relaciona-se horizontalmente com a “Diferença” (em uma coordenada dos contrários que se refere ao plano das essências), mas também se relaciona diagonalmente com a “Desigualdade” (em um eixo das contradições que se refere ao plano das circunstâncias). A indicação de bilateralidade no eixo contraditório da relação entre Igualdade e Desigualdade (uma linha com duas setas) indica que esses pólos são auto-reversíveis, e também que é possível um deslocamento em uma e outra direção ao longo do eixo da desigualdade. Já para a coordenada de contrariedade relacionada com os pólos Igualdade e Diferença não há de modo geral reversibilidade pos-



sível.

Aspecto importante a se considerar na história da relação entre Desigualdade e Diferença refere-se à possibilidade de que uma determinada 'contradição' relacionada com Desigualdade passe a ser lida socialmente como uma 'contrariedade' relacionada com Diferenças. O exemplo que examinaremos é o da oposição entre *Liberdade* e *Escravidão*. Se considerarmos que a *Escravidão* é a privação de *Liberdade* – e, mais do que isto, a privação do direito de exercer poderes e escolhas mínimas sobre si mesmo, inclusive as decisões relativas ao trabalho e ao lugar no qual se irá viver – deveremos tendencialmente localizar este par de contraditórios no eixo circunstancial da Desigualdade. A *Escravidão* poderá ser aqui vista como a 'Desigualdade Radical' por excelência, O *Escravo* é aquele que perdeu a *Liberdade*. A *escravidão* ou a condição de homem livre constituem, à partida, cada qual um 'estado', uma circunstância. A princípio – em que pese que não tenha sido assim em todas as sociedades humanas e concepções filosóficas e políticas – pode-se postular que estas duas noções interagem reciprocamente como contradições, e não como diferenças. A Antiguidade, deste a Política de Aristóteles, ofereceu leituras da *Escravidão* alternadamente como "Desigualdade" e como "Diferença", embora a extensão deste artigo não permita que nos dediquemos a esta questão. Concentrar-nos-emos no período do escravismo Colonial Brasileiro.

A estratificação social no Brasil Colonial fundou-se no deslocamento imaginário da noção *desigualadora* de "Escravo" para uma coordenada de contrários fundada sob a perspectiva da *Diferença* entre homens livres e escravos. Nesta nova perspectiva, um indivíduo não *está* escravo, ele *é* escravo. Toda a violência maior deste novo modelo de estratificação social típico do Brasil Colonial esteve alicerçada neste deslocamento, nesta transformação de uma contradição em contrariedade, nesta estratégia social imobilizadora que transmudava uma circunstância em essência. É digno de nota que os abolicionistas tenham se empenhado precisamente em reconduzir o discurso sobre a *Escravidão* para o plano das desigualdades, recusando-se a discutir a oposição entre Livres e Escravos no plano das diferenças. Alguns, inclusive, passaram a discutir a desigualdade da *Escravidão* em conexão com outras formas de desigualdade, e ao tempo em que propunham a abolição, preconizavam também reformas fundiárias e jurídicas. Destronada do plano imobilizador das Diferenças em que fora assentada durante o processo de formação e implantação do escravismo colonial, a *Escravidão* passava a coabitar no discurso abolicionista com outras Desigualdades, e algumas destas desigualdades podiam ser enfrentadas naquele momento pelas mesmas práticas, pelos mesmos dis-



cursos, pelas mesmas ações sociais.

Existe outro ponto muito importante a se compreender. Se as Desigualdades são sempre construções históricas, as Diferenças também podem sê-lo. Existem obviamente as diferenças naturais que impõem a sua evidência ao mundo humano (como o sexo ou as diferenças etárias). Mas existem também as diferenças culturais propriamente ditas, e algumas delas precisam ser examinadas no plano de sua historicidade porque eventualmente produzem desigualdade social.

Já voltando a o nosso período e espacialidades mais específicos de estudo, podemos pensar no peculiar jogo entre tipos de diferenças que se estabelece com a implantação do escravismo moderno. Um grande número de identidades étnicas africanas passaram a ser aqui contrapostas, com a migração forçada de milhões de africanos para o trabalho escravo, a uma nova identidade que era a do negro escravo. A cor da pele passou a ser vista como um elemento central neste sistema que se propunha a explorar o trabalho escravo de milhões de africanos nas Américas. O “negro” passaria a ser uma diferença contraposta ao branco nas sociedades coloniais. De algum modo, a própria Escravidão também passa a oscilar entre as categorias da Desigualdade e da Diferença. Enquanto muitos concebiam a Escravidão como uma circunstância (alguém *está* escravo), outros passavam a enxergar na Escravidão um estado (alguém *é* escravo). Conforme já foi mencionado, o movimento abolicionista depois se apoiaria em um esforço de difundir cada vez mais a noção de que a Escravidão é uma forma radical de desigualdade social, e não uma diferença social.

Neste ponto, poderemos adentrar o âmago da questão dos dois tipos de quilombos que surgiram no contexto das lutas contra o escravismo moderno. Tem sido confirmada por inúmeros casos estudados pelos historiadores do sistema escravista brasileiro, e também pelo estudo do próprio processo abolicionista, a possibilidade de se estabelecer um contraste entre dois tipos principais de quilombos: o quilombo-rompimento e o quilombo-abolicionista, de acordo com a conceituação proposta por Eduardo Silva, ou o par contrastante referente ao “quilombo pela diferença” e ao “quilombo contra a desigualdade”, de acordo com a conceituação que nós mesmos estamos propondo.

Uma comparação entre alguns dos quilombos brasileiros do período escravocrata o poderá nos mostrar o contraste entre as atrás referidas perspectivas da “Libertação” e da “Liberdade”, considerando de um lado aqueles quilombos que são mais típicos de todo o período colonial e do primeiro Reinado, mas que também seguem pelo século XIX adentro, e, de outro lado, uma nova modalidade de quilombos que já começa a surgir nas décadas que precedem a Abolição. De fato, ao examinar o último



período escravocrata, pesquisadores diversos registram cada vez mais a ocorrência de um novo tipo de quilombo – o “quilombo abolicionista” – bem distinto do já conhecido modelo do Quilombo de Palmares¹. O “quilombo abolicionista”, bem entendido, é o “quilombo contra a desigualdade”, isto é, aquele que se insere na compreensão da Escravidão como uma igualdade radical que precisa ser extirpada. O “quilombo-rompimento”, conforme a conceituação de Eduardo Silva, corresponde ao tipo que estaremos entendendo como “quilombo pela diferença”, isto é, comunidades formadas por indivíduos que lutaram e conquistaram a sua libertação através da fuga do sistema escravista para afirmar, pela diferença, novas comunidades – sociedades apartadas mesmo daquelas que os havia escravizado.

Para além deste aspecto, que merece um esclarecimento mais alentado, é importante lembrar que são encontradiços também diversos outros tipos de aquilombamentos na época abolicionista, o que é também um sinal de que a população escrava já não podia mais ser acomodada, senão com muita dificuldade, no interior deste sistema escravista que, a história logo mostraria, estava prestes a se dissolver.

A bem da verdade, as formações coletivas oriundas de escravos fugidos, e que são categorizadas de maneira mais geral sob a denominação de “quilombos”, foram de diversos tipos, seja com relação ao tipo de agrupamento que formavam, seja com relação aos objetivos do agrupamento, seja com relação ao tipo de duração da formação aquilombada (temporária ou permanente). Quando se dizia que um grupo de escravos estava “aquilombado”, podia se tratar de uma situação temporária, e isto podia ocorrer até no interior de uma fazenda como forma protesto contra certas condições de trabalho, de modo que depois de uma negociação, a partir da qual os escravos conquistavam o que almejavam, o aquilombamento se desfazia. Mal comparando, tratava-se aqui de movimentações que visavam à diminuição da situação de ‘desigualdade’, mas que não chegavam a contestar o próprio sistema escravocrata ou a figuração do “escravo” em termos de uma ‘diferença’ que precisava ser eliminada.

Contudo, a formação de um quilombo propriamente dito – aqui entendido como uma organização social permanente – era já uma rejeição direta do sistema escravocrata, ou, para utilizarmos o nosso sistema conceitual, um claro enfrentamento da postura senhorial que buscava estabelecer uma Diferença Escrava. Partir com um grupo de escravos para a formação de um quilombo, ou fugir em busca de um quilombo já formado, era rejeitar frontalmente a diferença escrava, a escravidão imposta ao indivíduo ou ao grupo. Tal como já se mencionou, os quilombos que apa-



recem nas últimas décadas escravocratas como focos de resistência, conforme postulam historiadores especializados no período, podiam ser fundamentalmente de dois tipos.

De um lado, tinha-se a modalidade de quilombos que já vinha existindo desde os tempos coloniais, e é já amplamente conhecido o modelo do Quilombo dos Palmares, quilombo que em 1597 foi fundado por escravos foragidos na Serra da Barriga, situada no interior do atual Estado de Alagoas (na época uma região integrada à capitania de Pernambuco), e que durou praticamente um século atingindo a impressionante marca de 30.000 almas. Era também o caso do Mocambo do Pará, fundado em 1821 na densa floresta do rio Trombetas, situada a nordeste da cidade de Manaus, e desmantelado em 1823 quando já contava com cerca de dois mil habitantes. Quilombos menores, com algumas centenas de homens, formaram-se inúmeros.

Desde já ressalta como um padrão recorrente deste tipo mais tradicional de quilombo o tipo de espacialidade ou localização: uma serra pouco acessível ou a mata densa, uma extensão de grutas cravejadas em uma montanha ou um complexo de paliçadas bem protegido por armadilhas escondidas na vegetação; uma clareira envolta por um terreno pantanoso ou uma ilha guardada por um tormentoso rio. Na extensão das três américas escravistas, de norte a sul, iremos encontrar amplos exemplos: na Carolina do Norte, eles se ocultarão nos pantanais, na Jamaica, os quilombos se estabelecem na região serrana; no Suriname achar-se-ão bem protegidos pelo segredo das florestas, e, no Brasil, temos o notório caso do Quilombo dos Palmares, resguardado por uma combinação de floresta e serra.

Quando não distantes dos centros urbanos, estes quilombos trazem no seu ambiente ou espacialidade qualquer coisa que amedronta ou dificulta o acesso, ou contam com apoio da população periférica e marginalizada. Os nomes, por vezes contrapontos das barreiras físicas, procuram impor respeito ou amedrontar, ou trazem as marcas do segredo: Palmares, Quilombo do Inferno, Quilombo do Urubu, Quilombo da Cachoeira, Buraco do Tatu.

Este tipo mais tradicional de quilombo organiza-se, este é o ponto que mais nos interessa, como sociedade distinta, como um mundo à parte, que naturalmente tem seus mecanismos de interação com o mundo escravocrata através de operações comerciais para além dos enfrentamentos armados. O caráter de ruptura, contudo, é evidente, e a própria palavra “quilombo”, de origem africana, significa “separado”. De todo modo, objetivo principal de todos os que os compõem, e de todos os que fogem para estes quilombos, é assegurar a continuidade de seu esta-



do de liberdade². Podia haver mesmo no interior de alguns quilombos a prática da escravidão – o que não se deve estranhar, uma vez que a escravidão doméstica era praticada na África muito antes do Escravidão Atlântico. Em alguns quilombos do século XVII, havia mesmo a regra de que o escravo fugido que chegasse ao quilombo por seus próprios meios seria considerado livre daí por diante, mas aqueles que fossem trazidos à força através de expedições de captura promovidas pelos próprios quilombolas, seriam considerados escravos da comunidade ainda por algum tempo³. Em alguns quilombos do século XVII, há indícios de que tenha existido mesmo a regra de que o escravo fugido, que ao quilombo chegasse por seus próprios meios, seria considerado livre daí por diante, em contraste em relação àqueles que fossem trazidos à força através de expedições de captura promovidas pelos próprios quilombolas, que seriam considerados escravos da comunidade ainda por algum tempo⁴.

Pode-se dizer que a eclosão deste tipo tradicional de quilombo representou de fato um lance histórico extremamente importante na luta pela Libertação Escrava, mas não constituiu propriamente um movimento mais decisivo em favor da Liberdade Escrava, senão pela sua força simbólica ou por ter gerado algum desgaste militar. O “quilombo-rompimento” – o “quilombo pela diferença”, que se afirma através da instituição de uma outra sociedade, à maneira de uma nova nação – edifica-se como ruptura em relação à sociedade que oprime o escravo, mas não se apresenta como programa de transformação para esta mesma sociedade. Como bem mostra Palmares, o maior e mais duradouro complexo de quilombos surgido no Brasil escravocrata, trata-se aqui de construir uma sociedade alternativa, dentro do espaço nacional mas exterior em relação à sociedade colonial⁵.

Por outro lado, um outro tipo de quilombo começa a aparecer cada vez mais nas décadas abolicionistas. É um quilombo que já se forma no espírito de um verdadeiro movimento pela Liberdade, e não apenas como resultado de uma luta pela Libertação. Para compreender este fenômeno, os historiadores especializados nas últimas décadas escravistas cunharam um novo conceito, o de “quilombo abolicionista”⁶, mas também podemos pensar neste tipo de formação quilombola como “quilombos contra a desigualdade”. Ao invés de se organizar em torno da motivação de uma “afirmação da diferença”, este novo tipo de quilombo produzia-se e reproduzia-se sob o signo de uma luta contra a desigualdade – ou, mais propriamente, contra esta desigualdade radical que era a Escravidão.

O Quilombo Abolicionista não procurava, de fato, formar uma nova sociedade no interior do espaço nacional. Um novo espírito o animava: a idéia de realmente transformar a sociedade escravista, ‘por dentro’ e



fazendo parte dela. Seu objetivo último, que vinha a coincidir com o dos movimentos abolicionistas, era a extinção da Escravidão. Não simplesmente a conquista de Libertação para o grupo social que o compunha ou para aqueles a que viesse acolher, mas sim a conquista da Liberdade como um valor, para toda a população de escravos do país. Da mesma forma que Palmares se tornou modelo máximo para os quilombos de tipo tradicional, os grandes modelos deste novo tipo de quilombo abolicionista foram fornecidos pelo quilombo do Jabaquara, em Santos, pelo quilombo de Petrópolis, na cidade de mesmo nome, e pelo Quilombo do Leblon, na zona sul do Rio de Janeiro, este último estudado em maior detalhe pelo historiador Eduardo Silva em seu livro *As Camélias do Leblon*⁷.

Para entender a distinção entre os dois modelos, será útil comparar o Quilombo dos Palmares, que perdurou durante o século XVII na capitania de Pernambuco, com o Quilombo do Leblon, bem atuante no Rio de Janeiro de fins do século XIX. Começaremos por entender esse quilombo-ruptura que foi o complexo dos Palmares.

O Quilombo dos Palmares mostra-se aos historiadores através de fontes escritas e arqueológicas diversas, e tem suscitado uma razoável massa crítica de crônicas e análises historiográficas, desde as primeiras referências trazidas na própria época pela crônica do historiador holandês Gaspar Barléus (1640) até as mais recentes obras de historiadores e arqueólogos da atualidade especializados neste período⁸. Fundado em 1597 e destruído somente em 1694, esse quilombo perdura por quase um século, atingindo uma população de 30.000 homens e organizando uma complexa sociedade que se expressa através de um conjunto de diversos quilombos. Os historiadores divergem acerca de como se teria constituído este complexo quilombola enquanto formação social específica, mas todos apresentam um ponto em comum, do ponto de vista do sistema conceitual que estamos mobilizando. Palmares representou a afirmação de uma Diferença em relação à sociedade contra a qual se coloca em ruptura (o Brasil Escravagista).

Nina Rodrigues (1932)⁹, por exemplo, um dos primeiros analistas do complexo de Palmares, delineia uma forte dimensão cultural para esta diferença, e procura enxergá-lo como lugar de persistência de práticas culturais originalmente africanas, sendo seguido nesta mesma linha de hipóteses por Arthur Ramos (1943)¹⁰ e Edison Carneiro (1947)¹¹. Estes autores praticamente desenharam Palmares sob o prisma de um retorno à África, através do viés da Cultura. Péret (1956)¹² acrescentaria mais tarde uma nota importante sobre a originalidade da religião palmarina, o que também se insere no viés da diferença cultural.

Depois destes autores, entram em cena as análises políticas da



sociedade palmarina, a começar por Clóvis Moura (1959)¹³, Décio Freitas (1978)¹⁴ e Abdias do Nascimento (1980)¹⁵, que contribuem para uma expressiva heroização da população negra de Palmares e, em particular, da figura de Zumbi. Essas leituras reeditam o clima de diferença radical entre negros e brancos, transferindo para a época analisada um pouco do ambiente de lutas políticas do movimento negro dos anos 1960 e 1970, e, sobretudo, abrindo espaço para a metaforização de Palmares como símbolo de luta para a opressão, nesta época em que vivenciávamos no Brasil os anos de chumbo impostos pela Ditadura Militar. Os aspectos mais criticáveis destas análises relacionam-se às tentativas de enxergar nos palmarinos uma “consciência negra” em expressivo estado de desenvolvimento, como se eles representassem a luta de todos os africanos e crioulos oprimidos pelo sistema escravista brasileiro. Veremos logo adiante que esta concepção não é inteiramente sustentável, já que a perspectiva de luta pela liberdade como um valor a ser estendido a todos os escravos só se tornaria possível com os quilombos abolicionistas das últimas décadas da escravatura. De todo modo, chama atenção o fato de que, na análise da vida concreta desenvolvida na sociedade palmarina, tem-se aqui mais uma vez o quadro de uma sociedade que se constitui à parte. Interagindo de maneiras várias, é certo, mas à maneira de uma sociedade que interage com outras (e não como uma formação social que faz parte de uma sociedade mais ampla).

Estas evidências, de que com Palmares e outros quilombos tradicionais tinha-se a construção e estabelecimento de sociedades apartadas, embora interagindo com a sociedade colonial em diversos níveis e através de diversas intermediações, são muito difíceis de serem negadas, seja tomando-se o viés cultural ou o viés político. As pesquisas arqueológicas dos anos 1990, que acrescentaram um passo decisivo na possibilidade de compreender o complexo de Palmares ao trazer para o centro da análise fontes da cultura material, viriam confirmar isso. As linhas de análise e vieses interpretativos variaram, mas todas apontam para a identificação destes que mais tarde seriam denominados “quilombos-rompimento” como lugares onde são edificadas novas sociedades, por oposição à sociedade imperial. Que tipo de sociedade constituía essa alteridade, esse é um ponto em aberto. Funari (2003)¹⁶, por exemplo, enxerga em Palmares um foco para o qual são atraídos indivíduos de origens culturais e étnicas várias. O quilombo teria se transformado em refugio não apenas de escravos evadidos, como também de marginalizados de todos os tipos, entre os quais mouros, judeus e indivíduos acusados de bruxaria ou perseguidos pelo regime colonial¹⁷. Frisa o caráter interativo do quilombo com o seu entorno, mas de todo modo demonstra



que a cultura material encontrada é testemunho da extrema singularidade do assentamento. Também Joseph Scottt Allen (1998) irá encontrar em Palmares a construção de uma sociedade bem singular, particularmente preocupada em estabelecer claramente a diferenciação entre os palmarinos e demais grupos humanos que disputavam a espacialidade colonial (portugueses, holandeses e colonos brasileiros), através da constituição de uma identidade cultural singular que se expressa em aspectos como os nomes e a indumentária¹⁸. Esta identidade, contudo, é compósita, assentada sobre uma “fusão de elementos culturais” de origens diversas, de modo que Scott Allen se permite a falar de um “Mosaico Cultural em Palmares”¹⁹.

O que importa para a nossa análise é que – à parte as nuances interpretativas desenvolvidas pelos vários historiadores, antropólogos e arqueólogos – a sociedade palmarina revela ter se formado como lugar onde se realiza a libertação, mas não como uma formação social na qual se desenvolve um programa de luta pela liberdade a ser estendida para toda a população escrava. Acolhe, de fato, refugiados de diversos tipos que se apartam da sociedade colonial, e não apenas ex-escravos e indivíduos relacionados à procedência africana, embora estes, obviamente, predominem amplamente. Ressalta-se particularmente o interesse dos palmarinos em se confrontarem contra as outras sociedades dominantes (a colonial portuguesa e a holandesa, que então disputavam o domínio da capitania de Pernambuco). O quilombo negocia com todos, estabelece relações comerciais, confronta belicamente os poderes instituídos, estabelece acordos militares e, por assim dizer, lavra acertos “diplomáticos”. Mas faz tudo isso ancorado no ponto de vista de uma nação autônoma. Os quilombolas interagem com a sociedade colonial, mas são ciosos de seu apartamento em relação a ela – e é significativo que Ganga-Zumba, rei de Palmares desde 1670, tenha em 1678 perdido seu prestígio e a própria vida nas mãos dos palmarinos por ter insistido em negociar a paz e, na perspectiva de alguns palmarinos, a desarticulação do quilombo (o desmantelamento da diferença)²⁰.

Zumbi assumirá o comando como guerreiro da diferença. Toma a si a tarefa de conservar aquele espaço singular onde se realiza a libertação, de garantir a liberdade individual dos palmarinos e de assegurar a autonomia da comunidade. Mas a idéia de que é um líder em prol da liberdade coletiva de todos os negros (já pontuamos a diferença entre ‘liberdade’ e ‘libertação’) é uma construção historiográfica posterior. Zumbi está longe de ser um caifaz. Não luta extensivamente para eliminar desigualdades; luta para afirmar diferenças. Morre heroicamente por isto. De toda maneira, torna-se mais tarde, legitimamente, o símbolo da consciên-



cia negra. Representa bem os primórdios, a consciência negra possível na sua época. Pôde estendê-la aos limites históricos possíveis naqueles tempos. Para além disto, o que seria possível nesta época em que eram negros diversos daqueles capitães-do-mato que faziam de seu ofício a busca de escravos fugidos e a participação em operações de desmantelamento de quilombos de diversos tamanhos? Zumbi tornou-se um símbolo. Não é preciso buscar mais do que isto.

Tudo o que foi visto para o caso dos quilombos tradicionais, ou “quilombos-rompimento”, pode ser contraposto ao que se passa com os quilombos abolicionistas de fins do século XIX, particularmente a partir de meados dos anos 1860. O contexto é outro, e sua análise mais minuciosa fugiria às possibilidades deste artigo. Há decerto muitas contradições envolvidas neste novo período. Entre os eventos mais impactantes, terá seu peso a Guerra do Paraguai, que, como demonstra Ricardo Salles em seu ensaio sobre a participação de escravos nesta guerra, torna irremediavelmente explícita a contradição entre Cidadania e Escravidão²¹. Muitos escravos combateram nas fileiras do exército nacional (embora não tantos como propunha a antiga historiografia revisionista, constituíam pelo menos 10% do efetivo militar)²². Eram brasileiros? Estavam, afinal, inseridos na sociedade nacional de modo efetivo? A Escravidão tornava-se então incompatível com a idéia de que podia ser vista como Diferença, favorecendo a idéia de ser encarada como Desigualdade?

Há ainda contradições econômicas e políticas diversas. Que dizer da paradoxal contradição examinada por Lilia Schwarz (1998)²³, segundo a qual neste período Dom Pedro II atingiria o auge da popularidade, e ao mesmo tempo viveria os primeiros sinais do seu declínio, delineando-se uma crise orçamentária que perduraria até o tempo que ainda restava para o Brasil Império? Ao mesmo tempo, o próprio Exército, ampliado, modernizado e organizado mais sistematicamente para sustentar-se na Guerra de modo a apoiar a política imperial, em um tempo não muito distante seria precisamente uma das forças decisivas para a derrubada desta mesma Realeza. Afirmam-se também contradições entre o Poder Moderador e o sistema representativo, cresce a insatisfação liberal, fortalece-se o Partido Republicano Paulista. O quadro político era efervescente, e estas são apenas algumas linhas gerais.

Para além disto, deve ser acrescentado que, neste período, podem ser percebidas no ritmo de concessão de alforrias em função da inversão no preço do escravo e também dos receios senhoriais diante da possibilidade da abolição, de modo que a compra da liberdade volta a ser favorável aos escravos empreendedores e fortalece-se mais uma vez a concepção da Escravidão como Desigualdade. De igual maneira, são notó-



rias as irresistíveis pressões internacionais para a extinção do tráfico no Brasil²⁴. A abolição, de um modo ou de outro, seria inevitável. Contudo, o que nos interessa mais particularmente é a percepção de que o escravo passa a lutar de uma outra forma pela liberdade. Esse é o fenômeno de que nos ocupamos.

Nosso objetivo, a seguir, estará concentrado na indicação, percebida por vários historiadores, da emergência de um novo tipo de Quilombo, bem distinto daquele que exemplificamos com o modelo de Palmares. Aqui se encontram a história das resistências negras e a história do discurso anti-escravagista. Nosso modelo para tipificação do novo tipo de formação quilombola será o Quilombo do Leblon, bem estudado pelo historiador Eduardo Silva²⁵.

O Quilombo do Leblon, que adotou como símbolo de luta pela liberdade a Camélia – uma flor originária do Oriente e que se adaptava mal ao clima tropical – estava perfeitamente articulado ao movimento abolicionista do Rio de Janeiro, do mesmo modo que o Quilombo do Jabaquara articulava-se ao braço paulista do movimento. Ao mesmo tempo em que o movimento abolicionista mais radical protegia os quilombos do Leblon e do Jabaquara, estes se articulavam diretamente ao seu projeto de libertação geral e imediata de todos os negros e mulatos escravizados, fornecendo toda a pressão social que tornaria possível a conquista de seus objetivos. É digna de nota, aliás, a integração destes quilombos não apenas com o movimento abolicionista, mas também com parte da população livre envolvente, que costumava protegê-los das investidas policiais e que, não raramente, contribuía para a construção de barracos de quilombolas com dinheiro arrecadado entre comerciantes e outras pessoas favoráveis à causa anti-escravagista.

Também o tipo de lideranças que estava à testa destes quilombos de nova espécie pode ser apontado como índice bastante significativo de que o “quilombo abolicionista” constituía uma construção social mais ampla, produzida integradamente por setores diversificados da sociedade para além dos próprios escravos fugidos. Enquanto os líderes do “quilombos-rompimento” eram guerreiros entocados e protegidos por um sistema que dificultava o acesso e possibilidade de localização dos quilombolas – tendo-se na figura de Zumbi dos Palmares o modelo por excelência do chefe-guerreiro de quilombo – já as lideranças dos “quilombos abolicionistas” eram bem articulados intermediários que estabeleciam uma ponte entre o movimento quilombola e a sociedade envolvente. Muito freqüentemente, estes quilombos se formavam em torno de chácaras abolicionistas, e seus líderes eram administradores perfeitamente inseridos na sociedade e no sistema urbano, no qual via de



regra mantinham rendosos negócios no comércio²⁶. Desta maneira, enquanto os chefes dos quilombos-rompimento negociavam com a sociedade imperial à maneira de chefes de estado que pertenciam a um outro país incrustado no solo brasileiro, já os chefes do “quilombos abolicionistas” consideravam-se parte desta sociedade, e lutavam pela sua transformação.

Na verdade, os quilombos-abolicionistas – ‘quilombos contra a desigualdade’ e não mais ‘quilombos pela diferença’ – constituíam o ponto nodal para o qual confluíam os projetos abolicionistas, os anseios de setores populares anti-escravagistas, os interesses de setores econômicos que não viviam da escravidão, os intelectuais afinados com ideais modernizantes (fossem abolicionistas ou republicanos), o apoio de sociedades secretas como a maçonaria e sociedades de ação-direta como a dos caifazes, é claro, os próprios escravos diretamente interessados no fim do escravismo. A própria Princesa Isabel, que logo assinaria a Lei Áurea, fazia parte da rede de relações do chefe do quilombo-abolicionista do Leblon, e recebia regularmente camélias que lá eram cultivadas.

O projeto do “quilombo abolicionista”, deste modo, era produto de uma construção social mais ampla, e representava uma contradição nascida no seio da própria sociedade escravista, e não uma Diferença que se opunha a esta sociedade à maneira de uma contrariedade, para já utilizarmos o nosso sistema conceitual. Se as sociedades geradas pelos “quilombos-rompimento” opunham-se à sociedade do Brasil-Império como uma nova Diferença, já os “quilombos-abolicionistas” enunciavam-se como fortes focos de ação e resistência produzidos no interior mesmo da Sociedade brasileira e claramente inseridos em uma luta contra as Desigualdades a serem superadas. Do mesmo modo que os “quilombos-rompimento” estavam para a conquista da Libertação, “os quilombos-abolicionistas” estavam para a busca da Liberdade, para aqui já evocarmos a oposição conceitual com que abrimos este artigo.

A escolha da Camélia como símbolo que logo se estendeu a todo o movimento abolicionista radical é, aliás, um fator de especial significação. Conforme demonstra Eduardo Silva em seus estudos sobre *As Camélias do Leblon* (2003), o quilombo do Leblon passou a se especializar no cultivo desta flor precisamente porque ela era rara, e com isto pôde demonstrar uma grande capacidade de organização e de trabalho independente. Além disto, as camélias produzidas pelo Quilombo do Leblon eram objetos simbólicos, e os abolicionistas passaram a utilizá-las na lapela, o que os podia identificar em suas ações. A Camélia em pouco tempo se transformou em símbolo para todo o abolicionismo radical, e registra-se o fato de que a princesa Isabel, ao assinar a Lei Áurea em 1888, foi presente-



ada com um buquê de camélias que teria vindo diretamente do Quilombo do Leblon²⁷. Mais tarde, nas décadas recentes, o movimento negro adotaria a camélia como símbolo da igualdade racial. A Camélia, por assim dizer, tornou-se símbolo na Igualdade na Diferença.

Para pontuar uma conclusão importante, é possível dizer que a Abolição pôde extrair a singularidade de sua concretização histórica da confluência de dois movimentos distintos: simultaneamente certos setores da intelectualidade livre passaram a conceber o Escravo não como Diferença, mas sim como Desigualdade Radical imposta ao africano e afro-descendente escravizado, e setores da própria escravaria adotaram uma nova postura autolibertadora, passando a se conceber como parte constituinte desta sociedade da qual poderiam exigir e lutar pelo fim de uma Desigualdade Social, ao invés de se apalmeirar na distância de uma Diferença intransponível. Esta é a chave, ao nosso ver, para a compreensão da integração histórica do homem escravizado ao projeto dos quilombos abolicionistas, das sociedades anti-escravagistas, e de grupos como o dos caifazes. O que temos aqui, para retomar o nosso quadro teórico inicial, é a passagem de um projeto de resistência anti-escrava baseado na busca de Libertação (caso dos quilombos-rompimento) para um projeto de luta que já se funda francamente na idéia de Liberdade (caso do quilombo-abolicionista). Fortalece-se cada vez mais, ao lado disso, a concepção de que a Escravidão é uma Desigualdade (uma desigualdade radical) em confronto com a concepção de que a Escravidão podia ser vista como Diferença.

De todo modo, a história da luta pelo fim da Escravidão fez-se, metaforicamente falando, desta passagem da Palmeira à Camélia. Nesta luta, empenharam-se muitos escravos asenzalados e ex-escravos aquilombados, assim como muitos ex-escravos alforriados, para além de uma série de outros atores sociais que incluem também membros da elite envolvidos com o projeto abolicionista. Em seu desfecho, a Liberdade terminou por ser cultivada a muitas mãos sobre este solo novo que representava um encontro de culturas, e que se tornaria particularmente característico da sociedade brasileira.

¹ ARENDT, Hannah. *Da Revolução*. São Paulo: Ática, 1998, p.28.

² Para o Ocidente, demonstram Miers e Kopytoll (1977), "liberdade" implica em um caminho simbólico em direção à autonomia e à ausência de restrições sociais. Essa visão da liberdade como busca da autonomia seria uma visão particularmente ocidental da noção de liberdade e, conseqüentemente, da dicotomia "escravidão x liberdade". Já para o circuito civilizacional africano, ou ao menos na maior parte das sociedades africanas que precedem a chegada dos europeus, a idéia de liberdade não estaria ligada a este "desligar-se" de restrições sociais, no sentido da autonomia individual. Ao contrário, a liberdade estaria ligada a outro tipo de



“pertencer” (MIERS, S. e KOPYTOFF, I. *Slavery in Africa: historical and anthropological perspectives*. Madison: Madison University of Wisconsin Press, 1977, passim). O Escravo, aliás, era entendido em alguma dessas sociedades africanas como aquele que perdera o seu “pertencimento”, os seus vínculos pessoais – enfim, como aquele que sofrera uma espécie de “morte social”, para utilizar um conceito cunhado por Orlando Petterson (*Slavery and Social Death: a comparative study*. Cambridge Mss: Harvard University Press, 1982).

³ SILVA, Eduardo. *As Camélias do Leblon e a abolição da escravatura – uma investigação de História Cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

⁴ O conceito de “quilombo abolicionista”, bem como o conceito oposto de “quilombo rompimento”, aparecem na obra de Eduardo Silva *As Camélias do Leblon* (SILVA, op.cit, 2003).

⁵ Donald Ramos assim se refere aos quilombos em Minas Gerais do século XVIII: “A comunidade criada pelo escravo fugido, o quilombo, com freqüência existiu perto e cooperou com elementos da sociedade que deixara para trás; [de todo modo] apesar dos escravos individualmente rejeitarem o cativo, geralmente não trabalhavam coletivamente para derrubar a instituição da escravidão” (RAMOS, Donald. “O Quilombo e o Sistema Escravocrata em Minas Gerais do século XVIII” in REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (orgs). *Liberdade por um Fio – História dos quilombolas no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.165).

⁶ Para o caso de Palmares, ver (1) MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala – quilombos, insurreições, guerrilhas*. Rio de Janeiro: Conquista, 1972, p.78; e (2) MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser Escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.160.

⁷ Fora a possibilidade de escravidão interna, a idéia de uma República dos Palmares como território de plena igualdade entre os palmarinos livres é uma ficção contestada por vários historiadores. Michael Rowlands (1999), em um texto intitulado “Identidade Negra e Senso do Passado na Cultura Nacional Brasileira”, procura discutir criticamente a historiografia heroizante sobre Palmares e apontar espaços de desigualdade no interior do Quilombo: a distância social de uma elite privilegiada em relação aos demais quilombolas, de um lado, e distinções baseadas em etnias e gêneros, de outro (ROWLANDS, Michael. “Black Identity and Sense of Past in Brazilian National Culture” in FUNARI, Pedro Paulo et all (orgs). *Historical Archaeology - Back from the Edge*. Londres e New York: Rutledge, 1999).

⁸ Considerar o Quilombo como uma formação social à parte não significa, necessariamente, sustentar seu isolamento. Autores diversos examinaram as interações de Palmares com o mundo circundante. Charles Orser, em seu livro *Uma Arqueologia Histórica do Mundo Moderno* (1996), procura situar o Quilombo em uma rede global de relações, enquadrá-lo no sistema capitalista da época, além de examinar as relações dos palmarinos com certos setores sociais da sociedade escravocrata. De todo modo, acrescentaremos que nada disso impede que o Quilombo de Palmares se afirme como uma formação social específica. Ser uma sociedade apartada, enfim, não significa ser uma sociedade isolada (ORSER, Charles e FUNARI, Pedro Paulo. “Pesquisa arqueológica inicial em Palmares”. *Estudos Ibero-Americanos*, vol.2, nº18, p.53-59).

⁹ SILVA, Eduardo. *As Camélias do Leblon*, passim.

¹⁰ A essa época o Leblon era considerado um subúrbio distante do Rio de Janeiro, à beira mar. Ali se chegava através de bondinho puxado a burro, e a região estava longe de ser habitada pelas classes sociais mais favorecidas. Dizia-se, na época, que estar em contato cotidiano com o ar marinho fazia mal à saúde.

¹¹ Boa parte da documentação escrita sobre Palmares, guardada no Arquivo Histórico Colonial de Lisboa e em um acervo do IHGB, está referida em um livro intitulado *As Guerras nos Palmares*, publicado por Ernesto Ennes (1938). A *História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil*, de Gaspar Barléus, que traz referências contemporâneas sobre o quilombo e sobre um ataque movido contra os quilombolas em 1644, também foi publicada (BARLÉUS, 1974).



Depois disto, as referências mais antigas em material cronístico ou historiográfico estão na *História da América Portuguesa*, de Rocha Pita, publicada em 1730 (PITA, 1976). No século XX, a referência historiográfica mais antiga é *O Quilombo dos Palmares*, escrito em 1947 por Edison Carneiro (1958), e depois se seguem estudos importantes de Benjamin Péret (1999, original: 1956), Clóvis Moura (1959), Décio Freitas (1978), Abdias do Nascimento (1980), Scott Joseph Allen (1998) Charles Orser e Funari (1992) e Pedro Paulo Funari (2003). Uma coletânea recente, organizada por Flávio dos Santos Gomes e João José Reis com o título *Liberdade por um Fio* (2000), reúne ensaios de historiadores diversos, entre os quais: Carlos Magno Guimarães (2000) e Ronaldo Vainfas (2000).

¹² RODRIGUES, Nina. *O Africano no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1932.

¹³ RAMOS, Arthur. *As Culturas Negras no Novo Mundo*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1979.

¹⁴ CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

¹⁵ PÉRET, Benjamin. "Que foi o Quilombo dos Palmares". *Revista Anhenbi*, ano 6, vol.23, nº68, 1956.

¹⁶ MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala – quilombos, insurreições, guerrilhas*. Rio de Janeiro: Conquista, 1972 [original: São Paulo: Zumbi, 1959].

¹⁷ FREITAS, Décio. *Palmares – a Guerra dos Escravos*. Rio de Janeiro: Graal, 1971

¹⁸ .NASCIMENTO, Abdias do. *Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes, 1980..

¹⁹ FUNARI, Pedro Paulo. "Conflict and Interpretation of Palmares, a Brazilian Runaway Polity". *Historical Archaeology*, ano 37, nº3, 2003, p.81-92.

²⁰ FUNARI, Pedro Paulo e CARVALHO, Aline Vieira de. *Palmares, ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p.48.

²¹ FUNARI, Pedro Paulo e CARVALHO, Aline Vieira de. *Palmares, ontem e hoje*. p.51.

²² ALLEN, Scott Joseph. "A Cultural Mosaic at Palmares – Grappling with the Historical Archaeology of a Seventeenth-Century Brazilian Quilombo" in FUNARI, Pedro Paulo (org.) *Cultura Material e Arqueologia Histórica*. Campinas: Unicamp, 1998.

²³ Em troca desta paz, os palmarinos se comprometeriam a se transferir para a zona do Cucaú, ao mesmo tempo em que pediam liberdade para os nascidos em Palmares e permissão para estabelecer livre comércio com os moradores da região. Mas também prometiam entregar às autoridades todos os escravos que a partir dali fugissem para Palmares, ao passo em que se propunham, eles mesmos, a viver de acordo com as disposições exigidas pela autoridade da capitania (ALVES FILHO, Ivan. *Memorial dos Palmares*. Rio de Janeiro: Editora Xenon, 1988, p.39).

²⁴ SALLES, Ricardo. *Guerra do Paraguai: Escravidão e Cidadania na Formação do Exército*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

²⁵ Durante muito tempo, havia dominado o cenário da historiografia sobre a Guerra do Paraguai uma certa perspectiva, que tinha no livro de Chiavenatto (1979) a sua obra mais influente, que indicava que o exército brasileiro era formado basicamente por escravos. Esta afirmação foi contestada por historiadores como Francisco Doratioto (2002) e Eduardo Salles (1990), que avaliam em no máximo 10% o real efetivo de escravos no exército em campanha. De qualquer maneira, a necessidade imperial de promover uma grande participação de setores diversos para a formação de um grande exército, inclusive contando com os escravos, não deixou de conceder voz a setores sociais que antes não a tinham. Ganham destaque também, como chefes militares, muitos alforriados negros. Referências: (1) CHIAVENATTO, Júlio José. *Genocídio Americano: A Guerra do Paraguai*. São Paulo: Brasiliense, 1979; (2) DORATIOTO, Francisco. *Maldita Guerra*. S. Paulo: Companhia das Letras, 2002; (3) SALLES, Ricardo. *Guerra do Paraguai: Escravidão e Cidadania na Formação do Exército*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.



²⁶ SCHWARZ, Lilia Moritz. *As Barbas do Imperador – D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

²⁷ Os ritmos nas possibilidades de obtenção de alforria variaram historicamente, em certos momentos facilitando ao escravo à compra de sua própria liberdade, em outros, dificultando esta possibilidade. Assim, acompanhando a ultrapassagem de um período em que era mais fácil ao escravo comprar a liberdade, o que se dá entre as últimas décadas do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, o historiador Manolo Florentino dá-nos a perceber que “a idéia de que a escravidão constituía uma condição transitória em si mesma negativa tendeu a refluir a partir da década de 1830. Ver FLORENTINO, Manolo. “Sobre minas, crioulos e liberdade costumeira no Rio de Janeiro – 1789-1871” in FLORENTINO, M (org.) *Tráfico, Cativo e Liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.339; já para uma análise da variação no padrão de alforrias no período anterior a este, ver SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá. “A produção da liberdade – padrões gerais das manumissões no Rio de Janeiro colonial (1650-1750)” in FLORENTINO, Manolo (org.). *Trafico, Cativo e Liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 288-329. De modo geral, pode-se dizer que, no momento em que o preço do escravo sobe, e a compra da própria liberdade torna-se menos acessível a este mesmo escravo, e a escravidão tende a ser vista cada vez menos como “condição transitória” (ou seja, como Desigualdade). Já quando a Escravidão passa a ser vista como condição tendente a permanecer, uma condição mais imobilizada, por assim dizer, estaremos falando de diferenças, mais do que de desigualdades. Vale observar que, para os períodos mais próximos da Abolição, começam a surgir concessões de alforrias em maior quantidade, mas de modo geral revelando a intenção dos senhores de assegurarem para si certas condições de dependência que serão impostas ao escravo que será liberto. De todo modo, esse aspecto não deixa de contribuir para que a Escravidão possa aqui ser examinada como uma Desigualdade (e não como uma Diferença).

²⁸ SILVA, Eduardo. *As Camélias do Leblon e a abolição da escravatura*, op.cit.

²⁹ Quintino de Lacerda, chefe do quilombo do Tabajara, morreu rico; José de Seixas Magalhães, chefe do Quilombo do Leblon, mantinha uma casa de fabricação e comércio de malas no Centro do Rio de Janeiro.

³⁰ Em palestra proferida no IHP, Eduardo Silva propõe a idéia de que o Quilombo do Leblon era um “quilombo simbólico” no sentido de que tinha como uma de suas principais funções a de “produzir objetos simbólicos”. “Era lá, exatamente, que Seixas [chefe do quilombo e proprietário da chácara em torno da qual o Quilombo do Leblon se organizava] cultivava as suas famosas camélias, o símbolo por excelência do movimento abolicionista” (SILVA, Eduardo. “As Camélias do Leblon e a Abolição da Escravatura”, palestra proferida no IHP, em 08/11/1999. <http://www.ihp.org.br/docs/es19991116.htm>).

REFERÊNCIAS

ALLEN, Scott Joseph. “A Cultural Mosaic at Palmares – Grappling with the Historical Archaeology of a Seventeenth-Century Brazilian Quilombo” in FUNARI, Pedro Paulo (org.) *Cultura Material e Arqueologia Histórica*. Campinas: Unicamp, 1998.

ALVES FILHO, Ivan. *Memorial dos Palmares*. Rio de Janeiro: Editora Xenon, 1988

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1989.



ARISTÓTELES *Política*. Tradução de M.G. Kury. Brasília: Editora. UNB, 1985.
 BARLÉUS, Gaspar. *Rerum per Octennium in Brasilien*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 1940 (*História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brazil*. São Paulo: EDUSP, 1974).

BARRERA, José M. *A Política em Aristóteles e Santo Tomás*. Rio de Janeiro: 7º Selo, 2007.

CARNEIRO, Edison. *O Quilombo dos Palmares*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1958.

CHIAVENATTO, Júlio José. *Genocídio Americano: A Guerra do Paraguai*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

DORATIOTO, Francisco. *Maldita Guerra*. S. Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ENNES, Ernesto. *As Guerras nos Palmares*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

FINLEY, Moses. *Escravidão Antiga e Ideologia Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FLORENTINO, Manolo. "Sobre minas, crioulos e liberdade costumeira no Rio de Janeiro – 1789-1871" in FLORENTINO, M (org.) *Tráfico, Cativo e Liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p.333-66.

FREITAS, Décio. *Palmares – a Guerra dos Escravos*. Rio de Janeiro: Graal, 1971.

FUNARI, Pedro Paulo. "Conflict and Interpretation of Palmares, a Brazilian Runaway Polity". *Historical Archaeology*, ano 37, nº3, 2003, p.81-92.

FUNARI, Pedro Paulo e CARVALHO, Aline Vieira de. *Palmares, ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos. *Histórias de quilombolas. Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

GREENIDGE, C. W. W. *Slavery*. Londres: Allen & Unwin, 1958.

GUIMARÃES, Carlos Magno. "Mineração, Quilombos e Palmares: Minas Gerais no século XVIII" in GOMES, Flávio dos Santos e REIS, João José (orgs). *Liberdade por um Fio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KARASH, Mary (2000) *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)* S. Paulo: Cia das Letras.



LOVEJOY, Paul. (2002) "Identidade e Miragem da etnicidade: a jornada de Mahommah Garô Baquaqua para as Américas" in *Afro-Ásia*. Salvador: CEAO/UFBA, n° 27, p.9-39.

MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser Escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala – quilombos, insurreições, guerrilhas*. Rio de Janeiro: Conquista, 1972 [original: São Paulo: Zumbi, 1959].

NASCIMENTO, Abdias do. *Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLSEN, Steve *A História da Humanidade*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

ORSER, Charles e FUNARI, Pedro Paulo. "Pesquisa arqueológica inicial em Palmares". *Estudos Ibero-Americanos*, vol.2, n°18, p.53-59.

PÉRET, Benjamin. "Que foi o Quilombo dos Palmares". *Revista Anhenbi*, ano 6, vol.23, n°68, 1956.

PETTERSON, Orlando "The Study of Slavery" in *Annual Review of Sociology*, III. 1977, p.407-449.

RAMOS, Arthur. *Introdução à Antropologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1961.

RAMOS, Arthur. *As Culturas Negras no Novo Mundo*. Rio de Janeiro: Brasiliana, 1979.

RAMOS, Donald. "O Quilombo e o Sistema Escravocrata em Minas Gerais do século XVIII" in REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (orgs). *Liberdade por um Fio – História dos quilombolas no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.165-192.

ROCHA PITA, Sebastião. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976 [original: 1730].

RODRIGUES, Nina. *O Africano no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1932.

ROWLANDS, Michael. "Black Identity and Sense of Past in Brazilian National Culture" in FUNARI, Pedro Paulo et all (orgs). *Historical Archaeology - Back from the Edge*. Londres e New York: Rutledge, 1999.



SALLES, Ricardo. *Guerra do Paraguai: Escravidão e Cidadania na Formação do Exército*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá. “A produção da liberdade – padrões gerais das manumissões no Rio de Janeiro colonial (1650-1750)” in FLORENTINO, Manolo (org.). *Trafico, Cativo e Liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 288-329.

SCHWARZ, Lilia Moritz. *As Barbas do Imperador – D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Eduardo. *As Camélias do Leblon e a abolição da escravatura – uma investigação de História Cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Eduardo. “As Camélias do Leblon e a Abolição da Escravatura”, palestra proferida no IHP, em 08/11/1999. <http://www.ihp.org.br/docs/es19991116.htm>.

SILVA, Eduardo e REIS, João José. *Negociação e Conflitos: a resistência negra no Brasil Escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SOARES, Carlos Eugênio L.; FARIAS, J. B.; GOMES, Flávio dos Santos. *No Labirinto das nações – africanos e identidades no Rio de Janeiro, século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

VAINFAS, Ronaldo. “Deus contra Palmares: representações senhoriais e idéias jesuíticas” in GOMES, Flávio dos Santos e REIS, João José (orgs). *Liberdade por um Fio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.