

Das Amazôniaas

REVISTA DISCENTE DE HISTÓRIA DA UFAC

ARTESANATO

INTELECTUAL: *moldagens e
construções de múltiplos saberes*

V. 5 N. 02 (2022)

E-ISSN: 2674-5968

APRESENTAÇÃO

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações.
(Ailton Krenak)

A presente edição lançada no mês de novembro, denominada de “*ARTESANATO INTELECTUAL: moldagens e construções de múltiplos saberes*” V. 5 N. 2 (2022), traz em sua capa elementos que dialogam com o espaço no qual está inserida a Universidade Federal do Acre, situada no extremo ocidental da região Norte, dentro da maior floresta tropical do mundo, a Amazônia. Nesse sentido, a ilustração foi pensada a partir da fotografia de uma seringueira com os cortes realizados para a extração do látex seringa, destinada à produção de borracha. A foto em questão foi registrada durante atividade de campo realizada por discentes do curso de História, em visita ao Centro de Documentação e Pesquisa Indígena (CDPI). A imagem escolhida para compor a capa possui a representação de uma parte da realidade socioeconômica vivenciada no Acre dos séculos anteriores, mais especificamente o XIX e meados do XX, rememorando as múltiplas formas de vivência e (re)existências de seus habitantes.

Nesse contexto, em que grande parte da História oficial do Acre está ancorada, é possível através da imagem exposta, notarmos aspectos da presença da natureza e a ação do homem sobre ela, a partir dos cortes desferidos na árvore, que representam as múltiplas formas de saberes, além da intervenção da humanidade ali realizada, a partir dos seus conhecimentos de manuseio e relação adequada com essa que lhe ofereceu a sobrevivência.

Lembremos de Boaventura de Souza Santos (2009), ao falar sobre as Epistemologias do Sul quanto aos conhecimentos de indígenas, camponeses, e quilombolas deslegitimados por essa modernidade excludente de sujeitos outros. Entretanto é necessário adotar um caráter subversivo para romper com as imposições coloniais, o modo acertado para tal é a produção de conhecimentos, tal qual o realizado pelos autores e co-autores de nossa revista, trazendo em seus trabalhos esses sujeitos produtores de saberes.

Por fim, cabe mencionar que a prática do artesanato decorre de um processo extenso e manual, com um longo período de dedicação. Da mesma forma, o conhecimento demanda tempo, estudo e paciência, portanto é algo construído, pensado e repensado. E o ato de tecê-lo resulta em

um produto final, sendo nesse sentido, os textos aqui apresentados. Essas produções aqui expostas se desencadeiam por meio do que chamamos de *artesanato intelectual*, ou seja, fazendo e se refazendo. Os autores e coautores presentes nas finitas páginas, dedicam seus textos como artes pessoais que devem ser lidas na mesma medida em que se admira um trabalho de um exímio artesão.

Que cada página lida se transforme em uma constelação infinita de conhecimentos, boa leitura.

Karolaine da Silva Oliveira
Thais Albuquerque Figueiredo
Integrantes do corpo editorial da Revista Das Amazônias

FICHA TÉCNICA

EDITORA CHEFE

Nedy Bianca M. de Albuquerque

EDITOR ADJUNTO

José Sávio da Costa Maia

EDITOR GERENTE

Jardel Silva França

AVALIADORES(AS)

Arielson Teixeira do Carmo
Bruno de Oliveira Ribeiro
Daniel da Silva Klein
Danilo Rodrigues do Nascimento
David Junior de Souza Silva
Douglas Attila Marcelino
Francisco Osvanilson Dourado Veloso
Luciano Mendes Saraiva
Lorran Lima de Almeida
Marcos Vinicius de Freitas Reis
Queila Batista dos Santos
Samuel Correa Duarte

EDITORES/AS DE ILUSTRAÇÕES,

ARTES E MÍDIAS DIGITAIS

David de Lima Damasceno
Geovanna Moraes de Almeida
Karolaine da Silva Oliveira
Thais Albuquerque Figueiredo

EDITORES(AS) DE TEXTO

Andréia Souza de Araújo
David Junior de Souza Silva
Jaidesson Oliveira Peres
Laianny Martins Silva Efel
Luciano Mendes Saraiva
Maria de Fátima Bandeira de Souza
Marilsa Aparecida Alberto
Risonete Gomes Amorim
Rovílio de Lima Nicácio

EDITORES(AS) TÉCNICOS(AS) – Editores/as de seção e diagramadores/as

Geovanna Moraes de Almeida
Jardel Silva França
Karolaine da Silva Oliveira
Ramon Nere de Lima

REVISORES DE ABSTRACT E RESUMEN

Alice da Silva Leão
Ian Costa Paiva
João Marcos Vaz Luckner

EDITOR DE INDEXAÇÃO

Lucas Nascimento Assef de Carvalho

SUMÁRIO

Editorial	08
<i>Geovanna Moraes de Almeida</i>	

ARTIGOS

“Entre bola e bala”: ditadura militar e a conquista da copa de 1970.....	11
<i>Lucas de Souza do Nascimento</i>	

A aplicação da noção de paradigma desenvolvida por Thomas Kuhn na construção da Ciência Jurídica	22
<i>Giovanna Vitoria Andrade Castro da Silva, Camila Pontes Pereira e Luciney Araújo Leitão</i>	

‘Solta a batida, dj’: a utilização do funk no Ensino de História.....	30
<i>Yane da Rocha Magalhães</i>	

De la educación como proyecto capitalista a la educación como proyecto de transformación social	40
<i>María Emilia Landaeta Silva</i>	

Mulheres quilombolas da Amazônia e ação política: uma revisão de literatura	49
<i>Daylan Maykeiele Denes e Jaume Ferran Aran Cebria</i>	

Comissão de Heteroidentificação: mecanismo necessário em processos seletivos	68
<i>Fabiana Santos Souza e Josileide Veras de Sousa</i>	

A restauração da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo de Boa Vista-RR e a busca pela identidade católica	79
<i>Juliana Cristina da Silva e Luís Francisco Munaro</i>	

Patrimônio material no ensino de história: o caso do solar do Barão de Santarém	104
<i>Adrielle de Araujo</i>	

ENTREVISTAS

Histórias de vida e trabalho na construção do CAP/Ufac	122
<i>Lucieneida Dovão Praun e Luciney Araújo Leitão</i>	

Docência como construção prático-reflexiva	124
<i>Gabrielle Vitória de Lima Souza, Minory Cerqueira de Lima e Thalita Janaina Vasconcelos da Costa</i>	

Um olhar sobre a comunidade do Colégio de Aplicação	139
<i>Emanoela Maria Freire dos Santos, Huendson Vitorino da Silva e Daiana Silva Brasil</i>	

A gente não pode deixar morrer a semente das coisas que plantamos dentro da instituição ...152	
<i>Victoria Melo, Amanda Dorneles e Luciney Araújo Leitão</i>	

RESENHAS

Lendo Devulsky para entender o Colorismo	160
<i>Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque</i>	

A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia	166
<i>Danilo Rodrigues do Nascimento</i>	

TRADUÇÃO

Ethno-historiography of translation: the case of black populations in Brazil	174
<i>Dennys Silva-Reis</i>	

ARTESANATO INTELECTUAL: MOLDAGENS E CONSTRUÇÕES DE SABERES, V5, N2 (2022)

Progressivamente voltando à normalidade, ainda sob as consequências e reflexos da pandemia do COVID-19, diante de um momento em que, por efeitos dos resultados legítimos das eleições presidenciais, a esperança torna a alcançar os corações dos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) engajados(as) na defesa do ensino, pesquisa e extensão, a Revista Discente da Área de História, Das Amazônias, e toda sua equipe tem a honra de conceber mais uma edição: V.5, N.2 (2022) - Artesanato intelectual: moldagens e construções de saberes.

Neste volume contemplamos nossos leitores e leitoras com oito artigos, sendo um deles em língua estrangeira, três entrevistas, duas resenhas e uma tradução. Estes trabalhos adentram diferentes eixos das Ciências Humanas, abordando assuntos que vão desde à ditadura civil-militar, correntes historiográficas, metodologias aplicadas ao Ensino, relações étnico-raciais perpassando à discussões concernentes ao patrimônio, identidade e memória, bem como análises de estudos que contribuem para a construção da ciência jurídica.

A partir do exposto, em grande alegria abrimos esta edição com o artigo “*‘Entre bola e bala’: ditadura militar e a conquista da copa de 1970*”, escrito pelo licenciado em história Lucas de Souza do Nascimento. O texto alude como a ditadura civil-militar, sob o comando de Emílio Garrastazu Médici, utilizou-se do triunfo da seleção brasileira na Copa de 1970 para a legitimação do sistema de opressão vigente na época, objetivando o apoio popular através do futebol. De igual forma, Giovanna Vitoria Andrade Castro da Silva, Camila Pontes Pereira e Luciney Araújo Leitão contribuem a este volume com a produção “*A aplicação da noção de paradigma desenvolvida por Thomas Kuhn na construção da ciência jurídica*” discorrendo acerca da completude e a funcionalidade da concepção de Thomas Kuhn no tocante a Revolução Científica dentro da Ciência Normal e a noção de Paradigma em concordância com a construção da ciência jurídica.

Baseada em metodologias de ensino, a licenciada em história e acadêmica de Direito, Yane da Rocha Magalhães nos contempla com o artigo “*‘Solta a batida, dj’: a utilização do funk no Ensino de História*” no qual se desconstrói preconceitos existentes contra o gênero musical em pauta e busca aproximá-lo ao Ensino de História nas escolas públicas visando a valorização da cultura local. Semelhantemente, trabalhando na temática de educação, María Emília Landaeta Silva nos apresenta uma produção em

espanhol, com título *“De la educación como proyecto capitalista a la educación como proyecto de transformación social”*, abordando a inferência do capitalismo nos projetos de ensino e a implementação da Lei 10.639/2003 como contraponto a essa educação monetarizada.

Seguindo com os artigos científicos, a *Das Amazônias* oportuniza a leitura de duas obras referentes à temática étnico-racial. O primeiro diz respeito à ação política e organização coletiva de mulheres quilombolas da região amazônica, tendo por título *“Mulheres quilombolas da Amazônia e ação política: uma revisão de literatura”*, partindo de um reexame de bibliografias, redigido por Daylan Maykiele Denes e Jaume Ferran Aran Cebria. O segundo, intitulado *“Comissão de Heteroidentificação: mecanismo necessário em processos seletivos”* se trata de uma partilha de experiências que as estudantes Fabiana Santos Souza e Josileide Veras de Sousa, escritoras da obra ora comentada, obtiveram ao comporem a Comissão de Heteroidentificação para acesso aos cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em uma perspectiva pautada na memória como construto identitário, Juliana Cristina da Silva e Luís Francisco Munaro apresentam seu escrito *“A restauração da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo de Boa Vista-RR e a busca pela identidade católica”* no qual enuncia o papel da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo, ao passo que esta se transfigura em um monumento das características de Boa Vista/Roraima. Na mesma pegada supracitada, o trabalho *“Patrimônio material no ensino de história: o caso do solar do Barão de Santarém”* de Adrielle de Araujo concebe sobre construções históricas e sua utilização para o ensino de História, tomando como exemplo o caso do Solar do Barão de Santarém.

Além destes artigos, o atual volume v.5 n.2 do periódico, em caráter inaugural abre o segmento de entrevistas e neste sentido conta com três delas realizadas a profissionais do Colégio de Aplicação da Ufac. A apresentação destas tem por título *“Histórias de vida e trabalho na construção do CAP/Ufac”*, fruto do trabalho de pesquisa de integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob orientação do professor de sociologia Luciney Araújo Leitão, focando nos profissionais atuantes no Colégio de Aplicação da Ufac. A primeira entrevista, promovida em ambiente virtual por Gabrielle Vitória de Lima Souza, Minory Cerqueira de Lima e Thalita Janaina Vasconcelos da Costa teve como interlocutor o Prof. Dr. Gilberto Francisco Alves de Melo, foi nomeada como *“Docência como construção prático-reflexiva”*. Na terceira e última entrevista, *“Um olhar sobre a comunidade do Colégio de Aplicação”*, o entrevistado foi Áureo Azevedo, biólogo e técnico administrativo do CAP – Ufac. A quarta e última entrevista foi feita com a professora Eva Clementina Gomes, lotada no

CAP/Ufac, sendo intitulada “*A gente não pode deixar morrer a semente das coisas que plantamos dentro da instituição*”.

Apresentamos também duas resenhas: “*Lendo Devulsky para entender o Colorismo*” redigida pela editora chefe deste periódico Professora Doutora Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque, docente de História do Brasil nas graduações de História e Educação para as relações étnico-raciais do PPGPEH/Ufac, pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, na qual podemos ter uma compreensão concernente ao colorismo, com base no livro “Colorismo” de Alessandra Devulsky da Silva Tisescu, datado de 2021 e presente na coleção Feminismos Plurais de Djamila Ribeiro. Finalizando a exposição das resenhas desta edição com chave de ouro, Danilo Rodrigues do Nascimento, professor substituto da área de História do CFCH/UFAC e doutorando do Programa de Pós-Graduação Linguagem e Identidades (PPGLI/UFAC), nos presenteia com uma brilhante análise do livro “*A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*” de Peter Burke, em alusão aos oitenta e cinco anos do importante historiador inglês que teve atuação intensa no Brasil.

Para fechar esta edição, disponibilizamos uma tradução na língua inglesa intitulada “Ethno-Historiography Of Translation: The Case Of Black Populations In Brazil” traduzida por Kathryn Batchelor e Cibele de Guadalupe Sousa Araújo, de autoria do Professor Doutor Dennys Silva-Reis, docente de Literatura de Expressão Francesa na Universidade Federal do Acre (Ufac). Este trabalho suscita debates relativos aos estudos historiográficos da tradução, discutindo a questão da etno-historiografia, cuja abordagem traz um recorte interseccional, feminista e antirracista.

Desejamos a todos, todas e todes uma ótima leitura!

Geovanna Moraes de Almeida
***Licenciada em História, neabiana e membro do corpo editorial
da Revista Das Amazônia***

“ENTRE BOLA E BALA”: DITADURA MILITAR E A CONQUISTA DA COPA DE 1970

Lucas de Souza do Nascimento¹

RESUMO

Este artigo aborda sobre a conquista da copa de 1970 pela seleção brasileira e como a ditadura militar e principalmente o presidente Médici usufruiu desse triunfo para mascarar todo o cenário de repressão que o país estava vivendo. Serão analisados os aspectos da participação do presidente no antes, durante e depois da conquista da copa, investigando como a vitória da seleção brasileira no México foi utilizada por Médici para legitimar e vangloriar o seu governo e a ditadura no país, manuseando a população através de cantos nacionalistas e representações dos titulados como “salvadores da pátria”. Portanto, esse artigo justifica-se como uma pesquisa qualitativa que busca elucidar a questão do futebol como manipulação de massas, dando ênfase ao esforço do presidente Médici de vincular a vitória da seleção brasileira ao seu governo, controlando a imprensa através de publicações que ligavam a sua imagem e seu mandato ao Tricampeonato da seleção brasileira, a fim de criar uma figura “brasileira” nacionalista e garantir o apoio da população. Os resultados do presente artigo foram obtidos através de um estudo parcial, de caso descritivo com cunho qualitativo, documental e bibliográfico, analisando as obras de Marcos Guterman (2004) e (2006), Ricardo Martins (1999), Ernesto Marczal (2013), Jônatas Santos (2017), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ditadura militar. Médici. Copa de 1970. Futebol.

"BETWEEN BALL AND BULLET": THE MILITARY DICTATORSHIP AND THE 1970 WORLD CUP VICTORY

ABSTRACT

This article discusses the winning of the 1970 World Cup by the Brazilian team and how the military dictatorship and especially President Médici took advantage of this triumph to mask the entire scenario of repression that the country was experiencing. Aspects of the president's participation will be analyzed before, during and after the winning of the cup, investigating how the victory of the Brazilian team in Mexico was used by Médici to legitimize and glorify his government and the dictatorship in the country, manipulating the population through nationalist chants and representations of the titled “savior of the nation”. Therefore, this article was justified as a qualitative research that seeks to elucidate the issue of soccer as mass manipulation, emphasizing President Médici's effort to link the victory of the Brazilian team to his government, controlling the press through publications that linked his image and mandate to the Brazilian team Three-time Championship, in order to create a “Brazilian” nationalist figure and guarantee the support of the population. The results of this article were obtained through a partial, descriptive case study with a qualitative, documentary and bibliographic nature, analyzing the works of Marcos Guterman (2004) and (2006), Ricardo Martins (1999), Ernesto Marczal (2013), Jônatas Santos (2017), among others.

KEYWORDS: Military dictatorship. Médici. 1970 World Cup. Soccer.

¹ Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: lucassouza.n20@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O futebol é um campo vasto de possibilidades tanto dentro das quatro linhas quanto fora delas. Por agitar o sentimento do torcedor, esse esporte pode ser utilizado como arma política pois possui uma grande capacidade para contaminar as estruturas sociais. O futebol, no Brasil, tem peso equivalente ao de uma religião oficial (GUTERMAN, 2004, p.09), onde meninos e meninas são induzidos a torcer por algum time local ou herdar a herança da família de torcedores, ou seja, a ligação do esporte para com sociedade não apenas está no lado esportista e sim do cotidiano. Desse modo, a relevância do futebol, é de extrema importância para a compreensão do mundo brasileiro, incluindo obviamente o campo da política.

No que tange o campo político, na década de 70 o Brasil vivia o seu apogeu econômico, denominado pelo governo de “milagre econômico”, esse “milagre” foi caracterizado pelo aumento do PIB (produto interno bruto) industrialização e enfraquecimento da inflação no país. Entretanto, por trás desse crescimento econômico existia uma falsa prosperidade, já que o mesmo contribuiu para a concentração de renda, corrupção, exploração da mão de obra, aumento da dívida externa, favorecimento as empresas ligadas ao governo, redução salarial da classe trabalhadora, entre outros. O Brasil se revelava para o resto do mundo como um país próspero e bem resolvido na sua questão econômica, no entanto, essa aparência bem-sucedida só era levada em conta pela ótica da burguesia (HABERT, 2012, p.12) enquanto as camadas mais pobres sofriam com esse elevado índice econômico imposto pelo regime ditatorial brasileiro.

O caso da copa de 1970 é um exemplo fundamental como futebol e política andam lado a lado. Na década de 70, o Brasil permanecia sob o domínio do governo da ditadura civil-militar que pendurou por cerca de 21 anos no país (1964 – 1985); em 1970, o então presidente do Brasil era o general Emílio Garrastazu Médici, que acompanhou de perto a conquista do tricampeonato da seleção brasileira no México, e viu nesse triunfo uma oportunidade perfeita para legitimar o poder da ditadura no país, mascarar todo o cenário de repressão que o povo brasileiro se encontrava inserido e plantar o sentimento nacionalista na população.

O governo de Médici se apropriou da conquista da seleção brasileira na copa de 1970 para legitimar o seu poder e transparecer que o país estava em pleno festejo com esse acontecimento, buscando ocultar o real cenário brasileiro de repressão, imposto pelo ato institucional número 5 (AI-5) no país. A postura do presidente não se mostrava apenas como um mero cumpridor do seu papel de presidente dando apoio a sua seleção nacional, fazendo questão de manter um discurso e exercer

uma entrega pessoal como torcedor, que superava todo o ritual adequado que sua função como presidente tinha (GUTERMAN 2004, p. 15).

Portanto, um dos aspectos importantes para a compreensão do uso do futebol como manipulação política, é entender que no Brasil esse esporte é, para alguns, tido como uma religião ou doutrina onde o seu seguidor não pode voltar atrás na sua escolha de time ou o abandonar em momentos de crises. O futebol por muitas das vezes pode ser utilizado como arma ideológica, por fazer seus fiéis seguidores se entregar de corpo e alma ao seu esporte favorito, e por mexer com o sentimento do indivíduo, o mesmo pode ser utilizado para manusear a população. A ditadura civil-militar, principalmente no governo Médici, aproveitou dessa grande paixão do povo brasileiro para legitimar e vangloriar do seu poder, trazendo o espírito nacionalista através desse esporte e aproveitar dessa onda da conquista da copa de 1970 para atingir um prestígio social maior, e entrelaçar uma imagem política ao triunfo esportivo.

2. “UM TÍPICO TORCEDOR”: A RELAÇÃO DO GOVERNO MÉDICI COM A COPA DE 1970

Médici era um sujeito fanático por futebol, de certo, sua relação com a conquista do tricampeonato mundial da seleção brasileira não foram somente publicitárias. O presidente parecia ser um legítimo torcedor, fotos publicadas pelo regime mostrava Médici ouvindo jogo em seu radinho de pilha, entrelaçado na bandeira nacional após a conquista (GUTERMAN 2004, p. 57), mostrando toda sua intimidade e relação com o esporte.

De fato, Médici era um exímio torcedor e amante do futebol, no entanto, dentro do governo, ministros importantes tratavam de dar ênfase a essa característica do presidente, vinculando-a à “brasildade” de Médici e à sua condição de “homem comum” (GUTERMAN 2004, p. 57). Uns dos ministros do governo que era mais eufórico sobre a questão de dá publicidade ao Médici torcedor e o aproximar mais da população brasileira era Jarbas Passarinho ministro da educação. Em entrevista para folha de São Paulo, Jarbas relata sobre esse lado torcedor de Médici:

Todos conhecem seu nacionalíssimo gosto pelo futebol. Dou meu testemunho da emoção com que o presidente assistiu a todos os jogos, torcendo com entusiasmo do brasileiro normal e do homem comum que o elevado cargo não modificou. (Folha de S. Paulo, 22. Jun. 1970, p. 06)

Médici havia sido jogador de futebol, jogou pelo grêmio de Bagé onde fora atacante, era conhecido por um bom chute (GUTERMAN, 2004, p. 58). Enquanto presidente, fazia questão de

demonstrar o seu lado de torcedor e exímio conhecedor do esporte, sempre manifestando pleno apoio e contato com a seleção nacional que estava no México. No difícil jogo da fase de grupos contra a Inglaterra onde o Brasil saiu vencedor por 1x0 com gol de Jairzinho, Médici enviou um telegrama aos jogadores e comissão técnica dizendo: “Na oportunidade da notável vitória conquistada palmo a palmo a palmo sobre a grande equipe inglesa, mando-lhes meu comovido abraço de torcedor, pela demonstração de técnica.” (Folha de S. Paulo, 9. jun.1970).

O ápice do planejamento do governo Médici se deu no dia 21 de junho de 1970. Nessa manhã de domingo o Brasil parou e todas as atenções estavam para a grande final da copa do mundo entre Brasil x Itália. Após uma sonora goleada por 4 x 1, a seleção brasileira conquistava o seu tricampeonato mundial e mostrava ao mundo a genialidade do seu esquadrão, que nem mesmo a poderosa Itália bicampeã mundial pode vencer. O país estava em estado de graça. Os jogadores eram heróis nacionais. O governo declarou dois dias de feriado, para a recepção calorosa da equipe (SANTOS 2017, p. 05). Numa seleção que desde a comissão técnica até a Confederação Brasileira de Desportos (CDB) eram na sua grande maioria formada por militares ou aliados do regime. Após a conquista, andar pelas ruas sem uma bandeira verde – amarela estampada no peito era considerado uma heresia.

O esforço publicitário fervoroso do governo Médici em evidenciar que o presidente era apenas um mero torcedor brasileiro, tentando aproximar Médici dos demais brasileiros buscando legitimar o poder da ditadura e popularidade para o regime. Esse papel, não era apenas os membros do governo que reiteravam ele como um típico torcedor brasileiro, o próprio presidente fazia questão de autoproclamar, como fez em sua mensagem após a vitória no México: “A seleção nacional de futebol conquista definitivamente a copa do mundo, após memorável campanha, desejo que todos vejam, no presidente da república, um brasileiro igual a todos os brasileiros” (Folha de S. Paulo, 22. Jun. 1970). No dia do tricampeonato, Médici foi fotografado com a bandeira do Brasil não em pose cerimonial (GUTERMAN 2004, p. 61) mas com gesticulações características de quem estava comemorando o título nacional com extremo vigor. Em cena memorável descrita pela Folha de S. Paulo em sua primeira página no dia posterior à conquista, lia – se:

Ao término da partida, o presidente mandou que os torcedores que se encontravam na praça fronteira entrassem para o palácio e saiu para o meio do povo, enrolado em uma bandeira brasileira. Os torcedores o carregaram. Quando o puseram no solo, o presidente pegou uma bola dos netos e começou a mostrar sua habilidade no esporte em que o Brasil é campeão mundial. Fez embaixadas e chegou a dar umas de calcanhar, sendo estimulado pelos fãs, que diziam “ se o Zagallo soubesse, hein, presidente...”. (Folha de S. Paulo, 22. Jun, 1970, capa.)

Todo o empenho do regime militar e do próprio presidente em vincular a conquista da seleção brasileira ao governo, estava relacionado com a popularidade de Médici para com a comunidade do país, desviar o foco das inúmeras barbáries impostas pela ditadura militar e efetivar algumas estratégias programadas pelo governo; com o sucesso do futebol no país o governo identificou o momento exato para lançar projetos sociais. O governo decidiu surfar na onda do triunfo da seleção e lançou um projeto social que levava o nome do camisa 10 da seleção brasileira, o tal chamava – se “ Fundo Pelé de educação”, para arrecadar dinheiro “ para criancinhas pobres” (GUTERMAN 2004, p. 63), esse projeto consistia na distribuição de um carnê cujo após o pagamento, o comprador recebia um livro sobre Pelé e toda sua trajetória de um garoto pobre até o seu estrelato mundial. Não há informação se esse fundo foi adiante, mas iniciativas como essas eram comuns na época (GUTERMAN 2004, p. 63). Aproveitando do momento favorável e para fortalecer ainda mais o discurso do regime, que era o de unidade nacional, logo após um mês da vitória da seleção, Médici assinava o decreto de lei que dava início ao Plano de Integração Nacional, o PIN. Esse projeto visava criar uma unidade maior entre as diferentes regiões do Brasil e também estimular o crescimento de áreas isoladas (RODRIGUES 2021, p.22).

No congresso, os parlamentares comentavam com alegria a conquista da copa de 1970, pois sabiam que esse momento era profícuo para aproximação entre o regime e as massas (MARCZAL 2013, p.10). Contabilizando as infinitas possibilidades políticas abertas pelo triunfo no México o regime passou a utilizar tanto a conquista quanto os jogadores em prol da legitimação da ditadura, segundo a matéria do Estado de São Paulo: “ É verdade que este governo, mais do que qualquer outro, identificou-se muito com a vitória, graças ao fato de ser o próprio presidente da República um sincero e ardoroso torcedor”. Em nenhum momento, o regime militar escondeu a sua estratégia de explorar ao máximo o tricampeonato mundial, após a conquista o presidente Médici ofertou um grande almoço para a delegação da seleção brasileira, em Brasília. Nesse dia, o líder do governo na câmara Rondon Pacheco, fez questão de abraçar o centroavante Tostão. Conforme registro de O Estado de S. Paulo, o jogador mineiro agradeceu “discretamente” a saudação do político em meio aos comentários dos demais políticos presentes que diziam: “Com esse cabo eleitoral, o Rondon está feito em Minas” (O Estado de S. Paulo, 24. Jul. 1970, p.16).

2.1. A imprensa controla o meio: Propagandas políticas e o impacto da televisão na copa de 1970

É notório que o governo Médici sempre desejou vincular a imagem da Ditadura Militar à da seleção brasileira e como resultado aumentar a sua popularidade com o povo brasileiro através de um sentimento de ufanismo nacional (RODRIGUES 2021, p.18). Entretanto, era necessário que a seleção brasileira e seu esquadrão comandado por Pelé conquistasse o tricampeonato no México, para que o governo pudesse usufruir dessa conquista. O principal meio de propagar que a seleção brasileira e o governo andavam juntos foi a propaganda, que teve início antes da copa e ganhou legitimidade após a conquista da seleção.

A assessoria especial de relações públicas (AERP) teve papel fundamental na relação entre regime e seleção, pois a mesma era responsável pelo marketing, propagandas e relações públicas do governo. O órgão teve início em 1968 ainda no governo do Costa e Silva e foi até o fim do governo Médici, em 1974. A AERP procedia a partir de políticas de terceirização da propaganda, fazendo a contratação de empresas de marketing para fazer campanhas em nome do regime. AERP foi elaborada numa tentativa de melhorar o regime pós 68, e foi a partir de 70 e o advento da copa do mundo no México que a mesma passou utilizar a seleção como máscara do governo Médici e seu regime Militar.

As propagandas utilizadas pela AERP não eram em tom de agressividade, pelo contrário, eram de euforia e alegria, trazendo a ideia de que no Brasil não havia conflitos, crimes e muito menos problemas sociais nacionais (RODRIGUES 2021, p.18). O foco central era o de propagar uma mensagem que o país possuía a força da então chamada “unidade nacional” onde a população e o governo se uniam harmonicamente em prol do tão sonhado tricampeonato mundial. A seleção brasileira foi bastante utilizada para legitimar esse sentimento imposto pelo regime através da AERP, os jogadores eram usados em propagandas na televisão, associados a produtos de prestígio e luxo como automóveis, refrigerados nacional (RODRIGUES 2021, p.18) passando uma imagem de “bem-estar” no país para o povo brasileiro. Essas propagandas serviam como cortinas de fumaça para esconder as atuações do DOPS, do AI-5, mascarando toda a repressão que estava sendo imposta e escondendo o processo ditatorial que o país passava, na TV o Brasil transparecia ser um país alegre e unido em busca da glória eterna de conquistar o mundo, no entanto, nas ruas a população sofria inúmeras repressões impostas pelo governo dos militares.

Com isso, a propaganda utilizada pelo governo para vincular a seleção à imagem do regime se potencializou devido ao fato da copa de 1970 ter sido a primeira a ser transmitida ao vivo e em cores pelas TVs brasileiras. Como relata Marcos Guterman:

O campeonato mundial de futebol de 1970 deve ficar como um marco importante ainda por outro motivo. A febre futebolística dos brasileiros já é secular. Nenhum outro campeonato anterior, entretanto, terá atingido o que este atingiu em matéria de atenção e participação públicas. E a razão disso é a transmissão ao vivo, via satélite. [...]. Não deixa de ser significativo que o Brasil entre assim na era da comunicação eletrônica pelo caminho do futebol. O que esta copa está nos dando em termos de participação coletiva e de vibração popular é fruto, em boa parte, dos milagres da técnica moderna. [...] O que nos dão as transmissões do México é uma dimensão nova da realidade, na escala própria da era eletrônica. [...]. Somos milhões de participantes – testemunhas diante de acontecimentos que antes chegavam apenas como notícias. (GUTERMAN, 2006, p.116)

Devido aos mecanismos necessários para conquistar o apoio popular através do sentimento de orgulho nacional (RODRIGUES 2021, p.18) e paixão pela seleção brasileira, a copa de 1970 foi um terreno fértil e propiciou ao regime um leque de possibilidades para desfrutar da conquista. O cenário era benéfico de todas as formas para o regime, pois a copa de 1970 foi a primeira a ser televisionada permitindo assim o uso de propagandas pelo regime durante os jogos. Outro ponto fundamental foi a forma de jogar da seleção no México, encantando não somente o povo brasileiro que via o esquadrão da seleção flutuando em campo, como também todo o mundo que ficou maravilhado com o futebol jogado pela canarinha. Com toda a repercussão da conquista da seleção, o regime militar não encontrou clima mais favorável para ligar esse importante triunfo à imagem do governo. Médici se aproveitou de toda a euforia no país e lançou um concurso para promover uma canção que embalasse toda a trajetória da seleção brasileira, foi então lançada a canção “Pra frente Brasil”. Como relata Cruz:

Composta por Raul de Souza e Miguel Gustavo, a música foi vencedora de um concurso organizado pelos patrocinadores dos jogos e, até hoje, é lembrada quando se fala da vitoriosa campanha brasileira. Na época, o país vivia sob o AI – 5, instituído dois anos antes pelo presidente e general Artur da Costa e Silva. Em 1970, já então no posto de presidente, Emílio Garrastazu Médici percebeu que a vitória da seleção – e também os versos ufanistas da canção – poderiam ser usados para conquistar os corações e mentes dos brasileiros, que já viviam em um país sob censura e que torturava e matava presos políticos. (CRUZ, 2020, p.100)

A canção combinava diversos versos que ressaltavam o ufanismo, otimismo, progresso, unidade e nacionalismo, tudo isso reunido em um tema central que era o futebol. A criação do ser brasileiro era tida como fator primordial na ditadura-civil militar, pois não existe nada que torne um ser igual ao outro, logo uma semelhança necessita ser criada para identificar o ser e o seu pertencer.

Segundo Eric Hobsbawn (2008) a identidade nacional é pretendida pelo Estado pela necessidade de criar no povo um sentimento de lealdade em relação ao Estado e ao sistema dirigente (ANDRADE, 2010, p. 08), ou seja, a propagação desse sentimento nacionalista imposto pelo governo Médici era para buscar uma similaridade brasileira e tentar unificar o país. Portanto, a canção fazia um parelho entre a grande conquista da seleção brasileira e o governo da época, o que serviu para o regime atrelar e reforçar ainda mais a sua imagem com a vitória da taça. A AERP explorou de todas as maneiras possíveis o momento de glória que, esportivamente falando, o Brasil estava vivendo. Não foram poucos os governadores, prefeitos e parlamentares que faziam de tudo para posar ao lado do troféu (SANTOS, 2017, p. 05).

Além da ampliação do drama do futebol pela TV (GUTERMAN 2004, p. 117), o fato dele ser televisionado estimulou e reforçou o caráter nacional do país em construção pelo regime. Cerca de 16 Estados brasileiros, além do Distrito Federal, receberam as imagens da Copa do mundo de 1970 diretamente do México, contribuindo assim para a manipulação do regime e a instauração da unidade nacional que a ditadura pretendia. A televisão foi utilizada de maneira sábia pelo regime militar, pois a mesma fornecia todos os jogos da copa principalmente os da seleção brasileira, algo totalmente inusitado para a época, essa tecnologia excitante trouxe uma explosão de sentimentos para os brasileiros, que pela primeira vez acompanhava a sua seleção ao vivo e em cores, não mais por via rádio. Sobre a proporção que os aparelhos de TVs tomaram no país, Marcos Guterman relata:

O total de aparelhos de TV no Brasil cresceu de forma exponencial. (...) em 1960, apenas 9,5% das residências urbanas dispunham de TV; o percentual foi para 40% em 1970. A amplitude dessa proporção mostra o poder que a televisão teve, como fator de união, em meio à mobilização pelo futebol. (GUTERMAN 2004, p. 117).

As emissoras brasileiras pagaram os direitos de imagem ao Telesistema Mexicano e também efetuaram o pagamento pelo uso do satélite, estima-se que cada jogo custou cerca de 48 mil reais (GUTERMAN 2004, p. 118). O valor era alto e apenas algumas televisoras e a rede globo se apresentaram para cobrir toda a copa do México. Cada emissora tinha sua própria equipe de narradores e comentaristas, porém as mesmas levavam ao ar uma única imagem, de modo simultâneo, o que embora fosse resultado de limitação técnica, certamente facilitaria o controle sobre o que apareceria no vídeo, evitando assim possíveis “excessos” que fugissem do controle do regime militar. Mas o mais importante para o governo era a sensação de uma unidade nacional, em matéria publicada no Estado de S. Paulo: “Segundo representantes da Embratel, a transmissão da copa não trará grandes lucros à

companhia, mas o trabalho é feito para que todos os brasileiros possam assistir os jogos da seleção” (O Estado de S. Paulo, 3. Maio. 1970, p. 46).

De fato, é difícil ter a dimensão real do alcance das imagens da seleção na copa de 1970 para a população brasileira. Entretanto, pode-se imaginar que sua dimensão supere com folga o campo esportivo e atinja em cheio o campo político. A AERP explorou bastante o campo da TV com propagandas da seleção, impondo os interesses do regime. Em uma propaganda transmitida pela TV em março de 1970, que mostrava um gol do atacante Tostão, dizia-se que o futebol e a vida se equivaliam: “O sucesso de todos depende da participação de cada um” (GUTERMAN 2004, p. 119).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou contribuir trazendo reflexões acerca de como a conquista da seleção na copa de 1970 no México foi utilizada pela ditadura militar durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, buscando mascarar todo o cenário de repressão, censura e tortura, além de ligar a imagem da conquista do tricampeonato ao governo dos militares em prol de alcançar um apoio popular para o regime, enaltecer a figura do presidente Médici, conquistar a tão sonhada unidade nacional e criar uma sensação nacionalista no peito de cada brasileiro. Após a conquista da copa a população estava em êxtase, tudo dentro da normalidade no país do futebol. No entanto, a ditadura civil - militar se apropriou desse grande momento para estampar seus jargões ufanistas na imprensa (SANTOS 2017, p. 10) ou nos carros de som que passeavam pelas ruas brasileiras em festas.

Esse trabalho também veio trazer reflexões sobre a questão do futebol ligado à política, evidenciado que os dois caminham em direções iguais e que a paixão pelo esporte, em certa maneira, pode cegar o indivíduo para todas as atrocidades que estão acontecendo ao seu redor. A utilização dos meios de comunicações são fatores determinantes de manipulação das massas sociais e de controle da mesma, principalmente quando esses meios são governados e chefiados por regimes totalitários. Segundo Eduardo Galeano (2004) “ Futebol e pátria estão sempre unidos: e com frequência os políticos e ditadores especulam com esses vínculos de identidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Iara. Algumas reflexões sobre o conceito de identidade nacional. **XIV encontro regional da Anpuh-Rio**. Memória e patrimônio - UNIRIO, 2010.

CHAGAS, Livia dos Santos. Brasil, modelo 70: futebol e política na Revista Veja em 1970. In: **Encontro nacional de História da Mídia**, nº 7, 2009. Anais. Fortaleza: ALCAR, 2009.

ESTADO, de S. Paulo, 24. Jul. 1970.

FÉLIX, Loiva Otero. História e Memória. **A problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Contexto, 2006.

FERREIRA, João Fernando. **De (pre) potência olímpica à "invenção" do país do futebol**: A política para os esportes do governo Emílio Garrastazu Médici (1969 - 1974). 218 f. Orientadora: Maria Izilda Santos de Matos. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. 2014.

FOLHA, de S. Paulo, 22. Jun. 1970.

GUTERMAN, Marcos. Médici e o futebol: a utilização do esporte mais popular do Brasil pelo governo mais brutal do regime militar. **Proj. História**, São Paulo, n. 1, v. 29, p. 267-279, dez. 2004.

GUTERMAN, Marcos. **O futebol Explica o Brasil**: O caso da copa de 70. 155 f. Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de SP. Orientador: Antônio Pedro Tota. Sp, 2006.

GALEANO, Eduardo. **Futebol ao sol e à sombra**. 2004/ tradução de Eric Nepomuceno e Maria do Carmo Brito. Porto Alegre: LPM, 2021.

HABERT, N. **A década de 70**. São Paulo: Ática, 1992.

HOBSBAWN, Eric J. **Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade**. 5ª ed. São Paulo: PAZ e Terra, 2008.

MARTINS, Ricardo. **Ditadura militar e propaganda política**: a revista Manchete durante o governo Médici. São Paulo: MARTINS, 1999.

MARCZAL, Ernesto Sobocinski. Sobre a unidade em torno de um caneco: Futebol, Política e Imprensa na vitória "brasileira" na copa do mundo de 1970. **Record**: Revista de História do Esporte vol. 6, n. 2, julho-dezembro de 2013, p. 1-27. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Record/article/view/663/609>. Acessado em: 13 abr. 2022.

RODRIGUES, Vinícius Soares. **O futebol como instrumento político durante a ditadura**. Minas Gerais, 2021. Disponível em:

<file:///C:/Users/55689/Desktop/Artigo%20Futebol/futebol%20como%20instrumento%20pol%203%ADtico.pdf> Acesso em: 13 abr. 2022.

SANTOS, Jônatas. **PRA FRENTE BRASIL! A relação entre o futebol e a ditadura militar durante o governo Médici (1969 - 1974), e a repercussão na Bahia através do Jornal A Tarde.** 2017. 49 p. Monografia (Licenciado em Educação Física) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2017.

STÉDILE, Miguel Enrique. **Aqui sangraram pelos nossos pés: Futebol, política e identidade nacional na ditadura militar.** 244 f. Orientador: Cesar Augusto Barcellos Guazzelli. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituto de Filosofia e Ciências Humanas, programa de pós-graduação em história, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

KUSHINIR, Beatriz. **Cães de guarda: jornalistas e censores, do AI-5 à constituição de 1988.** São Paulo: Boitempo, FAPESP, 2004

Data de submissão: 27/07/2022
Data de aprovação: 10/09/2022

A APLICAÇÃO DA NOÇÃO DE PARADIGMA DESENVOLVIDA POR THOMAS KUHN NA CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA JURÍDICA

*Giovanna Vitória Andrade Castro da Silva*¹

*Camila Pontes Ferreira*²

*Luciney Araújo Leitão*³

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade abordar a completude e a funcionalidade da concepção de Thomas Kuhn acerca da Revolução Científica dentro da Ciência Normal e da noção de Paradigma em concordância com a construção da ciência jurídica. A análise é apresentada por meio de uma pesquisa bibliográfica que considera não só a produção de teóricos dedicados a compreender o ordenamento da História da Ciência, assim como Kuhn, mas também de juristas que discorrem sobre a definição do Direito e sua mutabilidade. Nessa perspectiva, os autores também estudam a influência da Revolução supramencionada ao longo do processo de evolução científica e como tal pode interferir na organização do Direito na sociedade, a partir da explicação dos conceitos expostos por Kuhn em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962) e da analogia dos mesmos com o desenvolvimento do corpo jurídico social. Por fim, visa-se concluir que a deliberação a respeito da Revolução Científica se configura como modelo a ser seguido para a superação das crises enfrentadas pelo Direito, por intermédio da mudança de Paradigma, para que assim haja a garantia e a efetividade das prerrogativas jurídicas legadas à coletividade.

PALAVRAS CHAVE: Paradigma. Revolução Científica. Direito.

THE APPLICATION OF THE NOTION OF PARADIGM DEVELOPED BY THOMAS KUHN IN THE CONSTRUCTION OF LEGAL SCIENCE

ABSTRACT

This work aims to approach the completeness and functionality of Thomas Kuhn's conception about the Scientific Revolution inside the Normal Science and the concept of Paradigm in agreement with the construction of legal science. The analysis is presented through bibliographical research that considers not only the production of theorists dedicated to understanding the ordering of the History of Science, as well as Kuhn, but also of jurists who discuss the definition of Law and its changeability. In this perspective, the authors also study the influence of the aforementioned Revolution throughout the process of scientific evolution and how it can interfere in the organization of Law within society, from the explanation of the concepts shown by Kuhn in his work *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) and from their analogy with the development of the social legal body. In conclusion, the deliberation regarding the Scientific Revolution is configured as a model to be followed to overcome the crises faced by Law, through the change of Paradigm, so that there is the guarantee and effectiveness of legal prerogatives bequest to the collectivity.

KEYWORDS: Paradigm. Scientific Revolution. Law.

¹ Graduanda do curso de Direito da Universidade Federal do Acre - giovanna.vitoria@sou.ufac.br

² Graduanda do curso de Direito da Universidade Federal do Acre - camila.ferreira@sou.ufac.br

³ Professor de Sociologia EBTT da Universidade Federal do Acre - luciney.leitao@ufac.br

1. INTRODUÇÃO

Em 1920, em meio ao desenvolvimento de conceitos filosóficos amplamente discutidos atualmente, surgiu o Círculo de Viena, movimento intelectual que reuniu pensadores de diversas áreas do conhecimento. Tal organização orientou o Positivismo Lógico, o qual postulava que, para uma teoria ser considerada “ciência”, ela deveria ser unificada em linguagem e fatos que a fundamentassem. As proposições científicas, segundo o pensamento, são apenas aquelas que se referem à experiência e podem ser verificadas.

Nesse contexto, marcado pela defesa do princípio da unidade da ciência, Ludwig Wittgenstein (1921), filósofo austríaco, buscou elaborar uma língua unitária para as áreas de conhecimento. Em contraponto a esse desejo, Thomas Kuhn analisou criticamente o trabalho de Wittgenstein (1921), e determinou que o desenvolvimento científico ocorre pela prática da própria ciência, logo, a existência de um paradigma não influencia na existência de um conjunto de regras

2. THOMAS KUHN E AS ESTRUTURAS DAS REVOLUÇÕES CIENTÍFICAS

Um dos filósofos mais influentes do Século XX, Físico e Historiador Thomas Samuel Kuhn (1922-1996), nasceu em Cincinnati, Ohio, EUA, ingressou no curso de Física em 1940 na Universidade de Harvard, onde formou-se em 1943 por meio de aceleração curricular, recebendo desta mesma instituição o grau de Doutor em Física em 1949, e posteriormente, tornou-se professor da disciplina de História da Ciência direcionada a estudantes da área de Ciências Humanas na mesma Universidade. Kuhn desenvolveu um pensamento independente e autônomo desde sua alfabetização, e, após se dedicar à física teórica e à produção de textos acadêmicos, revelou-se como intelectual voltado à História e à Filosofia da Ciência.

Sua obra mais importante é *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1962). Nessa obra, o autor discorre sobre o conceito de que paradigma e de que forma suas mudanças afetam a ciência e a produção acadêmica. O livro é dividido em doze capítulos, que norteiam conceitos como: Ciência Normal, Paradigma, Anomalia, Crise e Revolução Científica. Esses são termos que se encaixam perfeitamente em um esquema para explicar a teoria de Kuhn, a qual tem como centro de toda a História da Ciência a noção de Paradigma⁴, essa que orientou o interesse do teórico pela

⁴ Paradigma significa modelo, contudo, para o filósofo, a palavra está além desse conceito. Paradigmas são orientações dadas de um cientista ou uma comunidade científica para uma pesquisa, assim, ele servirá de norte para a orientação de todo um entendimento. É somente através do paradigma que uma Ciência Normal funciona.

compreensão do desenvolvimento científico, e, principalmente, assentou o seu posicionamento acerca da descontinuidade histórica da evolução científica.

Segundo o teórico,

o papel decisivo para o desenvolvimento científico pode ser alcançado por dois caminhos distintos: a ciência normal e a revolução científica. A ciência normal é acumulativa, ou seja, constrói-se a partir do acréscimo de informações ao acervo existente (KUHN, 1962, p. 46).

Tendo em vista esse raciocínio, Kuhn expõe a necessidade intrínseca à ciência de centrar-se sobre um modelo que orientará a compreensão dos acontecimentos no determinado contexto, ou seja, um paradigma. Dentre a constrição desses de paradigmas citados por Thomas Kuhn, faz-se necessário compreender o que pode ser classificado como paradigma, para o teórico, um paradigma é um modelo de resolução de problemas aceito por uma comunidade científica, durante determinado período, essa aceitação irá refletir e reproduzir aquilo que o autor classifica como ciência normal.

Em sua obra, Kuhn descreve a ciência normal como:

A ciência normal consiste na atualização dessa promessa, atualização que se obtém ampliando-se o conhecimento daqueles fatos que o paradigma apresenta como particularmente relevantes, aumentando-se a correlação entre esses fatos e as previsões do paradigma e articulando-se ainda mais o próprio paradigma (KUHN, 1962, p. 44).

Com isso, a Ciência Normal, como o próprio nome já refere, é o momento em que a comunidade científica está em normalidade com os problemas - anomalias – vigentes. Nessa lógica, há uma explicação para tudo que ocorre dentro desse meio científico, assim, pode-se afirmar que o Paradigma presente se prova suficiente para o desenvolvimento científico no cenário e no tempo que está apenas inserido.

Nesse sentido, é possível que, dentro do panorama da Ciência Normal, ocorram determinadas anomalias, as quais a própria Ciência Normal e, conseqüentemente, o Paradigma vigente não consiga resolver. Essa conjuntura introduz o conceito de Crise, o qual se configura pelo questionamento do modelo de pesquisa pré-definido na Ciência Normal, o Paradigma, motivado pela existência de uma problemática que não pode ser solucionada por esse.

Dessa forma, caso não haja solução, por intermédio do Paradigma estabelecido, para a tese desviante que originou a crise, usualmente, ocorreria uma troca de base ideológica. Em razão disso, Kuhn defende que o conceito de ciência por acumulação, em que se enquadra a Ciência Normal supramencionada, não é aplicável, visto que, ao longo da história, os conhecimentos se contradizem. Nesse viés, o progresso científico deve considerar as crenças obsoletas como meros mitos, porém,

tais crenças foram desenvolvidas metodicamente, assim como o saber científico atual, por conseguinte, desconsiderar os conhecimentos conflitantes significa, também, questionar o método ainda utilizado para definir novos conhecimentos.

Diante disso, faz-se necessária a análise da segunda via para o desenvolvimento científico: a Revolução Científica. Para tanto, é essencial definir o conceito de incomensurabilidade, que, segundo Kuhn, diz respeito à ausência da linguagem comum quando se compara duas ou mais teorias, ou seja, duas correntes teóricas que foram desenvolvidas em tempos diferentes e com bases e linguagens distintas podem ser classificadas como incomensuráveis. Nessa seara, a análise das duas teorias deve considerar a perspectiva do tempo de cada uma e suas especificidades. Assim, após a Crise e ao encontrar um novo Paradigma, que seja aceito pela comunidade científica, ocorre o retorno ao período de Ciência Normal.

Desse modo, tem-se que a Revolução Científica é apresentada, segundo a obra de Kuhn, em cinco fases: a fase pré-paradigmática⁵, na qual predominam debates sobre temas diversos e o surgimento de escolas de pensamento, como no período do surgimento do Círculo de Viena supracitado, que reuniu debates de diversos cientistas sobre várias áreas. A multiplicidade de escolas dificulta a aferição do progresso científico global, devido a isso, adota-se um paradigma específico como modelo padrão de resolução de problemas aceito pela comunidade científica, caracterizando a segunda fase, ou seja, diante da variabilidade de modelos, determina-se um específico sobre o qual o conhecimento verdadeiro irá se centrar.

Na terceira, há o desenvolvimento da Ciência Normal, centralizada no Paradigma definido para a resolução de quebra-cabeças, até a identificação de um problema que não pode ser resolvido com base no modelo existente. Nesse contexto, inicia-se a deflagração da Crise do Paradigma Dominante, a qual marca a quarta etapa. Vale salientar que, nem mesmo a crise provoca a instantânea renúncia do Paradigma, esse só deixa de vigorar quando é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior, caracterizando, dessa maneira, a quinta e última etapa, dando encerramento à Revolução Científica, que é, portanto, não acumulativa.

As ciências sociais estão atreladas a um Paradigma da Ciência Normal e, em razão disso, de acordo com Danilo Gonçalves Gaspar, Lorena Miranda Santo Barreiros e Marcos Sampaio, no artigo *A Metodologia da Pesquisa no Direito e Thomas Kuhn (2011)*, defendem que:

embora repete o possível surgimento de um paradigma no âmbito de uma ciência humana, viabilizador da chamada "ciência normal", Kuhn enxerga as ciências

⁵ Momento que antecede a definição de um paradigma que orientará o desenvolvimento científico.

sociais como enquadradas em estágio de evolução inferior em relação às ciências naturais, justamente por estarem estas calcadas em paradigmas que viabilizam a solução de quebra-cabeças da ciência normal. (GASPAR; BARREIROS; SAMPAIO, 2011, p. 117).

Tal fato ocorre, pois, nas ciências naturais, o desenvolvimento do conhecimento tornou possível a formulação de um conjunto de princípios e de teorias sobre a estrutura da matéria, por exemplo, as quais são aceitas, sem discussão, por toda a comunidade científica, conjunto esse que designa o Paradigma. Conquanto, nas ciências sociais não há consenso paradigmático, uma vez que o debate tende a atravessar verticalmente toda a espessura do conhecimento adquirido, ou seja, há a necessidade de uma reflexão diante de todo o panorama analisado, visto que os fenômenos sociais são historicamente condicionados e socialmente determinados.

Em contraponto, ainda segundo o artigo A Metodologia da Pesquisa no Direito e Thomas Kuhn (2011), nas ciências jurídicas é plenamente aplicável a ideia de Revolução Científica, sob a ótica defendida por Kuhn, na condição que sejam feitas as adaptações pertinentes, dado que essas se enquadram nas ciências humanas, logo, são passíveis de interpretação e desprovidas de estabilidade. Por isso, as adaptações são de suma importância para que sejam trabalhadas por meio de Paradigmas.

3. A METODOLOGIA DA PESQUISA NO DIREITO E THOMAS KUHN

Ao longo de toda a história conhecida da humanidade, não há um consenso estabelecido sobre o real conceito do termo Direito. Nessa lógica, pode ser definido, popularmente, como um conjunto de regras de conduta destinadas à garantia da harmonia social, bem como, de acordo com Roberto de Ruggiero e Fulvio Maroi, em *Istituzioni di Diritto Privato* (1950), o Direito é constituído pelas normas das ações humanas na vida social, determinadas por uma organização soberana e imposta coativamente à observância de todos os indivíduos. Desse modo, é notório que o que há entre o Direito e a Sociedade é uma relação de dependência mútua, tendo em vista que o mesmo não é autônomo, inato e independente do indivíduo, assim, o único consenso aceito é que a existência do Direito pressupõe um contexto social.

A partir disso, é explícito a imprescindibilidade de o Direito evoluir em concordância com a mutabilidade social inerente ao homem, já que esse compõe e modifica a sociedade de maneira natural, por meio da descoberta de novas formas de moldar o meio em que vive e da alteração de suas relações sociais. É justamente nesse momento, ciente da relação dialética entre Direito e Sociedade e do momento histórico inserido, que há a evolução da Sociedade e, conseqüentemente, a evolução do Direito.

A superação de paradigmas, no Direito, está presente em diversos momentos nos quais a evolução da sociedade impõe que o jurista dê novos contornos a determinados textos legais, adaptando-os a nova realidade em que a sociedade está inserida, pois a não alteração legislativa pode, como muitas vezes ocorre, impedir a efetividade dos direitos e garantias fundamentais.

Dentre as revoluções científicas que já ocorreram no âmbito jurídico, pode-se ressaltar a transição do Estado Liberal para o de Bem-estar Social e, posteriormente, para o Estado Democrático de Direito. Nesse caso, o centro de decisão passou do Legislativo, característico do Estado Liberal, para o Executivo, no Estado Social, e, por fim, no Estado Democrático de Direito, o foco das tensões voltam-se ao judiciário.

Atos como os citados anteriormente, o Direito também pode ser identificados no processo de superação dos paradigmas, fundamentalmente quando se tem a necessita regular situações fáticas que ainda não estão previstas em sumulas e normas jurídicas. Um exemplo dessa superação de paradigmas está no conceito de família, representada, no momento antecedente, instituída pelo modelo nuclear entre pessoas de sexos opostos, devido à herança cultural brasileira, para o direcionamento e a determinação dos direitos relativos ao registro de filhos, pensão alimentícia, pensão por morte, união estável e casamento civil pretendido para membros das relações homoafetivas.

Apesar disso, segundo Lenio Streck (2005), Mestre e Doutor em Direito, ainda urge, no cenário brasileiro, a superação do paradigma normativista, calcado no individualismo e promovedor das desigualdades sociais, para a substituição por um modelo produtivo e construtivista. Desse modo, o Direito passa a ser tido um mecanismo de transformação social. Além disso, é possível citar, ainda, outros pilares jurídicos que demonstram uma situação de crise, como o instituto de subordinação jurídica⁶, que precisa ser adaptado às novas formas de trabalho, às inovações tecnológicas e às alterações feitas pelos detentores dos meios de produção que prejudicam os empregados.

A metodologia da pesquisa no Direito, ou seja, a busca do conhecimento na ciência jurídica, apresenta, dada a essência paralisada do Direito, uma transição constante de paradigmas, já que é preciso regulamentar situações do dia a dia ainda não previstas na lei. Uma vez tratado como instrumento de resolução de conflitos sociais, ele necessita da utilização de métodos que o

⁶ elemento específico da relação de emprego que exerce uma função nuclear no Direito de trabalho e no alcance da proteção legal dos trabalhadores.

mantenham em atendimento efetivo às necessidades da sociedade, a qual se transforma ininterruptamente por conta de fatores políticos, econômicos e sociais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca do conhecimento na ciência jurídica, utilizada na metodologia da pesquisa no Direito, apresenta, uma transição e superação constante de paradigmas. O uso do Direito, como instrumento de intermediação e resolução de conflitos sociais, é configurado pela utilização de mecanismos que o mantenham contemporâneo ao tempo, assim como respondam aos anseios da sociedade, sempre dinamizando, transformando-se contemporizando-se constantemente, essas transformações de paradigmas no campo das Ciências Jurídicas, são influenciados por diversos fatores que ocorrem na transformação da sociedade, dentre esses fatores estão os de razão econômicos, políticos, tecnológicos etc.

Verifica-se, então, que no campo do Direito, por ser influenciado pela axiologia do corpo social, acaba por superar paradigmas, desse modo, o conceito de Revoluções Científica traçado por Thomas Kuhn pode, sim, ser adotado pela ciência jurídica. A metodologia da pesquisa no Direito, diante das circunstâncias supracitadas, é uma transição constante de paradigmas, visto que a mudança da visão de mundo provoca revoluções científicas e, dessa forma, há a adoção de um novo Paradigma capaz de garantir a superação das crises enfrentadas por esse campo da Ciência Jurídica, para que se alcance um novo modelo capaz de garantir a efetividade das prerrogativas garantidas à coletividade, que possibilita ao Direito cumprimento de seu verdadeiro papel, o de responsável pela manutenção da paz e da justiça social.

Destarte, a abordagem da Revolução Científica proposta por Thomas Kuhn, que nada mais é além da releitura de conceitos e princípios e a mudança de visão de mundo, mostra o modelo a ser seguido para a superação das crises de um paradigma enfrentadas no campo das ciências jurídicas pelo Direito, para que se chegue a um novo paradigma capaz de garantir a efetividade dos direitos legados à sociedade, por parte da norma jurídica, possibilitando ao cidadão o cumprimento do direito e do seu papel enquanto instrumento de justiça e paz social de modo efetivo assim como é estabelecido pela lei.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Danilo. MIRANDA, Lorena. SAMPAIO, Marcos. **A Metodologia da pesquisa no direito e Thomas Kuhn**. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

OLIVEIRA, Murilo Carvalho Sampaio. **A subordinação jurídica no Direito do Trabalho**. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito do Trabalho e Processo do Trabalho. Pedro Paulo Teixeira Manus e Suely Gitelman (coord. de tomo). 1.ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/374/edicao-1/a-subordinacao-juridica-no-direito-do-trabalho> . Acesso em: 07 fev. 2022.

RUGGIERO Roberto de. MAROI, Fluvio. **Istituzioni di diritto privato** 8.ed. Milão: G Principato, 1950.

STRECK, Lenio. **Hermenêutica jurídica em crise: uma exploração da hermenêutica da construção do direito**. 6.ed. Porto alegre: Livraria do Advogado, 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução de Luiz Henrique Lopes Dos Santos. 3.ed. São Paulo: Edusp, 2017.

Data de submissão: 10/02/2022

Data de aprovação: 18/07/2022

‘SOLTA A BATIDA, DJ’: A UTILIZAÇÃO DO *FUNK* NO ENSINO DE HISTÓRIA

Yane da Rocha Magalhães¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa feita com relação ao gênero musical *funk*, levando em consideração que ele é um ritmo importado, mas bastante popular nas manifestações artísticas que nasceram das comunidades periféricas do Brasil – e ainda sim bastante estigmatizado por parte da população. Portanto, pretende-se desmitificar preconceitos existentes e aproximar o *funk* do ensino de história nas escolas públicas. Optou-se aqui por uma metodologia do tipo bibliográfica, dentro de uma abordagem qualitativa, a partir da leitura reflexiva e interpretativa de alguns autores como Oliveira (2017), Arnodt (2019), Ribeiro (2018) e Bittencourt (2008). Concluímos nesse artigo que o preconceito e a marginalização do *funk* estão ligados às raízes do racismo e que a utilização deste ritmo, no ensino de história, é importante para a valorização da cultura local, além de fugir de um ensino tradicional, possibilitando a entrada de um elemento inovador que aproximaria professores e alunos por meio da música.

PALAVRAS-CHAVE: *Funk*. Ensino de História. Desigualdade. Racismo.

‘DJ, DROP THE BEAT’: THE USE OF FUNK IN HISTORY TEACHING

ABSTRACT

This article aims to present a research about the Brazilian musical genre funk, taking into consideration that it is an imported rhythm that became very popular in the artistic manifestations that were born in the favelas of Brazil, and that is still stigmatized by a large amount of the population. Therefore, we intend to demystify pre-existent prejudices, and bring funk closer to the history teaching in public schools. We opted for a bibliographic methodology, within a qualitative approach from an interpretative and reflexive reading of authors such as, Oliveira (2017), Arnodt (2019), Ribeiro (2018), and Bittencourt (2008). We concluded through this article that the prejudice and marginalization of funk are tied to the roots of racism, and that the use of this rhythm in history lessons is important to the valorization of the local culture, in addition to escaping from traditional education, allowing the entry of an innovative element that would bring together teachers and students through music.

KEYWORDS: Funk. History Teaching. Inequality. Racism.

¹ Licenciada em História e bacharelada em Direito pela Universidade Federal do Acre (Ufac).
E-mail yanemagalhaes@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Levando em consideração que o *funk* tem muita força na juventude das favelas e é um gênero que, predominantemente, tem como cantores (MC's) pessoas negras e pobres que cantam o dia-a-dia das comunidades, quem escuta esse ritmo é comumente chamado de vulgar, sem cultura e classe. O preconceito com ele é tão forte, que temos vários casos de repressão policial em bailes *funk* e tentativas de criminalizar esse gênero musical, como, por exemplo, o “Baile da gaiola”, no Rio de Janeiro, que em 2019 sofreu uma intervenção que terminou com quatro pessoas feridas e, no mês seguinte, outra que deixou mais 70 pessoas com ferimentos.²

As letras dos *funks* também são esnobadas e consideradas vulgares, violentas e sem conteúdo por algumas pessoas. Mas temos vários exemplos que fogem desses julgamentos, como o *Rap da Felicidade*, que é um *funk* cantado pelo Cidinho & Doca, no qual há o seguinte verso: “Eu faço uma oração a santa protetora, mas sou interrompido a tiros de metralhadora”. Podemos perceber que nele é denunciada a violência nas favelas brasileiras. Também há a existência outras músicas que denunciam o racismo e a desigualdade, além das letras que exaltam o amor, a cultura brasileira e o empoderamento feminino.

Porque, então, esse ritmo é considerado tabu, sofre tantas críticas e é ameaçado de criminalização? Por que não o levar à sala de aula para ser analisado pelos estudantes? O *funk* representa muitos jovens brasileiros e, portanto, é uma linguagem que eles entendem, pois muitos cresceram escutando esse ritmo e se identificando com o que é cantado. Por esse motivo, ele pode ser utilizado como forma de ensino, principalmente na história, já que muitas dessas músicas têm críticas sociais que casam perfeitamente com assuntos discutidos na disciplina.

A justificativa deste trabalho se dá pela necessidade de trazer ao ensino de história nas escolas a possibilidade de um diálogo direto com os estudantes por meio da música. Onde é preciso tirar a ideia de um ensino tradicional, trazendo como sugestão uma aula inovadora com um gênero musical bastante estigmatizado. O movimento do *funk* tem relevância e seu debate ajuda a levar os estudantes à construção de um pensamento crítico sobre a realidade nas periferias de todo o Brasil, desmitificando alguns preconceitos existentes. Além disso, aproxima os alunos de um ritmo que gostam de escutar.

Temos como objetivo aproximar o gênero musical *funk* do ensino de história das escolas públicas, contextualizando seu surgimento no Brasil, problematizando a demonização dele em nossa

² Sobre a intervenção policial. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/entretenimento.r7.com/musica/por-que-rennan-da-penha-e-o-baile-da-gaiola-causam-tanta-polemica-05102019%3famp>. Acesso em: 19 set. 2021.

sociedade e propondo sua utilização nas salas de aulas. Optou-se aqui como referencial teórico e metodológico a leitura reflexiva e interpretativa de livros e artigos que dialogam com a temática escolhida nesta pesquisa. Com isso, podemos abordar a temática de maneira clara e objetiva e sugerir métodos de ensino voltados à história e música. Temos como referência alguns autores que abordam o surgimento do *funk* no Brasil como: Lucas Costa Oliveira (2017), Jason Patrick Arnodt (2019), Reginaldo Aparecido Coutinho (2015), Julien Moretto (2015), Deivid de Souza Soares (2019). Além disso, temos como referência do ensino de história a autora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011), Erika Minas Ribeiro (2018), Rosana de Menezes Santos (2014) e Célia Maria David (2012).

2. A CULTURA DO *FUNK* NO BRASIL

O funk é um ritmo musical muito escutado no Brasil, sendo uns dos principais ritmos que embalam as noites das cidades brasileiras e chegando ao TOP50 das músicas mais escutadas em plataformas de *streaming* ou rádios. Embora seja muito popular, ele é também bastante polêmico por ter letras que são sensíveis aos ouvidos de algumas pessoas, pois retrata o cotidiano das comunidades periféricas do Brasil. São muitos os ataques que o movimento do *funk* sofre, por não ser considerado motivo de orgulho da cultura brasileira ou nem ser considerado cultura, apesar de que “a cultura é tudo aquilo que o ser humano elabora e produz simbólica e materialmente” (BOTELHO, 2001, p. 74). Portanto, gostando ou não desse ritmo, ele tem força nas manifestações culturais brasileiras.

Apesar de todo esse sucesso no País e de ter uma identidade só nossa, o que faz com que o ritmo aparente ser originalmente brasileiro, o *funk* não surgiu no Brasil. É, na verdade, importado dos Estados Unidos e, como aqui, é símbolo da cultura negra:

[...] o funk nasceu nos Estados Unidos da América e tem origem na gíria “*funky*” que pejorativamente era sinônimo de mau cheiro e ofensivo. Esta palavra passou a ser símbolo da cultura do orgulho negro, transcendendo o estilo musical à forma de se viver, as roupas a serem usadas, a linguagem e diversas outras formas que caracterizam o comportamento humano, radicalizando a *soul music* [...]. (OLIVEIRA, 2017, p. 28).

Mesmo sendo importado, ele rapidamente ganhou seguidores no Brasil e se espalhou pelas favelas brasileiras, sendo considerado hoje patrimônio cultural imaterial do Rio de Janeiro, através da Lei 5.543/2009³: “Mas ao mesmo tempo que começa a ganhar adeptos, o funk passa a conviver com

³ Lei Estadual nº 5543. Disponível em: http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=2cdb1f42-ddeb-41f1-ad6d-bc819a3dbfde&groupId=10136. Acesso em: 20 set. 2021.

os estigmas e preconceitos que carregaria para sempre, deixando de ocupar a parte cultural dos jornais, para estampar as notícias policiais” (OLIVEIRA, 2017, p. 31).

Isso acontece justamente porque esse ritmo é culturalmente negro, portanto é consumido e produzido por pessoas negras que denunciam nas letras o racismo, o preconceito e as desigualdades sociais. Além de tudo isso, falam abertamente sobre a violência policial e sobre o dia-a-dia nas comunidades do País, evidenciando também a cultura popular brasileira que vem das favelas. De certa forma, isso incomoda porque o *funk* é associado ao tráfico, à pobreza e ao crime, como aponta Arnoldt (2019):

Após essa breve digressão histórica, é possível perceber que a guerra ao funk, à favela e a manifestações artísticas populares oriundas desses espaços é, na verdade, uma forma de mascarar um preconceito que tem longa raízes. Um preconceito que tem origens escravista, racial e que ainda hoje tenta relegar a população habitante da favela às margens, à pobreza e à exclusão. É relevante destacar que não é só o aspecto musical que incomoda, – o problema não é só a música funk –, a complicação encontra-se no fato de que o personagem proveniente das favelas é protagonista de sua própria história e também colhe os frutos desse protagonismo e passado vergonhoso. (ARNOLDT, 2019, p. 27).

Outro autor que aborda isso em seu artigo seria o Coutinho (2015), que cita:

Todavia, o funk, assim como o hip-hop, com a dimensão que começou a ganhar na década de 1990, foi duramente atacado e classificado pela crítica como instrumento utilizado pelos grandes traficantes de drogas para recrutarem jovens para a vida do crime e do vício. Isso se deu, em parte, pela grande aceitação que o funk começou a ter entre diferentes segmentos sociais da juventude carioca e também porque ele, assim como outras manifestações artísticas de caráter popular no Brasil, como por exemplo o samba, carregou o estigma de manifestação cultural ligada às populações pobres e de periferia. (COUTINHO, 2015, p. 522).

Embora ainda exista o preconceito com esse ritmo, é possível ver o crescimento dele nos últimos anos, não somente nas favelas e comunidades, mas também entre outras classes da sociedade. Assim como o samba, que hoje é patrimônio cultural brasileiro e sua matriz nasceu da música do candomblé, o *funk* começa a ser valorizado pela elite brasileira.

Historicamente percebemos que diversas culturas originárias das classes operárias no Brasil despertaram a atenção da burguesia. Do samba à capoeira, passando pelo forró e agora o funk. O que todas essas culturas têm comum é serem originadas das periferias e comunidades de baixa renda e serem ou estarem sendo apropriadas pela elite brasileira. (MORETTO, 2015, p. 21).

O *funk*, por sua vez, é uma manifestação artística muito importante, pois, apesar desses estigmas, acrescenta debates ricos sobre as desigualdades no País, sobre o racismo, e também fala sobre o empoderamento feminino, quando as mulheres falam abertamente acerca de assuntos relacionados

à sexualidade. Afora isso, dá a oportunidade para pessoas mostrarem sua arte, colabora com a pauta LGBTQI+, levando em conta que várias pessoas que lutam por essa causa se expressam também através da música. As manifestações culturais que são feitas através desse ritmo são muito ricas e dão oportunidades a todos.

Em suma, o *funk* é um ritmo muito polêmico. Há muitas pessoas que o apoiam e várias outras que demonizam de maneira dura quem aprecia. Precisamos assumir um papel de desmitificação da ideia de que o *funk* é um gênero musical vazio e sem cultura, como muitos ainda acham. Portanto, é preciso apresentar formas de levar um elemento da cultura periférica para dentro da sala de aula, aproximando ele de assuntos relevantes ao ensino de história das escolas.

3. O FUNK NAS ESCOLAS: ALGUNS DESAFIOS

Algumas escolas brasileiras ainda trabalham com um ensino tradicional em que o professor apenas se preocupa em fazer os alunos aprenderem o conteúdo de maneira maçante, sem participação dos estudantes em sala de aula, onde a eles é dado o papel de reprodutor do conhecimento, sem participação efetiva, já que são designados apenas a decorar: “O ensino também tem a prática da metodologia positivista, torna-se desinteressante e repetitiva, adotando uma visão eurocêntrica, provocando um desinteresse do aluno” (SANTOS, 2014, p. 163). É importante usar novos métodos de ensino, que façam com que os estudantes se interessem pelo assunto estudado. Por isso é imprescindível a utilização de documentos, textos, imagens, filmes e a música. Tudo isso visando ao enriquecimento da aula e à valorização das vivências e culturas dos alunos.

Por esse motivo que é importante pensar em novas formas de fazer e ensinar história, para que os alunos aprendam efetivamente e reflitam de maneira crítica a sua realidade, e podemos fazer isso através da música: “A música tem se tornado objeto de pesquisa de historiadores muito recentemente e sido utilizado como material didático com certa frequência nas aulas de história” (BITTENCOURT, 2008, p. 378). Quase todas as pessoas do mundo têm contato com ela diariamente e usá-la em sala de aula aproxima o professor dos alunos, pois é algo que está presente na vida dos estudantes. Basta observar, no interior dos colégios, que, quase todos os dias, os alunos chegam com um fone de ouvido no pescoço, por isso:

Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico. Para tanto, faz-se necessário, principalmente, reconhecer que a música é arte e conhecimento sociocultural, portanto, uma experiência cotidiana na vida do homem. (DAVID, 2012, p.1).

Sendo assim, é importante usar ritmos conhecidos pelos estudantes, para ser construído com eles um conhecimento e uma análise. O *funk* foi escolhido justamente por ser muito consumido pela cultura jovem, e chama a atenção dos alunos, possibilitando a abertura de um debate sobre esse gênero musical. Portanto, é preciso primeiramente vencer algumas dificuldades colocadas pela própria escola.

É importante salientar que alguns colégios se mostram resistentes em relação à utilização do *funk* e de outros elementos da cultura jovem. Isso acontece porque os alunos são vistos como pessoas sem identidade ou particularidades, logo precisam ser moldados de forma “padrão” para se tornarem bons cidadãos. Nisso se pode incluir a forma de vestimenta considerada adequada, corte de cabelo e até mesmo gênero musical escutado pelos estudantes.

Assim como o funk, as culturas juvenis têm dificuldades de serem reconhecidas e percebidas nos contextos escolares. Portanto, ao problematizar o funk como uma das culturas juvenis, enfrenta-se uma exclusão da escola, pois, além de não perceberem essas manifestações como algo a ser pensado, utilizam seus preconceitos ao ritmo, à letra e à sensualidade, presentes no gênero musical, para justificar as suas práticas “educativas”. (SOARES, 2019, p. 47).

Revertendo essa situação e levando o *funk* para as escolas, podemos, então, analisar e problematizar suas letras, conhecer como esse ritmo nasceu no País e discutir, paralelamente, com os alunos sobre desigualdades sociais, racismo, empoderamento feminino e afins. Inclusive fazendo um diálogo direto com a Lei 10.639/2003⁴, que inclui as relações étnico-raciais nas escolas do País inteiro, valorizando a cultura negra em sala de aula.

[...] penso ser necessário trabalhar com alunos temáticas que lhes permitam empoderamento, valorizando-os a partir de suas vivências e culturas. [...] A escolha do funk deu-se em diálogo com a Lei 10.639/2003, que inseriu o ensino das relações étnico-raciais nos currículos de ensino. Além das diversas discussões relacionadas à criminalização das culturas negras, o funk traz para o debate questões de gênero, desigualdades sociais e a construção de estereótipos. (RIBEIRO, 2018, p. 16).

Portanto, vencendo alguns desafios que a escola mesmo pode colocar para a utilização desse ritmo, podemos, finalmente, enriquecer a aula e fazendo com que os alunos se sintam valorizados, levando em consideração que esse ritmo é escutado diariamente por eles.

4. **FUNK NA SALA DE AULA**

Agora, é necessário trazer o tema efetivamente para a sala de aula. Mas como o professor pode fazer isso? Segundo Bittencourt (2008) primeiramente é necessário que o educador/mediador faça

⁴ Lei 10.639/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 20 set. 2021.

aflorar as representações sociais que os discentes possuem sobre o tema trabalhado, para organizar melhor os conteúdos e escolher melhor os materiais didáticos adequados. Com isso, os alunos irão fazer uma exposição, criando condições para identificar diferentes tipos de conhecimento, proveniente de suas vivências.

Portanto, seria interessante, fazer um levantamento prévio com os alunos sobre o tema trabalhado. Questionamentos como: qual a proximidade do *funk* com a história? Como vocês acham que pode ser trabalhado o *funk* nessa disciplina? Qual a relação do *funk* com a comunidade? Isso traria algumas reflexões importantes para a introdução do tema.

Uma forma de abordar esse gênero musical seria relacioná-lo com alguns temas transversais como o racismo, desigualdades, machismo. Podemos falar sobre como se deu a chegada do ritmo ao Brasil e as motivações pelas quais ele tem sido tão rejeitado, explicando que, por ser elemento de manifestações culturais vindas da periferia, historicamente foi e é rejeitado pela cultura branca. Seria interessante trazer para a sala de aula um trecho de música que pode ilustrar para os alunos esses elementos. Como exemplo, temos a música *MC não é bandido*, cantada pelo MC Ryan SP:

Mãe, te peço desculpas pelo tal constrangimento.
Não fiz nada errado, eles estão me confundindo
Propagando ódio contra o nosso movimento.
Sou mestre de cerimônia, e não bandido.
Sei, nossa vitória incomodou, mas ninguém passou a visão que nós passou.
Quase 200 milhões de views e o troféu revelação do ano eu conquistei.
Olha lá na mídia que os favela evoluiu.
Não tornaram em vão tudo o que sonhei.
É a vida [...] e a favela chora.
Aí complica, mais um diae minha barriga ronca [...]
O povo preto necessita da melhora. (MC Ryan SP, 2021).

Fazendo uma interpretação acerca da música trabalhada, o cantor fala que é mestre de cerimônia, e não bandido, e que a favela evoluiu, mostrando o que foi citado anteriormente sobre o preconceito existente com o ritmo, que os MC's, por terem uma vivência nas favelas, são "foras da lei". Ele fala, ainda, sobre as desigualdades sociais, quando diz que a "favela chora" e a "barriga ronca", citando que o povo negro precisa de melhoras, fazendo uma denúncia. Tudo isso pode gerar um debate em sala de aula e ser associado a temas da história, como a valorização da cultura negra que está disposta no plano curricular dos estudantes.

Igualmente pode ser aberto um debate sobre o machismo nas músicas e porque somente o *funk* é criticado.

O funk por muito tempo também foi – e ainda é – duramente criticado por conter algumas letras consideradas de cunho machistas, com conteúdo que objetifica a mulher e a reduz como uma simples fornecedora de prazeres sexuais [...] a crítica que é feita à música em questão poderia ser direcionada a diversas outras músicas já escritas, seja ela o sertanejo, o rock, o samba ou até mesmo a MPB, o que nos leva a refletir que, até nesse aspecto, o funk é sempre penalizado e criminalizado, enquanto os outros gêneros musicais permitem interpretações e uso da liberdade poética. (OLIVEIRA, 2017, p. 49).

Isso nos gera uma outra discussão, sobre o que torna o *funk* pior do que a MPB, sertanejo ou *rock*. A diferença seria nas letras machistas? Mas não existem letras consideradas machistas em todos os gêneros musicais citados acima? Isso tem a ver com o fato de o *funk* vir das favelas do País?

Por isso é importante a utilização de outros métodos de ensino de história que fujam do livro didático, pois, apesar de ser muito importante, pode gerar desinteresse. A música traz reflexões sobre assuntos transversais importantes para os estudantes e discussões relevantes, tirando professor e aluno da “caixinha” do ensino tradicional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração tudo que foi abordado, podemos concluir que o *funk* brasileiro, apesar de ser um produto importado, é bastante valorizado nas comunidades periféricas do País, sendo um ritmo que ganhou força por todo o Brasil e chegando ao patamar de patrimônio cultural imaterial. Mesmo com esse crescimento, ele ainda é bastante discriminado por uma parcela da população, justamente por vir de manifestações culturais da favela, sendo associado ao crime, tráfico e à pobreza.

Justamente por haver esse preconceito enraizado, alguns colégios se mostram resistentes a adicionar esse tema nas salas de aulas. Além disso, as escolas brasileiras ainda têm um ensino muito positivista, e não aceitam que seus estudantes possuam uma personalidade e vivência própria, deixando de considerar suas particularidades. Apesar de tudo isso, é preciso enfrentar esse desafio, tornando o ensino de história um elemento de valorização das vivências e culturas dos estudantes.

O *funk* entra nesse meio, aproximando professores e enriquecendo a aula com debates importantes e que têm muita proximidade com o currículo de história. Ademais, podemos aí conhecer mais a fundo a história de um ritmo importado, mas, a propósito, muito brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ARNODLT, Jason Patrick. **Transformações no carioca (1980-2017):** cenário sócio-histórico e cultural, hibridismos e principais personagens. Dissertação (Mestra em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10045/5/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20-%20Jason%20Patrick%20Arnoldt%20-%202019.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos.– 2ª. ed, - São Paulo: Cortez, 2008.
- BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e política pública. **São Paulo em perspectiva**, 15(2), 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000200011>. Acesso em 20 set. 2021.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 set. 2021.
- COUTINHO, Reginaldo Aparecido. A elevação do funk carioca a “patrimônio cultural”: cotidiano e embates sociais e políticos em torno da Lei 5543/2009. **Antíteses**, v. 8, n. 15, p. 520 - 541, jan./jun. 2015.
- DAVID, Célia Maria. **Música e ensino de história:** uma proposta, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46189/1/01d21t06.pdf>. Acesso em: 19 de ago. 2021.
- MALDONADO, Heder. **Por que Rennan da Penha e o Baile da Gaiola causam tanta polêmica?** Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/entretenimento.r7.com/musica/por-que-rennan-da-penha-e-o-baile-da-gaiola-causam-tanta-polemica-05102019%3famp>. Acesso em: 19 set. de 2021.
- MC Não é bandido. Intérprete: Mc Ryan SP. Compositores: 2n. São Paulo: GR6 Music, 2021.
- MORETTO, Julien. **Tudo acaba em funk:** um documentário sobre a apropriação da cultura do funk. Trabalho de conclusão de curso [graduação] – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências e Humanas. Curso de Comunicação Social – Relações Públicas, RS, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2080/Moretto_Julien.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 set. 2021.
- OLIVEIRA, Lucas Costa. **Funk, a voz do morro que arrebatou o asfalto:** culto a violência ou denúncia das condições de subsistência? / Lucas Costa Oliveira. – Macaé, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/4978?mode=simple>. Acesso em: 19 set. de 2021.
- RIBEIRO, Erika Minas. **História Oral e História do Funk na escola:** / Erika Minas Ribeiro; Samantha Viz Quadrat, orientador. Niterói, 2018.

Rio de Janeiro. **Lei Estadual n. 5543, de 22 de setembro de 2009.**. Disponível em: http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=2cdb1f42-ddeb-41f1-ad6d-bc819a3dbfde&groupId=10136. Acesso em: 20 set.2021.

SANTOS, Rosana de Menezes. O uso da música nas práticas de ensino de história. **Caderno de graduação Ciências Humanas e Sociais Unit**. Aracaju. v. 2, n.2, p. 161-171, 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/1687/961>. Acesso em: 19 set. 2021.

SOARES, Deivid de Souza. **Os jovens e o funk na educação de jovens e adultos [manuscrito]:** (im)possibilidades de diálogo intercultural / Deivid de Souza Soares – 2019.

Data de submissão: 26/01/2022
Data de aprovação: 05/04/2022

DE LA EDUCACIÓN COMO PROYECTO CAPITALISTA A LA EDUCACIÓN COMO PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

María Emilia Landaeta Silva¹

RESUMEN

La educación como proyecto capitalista que tenía como objetivo el progreso industrial fue planeada a partir de los años 60 en los países en vía de desarrollo. Los procesos educativos fueron, entonces, modificados para atender las necesidades emergentes para la industrialización que prometía mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, a través de la adquisición de conocimientos prácticos para su futura inserción en el campo laboral. Con el surgimiento de la ley 10.639 que tiene como objetivo la obligación de enseñar, en espacios académicos, la historia y la cultura africana, afro-brasileña e indígena, como forma de reparación social, es posible percibir que hubo un cambio de paradigma en la educación, pues ya no sólo se trataría de educar para el campo laboral, pero sí para la ciudadanía y el respeto del individuo para su desarrollo profesional y personal, libre de prejuicios, para terminar con las relaciones de poder y dar paso a las buenas relaciones étnico-raciales.

PALABRAS CLAVE: Educación Capitalista. Ley 10.639. Educación para las Relaciones étnico-raciales.

DA EDUCAÇÃO COMO PROJETO CAPITALISTA PARA A EDUCAÇÃO COMO PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

RESUMO

A educação como projeto capitalista que tinha como objetivo o progresso industrial foi planejada a partir da década de 1960 nos países em desenvolvimento. Os processos educativos foram, então, modificados para atender às necessidades emergentes de industrialização que prometiam melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, por meio da aquisição de conhecimentos práticos para sua futura inserção no mercado de trabalho. Com o surgimento da Lei 10.639, que tem como objetivo a obrigatoriedade de ensinar, nos espaços acadêmicos, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, como forma de reparação social, é possível perceber que houve uma mudança de paradigma na educação, pois não se trataria mais apenas de educar para o trabalho, mas para a cidadania e o respeito ao indivíduo para seu desenvolvimento profissional e pessoal, livre de preconceitos, para acabar com as relações de poder e dar lugar às boas relações étnico-raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação capitalista. Lei 10.639. Educação para as relações étnico-raciais.

¹Graduada em Idiomas Modernos pela Universidade Arturo Michelena. Mestra em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: mariaemilialandaeta@gmail.com.

1. INTRODUCCIÓN

La educación y las relaciones étnico-raciales son temas de interés tanto para el sector público como para el sector privado. Las relaciones de poder, inmiscuidas en la sociedad como garantizadoras de posiciones superiores para aquellos que posean ciertas características biológicas y fisiológicas (hombre, blanco, heterosexual, cisgenero, etc.), colocan el control social, académico y político en manos de un grupo de personas bastante reducido.

Este grupo de personas representa una posición política que no pretende dejar ir los procesos académicos por otro camino que no sea el de que las personas reciban una educación que les permita adquirir conocimientos teóricos, y sobre todo prácticos, sobre los diferentes procesos industriales que movilizan a un país. La modernización de los procesos de producción, la economía expansiva, las deudas externas de la nación, la necesidad de aprender a fabricar y manejar las nuevas tecnologías y a desarrollar mecanismos de aumento de la producción y la productividad fueron algunos de los motivos que sirvieron de base para poner en funcionamiento los planes de convertir a la educación en parte de la gran maquinaria.

Los principios educativos no fueron siempre los mismos. Educar significaba presentar teorías que pudiesen abrir el conocimiento y la curiosidad para otros campos antes desconocidos por los educandos, enfocándose en exhibir informaciones relativamente nuevas para aquellos que tuviesen una posición social y económica preponderante, que estuviese muy por encima del promedio. La educación estaba destinada solamente a los grupos sociales más elevados, pasando después a ser un privilegio de todos los que pertenecían a la sociedad, convirtiéndose más bien en una obligación si se quería pertenecer a la parte productiva de la sociedad y, también, a la construcción de un país más desarrollado, siendo este el objetivo principal.

De este modo, manipularon y dominaron a la población de los países subdesarrollados, haciéndoles creer que sólo de esta manera serían capaces de alcanzar el desarrollo y, en consecuencia, la felicidad absoluta. Este mecanismo de dominación de pueblos en masa fue exitoso en su momento, pues no fue difícil convencer a la población de dedicar sus vidas a la instrucción académica y al trabajo.

En el caso de la educación en sus diversas connotaciones, el grupo dominante que pretende, desde hace siglos, determinar las fórmulas educativas sobre las cuales la totalidad del sistema académico debe orientarse, desde los años iniciales hasta la educación superior, corresponde a la premisa de que el sistema educativo, a partir de los años 60, gracias a la creciente industrialización de

los países subdesarrollados o en vía de desarrollo, como Brasil, permitió que la educación fuese vista como una herramienta más del capitalismo, lo que permitió la formación y crecimiento de prejuicios.

Sin embargo, el surgimiento de fórmulas contemporáneas para la planificación de la educación a partir de una visión más humanitaria y social, hizo con que fueran creadas nuevas leyes para la integración de una educación más inclusiva, que respete todas las formas culturales y religiosas que podrían venir a converger dentro de un mismo espacio escolar.

Con el decreto de la ley 10.639, especialmente formulada para combatir los prejuicios hacia la población indígena y negra brasileña, ya que exige que el currículo académico incluya la enseñanza de historia y cultura afrobrasileña, africana e indígena en todos los niveles educativos. Así, pues, lograrse conectar la educación con los procesos positivos de transformación social, para una sociedad comprometida con el bien de todos sus ciudadanos sin distinciones.

2. LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DEL CAPITALISMO: UBICACIÓN HISTÓRICA DEL DESCUBRIMIENTO DE LA RELACIÓN ENTRE PRODUCCIÓN INDUSTRIAL Y LOS PROCESOS EDUCATIVOS

En el siglo XX, cuando los economistas no habían aún percibido que la educación podría convertirse en una herramienta capitalista para el mercado de trabajo, los procesos educativos se distinguían por no tener la presión de cumplir necesidades económicas para los países que deseaban alcanzar la meta del desarrollo e industrialización propuesta por la creciente globalización y la modernización industrial.

La economía mundial, preocupada por los procesos de producción, comenzó a comprender factores que no consideraba importantes en décadas pasadas, “Mas só no princípio dos anos 60 os economistas reconheceram a validade da economia da educação como uma área importante de pesquisa” (EMEDIATO, 1978, p. 207). Esto significó un cambio social relevante, pues la educación comenzó a ser vista como un proceso de intervención económica basada en la premisa de que solamente educando a la sociedad serían alcanzados los objetivos de mejora y aumento de la capacidad económica de los países capitalistas del “tercer mundo” que deseaban incluirse en el mundo de desarrollo capitalista enaltecido por la Modernidad Europea.

Así, los procesos educativos formaron parte esencial en el desarrollo de la economía, despertando, ahora, un nuevo interés por un área que no había sido vista como causante de los procesos de producción. A partir de ese momento, diversos economistas dedicaron sus

investigaciones a la búsqueda de respuestas y confirmaciones sobre cómo la educación es capaz de mejorar el índice económico:

As investigações de Schultz e Denison tiveram grande impacto nos estudos sobre educação e crescimento econômico. Denison verificou que 23% do aumento do rendimento nacional e 42% do aumento do rendimento per capita, nos Estados Unidos, entre 1929 e 1957, podem ser atribuídos à educação (EMEDIATO, 1978, p. 208).

Siguiendo las estadísticas presentadas por los economistas que percibieron la relación entre los procesos productivos de las naciones y los procesos educativos, fue dada a la educación su papel dentro del mundo capitalista, siendo que esta ya no sería más una ventaja de pocos, un privilegio otorgado a las clases sociales más elevadas para adquirir conocimientos prácticos y filosóficos sobre la sociedad.

La estrategia que daba reducida, entonces, a la necesidad de que una gran parte de la población tuvieran acceso a las instituciones educativas, sin importar la clase social pues, mientras hubiera mayor número de ciudadanos escolarizados y con títulos de nivel superior, esto se reflejaría en el aumento de personas empleadas, realizando actividades industriales que, en consecuencia, aumentaría los procesos de producción y la economía estaría más acorde con los objetivos capitalistas de las naciones en vía de modernización.

La urgencia de transformar la educación en un proceso importante para alcanzar los niveles más altos del capitalismo a través de la correlación instaurada por los grupos hegemónicos entre el grado de instrucción y las labores realizadas por los empleados, permitió la ejecución veloz de lo que se conoce como

[...] experiência educacional do final do século XIX, momento em que as relações capitalistas de produção, amadurecidas pelo ritmo da industrialização (mecanização da produção) e visando a mais-valia, demandavam, por um lado, conhecimento técnico padronizado da mão-de-obra e, por outro, controle ideológico das massas de trabalhadores (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Habiendo comprendido la importancia de la educación para las estructuras económicas, se iniciaron los debates sobre las opciones de contenidos más adecuados para ser incluidos dentro del currículo académico para la formación ciudadana, concluyendo con la formación de un currículo más “pragmático” que es el llamado currículo tradicional.

La reflexión que debe hacerse sobre la forma con que la educación fue diseñada a partir de ese momento y que influye en la manera en que todavía son manejadas las prácticas educativas, necesita comenzar por el hecho de que, si la educación fue transformada en herramienta del

capitalismo, ¿Cómo es posible analizar los problemas generados por ese capitalismo a través de la educación, si esta se transformó en su predecesora indispensable? ¿Es posible contrariar la lógica del capitalismo utilizando su estrategia de formación para el campo laboral masivo, es decir, la educación? A continuación, serán presentadas posibilidades educativas para utilizar la educación no como herramienta, pero si como estrategia de transformación social.

La educación tiene el deber de funcionar, en su concepción más simple, como capacitadora para la formación de ciudadanos que respeten las leyes de desarrollo humano de todos los individuos pertenecientes a la sociedad en todos sus aspectos, como lo es en lo social, y no solamente en lo económico.

El éxito buscado por las sociedades capitalistas consiste, únicamente, en alcanzar metas cuantificables que reflejen, en números, los resultados de los grandes esfuerzos en protocolar las actividades académicas para que sean medibles y evaluables por métodos comprobados por el mismo sistema industrializado e industrializador. Esta premisa puede ser comprobada por el hecho de que, los procesos educativos, resultaban en números por medio de los cuales podía medirse el rendimiento de los estudiantes y, desde ese momento, se deducían las posibilidades, dependiendo de en cuál asignatura el alumno tuviera un mejor desempeño, de cuál sería la ocupación o la posición de ese individuo en el campo laboral futuramente.

La emancipación social y humana, plural e individual, las concepciones morales, las luchas de los movimientos sociales, entre otros ejemplos clave de desarrollo social contra las injusticias que alcanzan a los varios sectores de una nación, simplemente no eran prioritarios para la industria y la Modernidad, motivo por el cual surgieron agentes y movilizaciones que pretendían evidenciar las injusticias y la necesidad de emancipación de los pueblos que fueron colonizados. Las relaciones de poder y étnico-raciales tomaron para sí las banderas correspondientes, ocupando posiciones estratégicas, las primeras para mantenerse y las segundas para hacerse notar dentro de un espacio que no estaba preparado para recibir las, causando así conflictos de interés.

3. EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN BRASIL: LA LEY 10.639 COMO PROYECTO SOCIAL

La educación emancipadora surge como parte de las propuestas ligadas al currículo crítico y pos-crítico, que vinieron a sustituir el currículo tradicional. A partir de esta nueva forma de entender la educación como método de liberación y no más de control, como ocurría a causa de la manipulación económica, surge una nueva ley como intento de reparación social para la población

negra e indígena de Brasil. Se trata de la ley 10.639, promulgada en el 2003, la cuál vuelve obligatoria la enseñanza sobre história y cultura afrobrasileña, africana e indígena, dentro de las materias que ya forman parte del currículo actual y que establece el 20 de noviembre como día de la Conciencia Negra en el calendario escolar.

Esta obligación garantiza que en el ámbito académico las discusiones sobre la historia de los africanos y africanas que fueron víctimas del tráfico negrero sean tratadas desde un ángulo diferente, es decir, desde el punto de vista de las víctimas y no de los victimarios, así como también incrementa las discusiones sobre la cultura africana e indígena para que existan posibilidades de conocer las influencias que originaron muchas de las costumbres y prácticas culturales realizadas en Brasil por una buena parte de su población.

No obstante, la autora Nilma Lino Gomes, en su reflexión sobre la importancia de los movimientos sociales para los procesos educativos trae algunas preguntas que podrían establecer un camino por el cual puedan transitar los pensamientos relacionados a una nueva forma de ver a la educación como constructora de una transformación social. Para la autora,

A educação, entendida como processo de humanização, tem sido sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Se os movimentos sociais reeducam a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazido para o campo educacional? Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI? Afinal, que caminho poderia ser trilhado para se construir uma nova teoria crítica na educação que se debruce com seriedade sobre as questões aqui colocadas? (GOMES, 2018, p. 43).

Estas cuestiones identifican y priorizan el futuro de la educación, superando aquella visión en que esta era, simplemente, sinónimo de manufactura, por el hecho de ver a los estudiantes como un carbón que debía ser pulido para ser transformado en un diamante para la sociedad capitalista. Esta analogía busca crear un ejemplo de cómo eran vistos los individuos, sin que la educación se preocupara por transformarlos en algo diferente de máquinas aptas para el trabajo individual y colectivo.

La nueva visión que propone a la educación como medio de promover el respeto entre ciudadanos, contrariando la ejecución del currículo anterior, tiene como objetivo ver a la educación como fuente de adquisición de conocimientos que posibiliten la reparación de problemas sociales, más específicamente el racismo como grave problema social, a través de epistemologías positivas sobre sobre la población afrodescendiente.

Es por este motivo que la ley 10.639 es una oportunidad de recuperar la parte humana que la educación había perdido enseñando sobre la cultura africana ya que, en las palabras de Abdias, “[...] é necessário reafirmar nossa tradicional integridade presidida pelos valores igualitários de nossa sociedade pan-africana; cooperação, criatividade, propriedade e riqueza coletivas” (NASCIMENTO, 2002, p. 55), para que así sea posible crear una sociedad en la que los valores individuales y colectivos sean de mayor importancia en comparación con los deseos y objetivos del grupo hegemónico que siempre ha buscado poner en primer lugar la economía, las industrias y las ganancias, por encima de los seres humanos que conforman ese círculo, así como también, sus necesidades, deseos, objetivos personales y anhelos de una sociedad más justa.

De esta forma es posible afirmar que, a pesar de los esfuerzos en mantener a la educación al margen de lo social, para que se estableciera solamente dentro del marco económico, como forma de alcanzar beneficios capitalistas por parte de los ciudadanos de una nación, esta estrategia carecía de fundamentos para evitar que el desarrollo social y humano fuese tratado a través de la utilización de los procesos educativos como mecanismo de acción eficiente.

Al final, el currículo tradicional fue vencido por los currículos crítico y pos-crítico donde prevalecen la conciencia social, la empatía, la reparación social e histórica, el respeto a las diferencias y la comunicación asertiva. Esta nueva iniciativa hizo con que los valores fuesen repensados, bien como la sociedad, asegurándose que no existiesen más los prejuicios y las desestimaciones de individuos por otros que se sentían superiores, ilegalizando las prácticas que humillaban, minimizaban y deshumanizaban a otros individuos. Sin embargo, lamentablemente, estas prácticas continúan sucediendo a pesar de las leyes en vigor. Es importante que las negociaciones entre la educación y los procesos de producción sigan siendo imperiosas, a fin de que los debates continúen aumentando.

Los objetivos de que se tenga una educación emancipadora de la colonialidad del poder, del ser y del saber, no han sido cumplidos en su totalidad, ya que las luchas de poder continúan. La libertad de los pueblos del llamado “tercer mundo” es una lucha constante, con sus avances y retrocesos inevitables, esto porque la educación como institución creada por el hombre tiene sus fallas y sus aciertos y lo que interesa a la humanidad es que se mantenga firme para superar cualquier obstáculo que le pueda ser impuesto y que no se deje manipular por futuras malversaciones. De esta forma, la educación ya no formará parte de una serie de eventos y pasos necesarios para servir al capital y, por el contrario, podrá representar la libertad de los oprimidos.

CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, se destaca el currículo tradicional como problemático, pues tenía como objetivo solamente el llenar vacíos de contenido pragmático que funcionasen como guías y normas para la vida adulta y para la industria capitalista que gobernaba a los países en vía de desarrollo. Según la nueva forma de ver la educación, se espera que sea capacitadora de ciudadanos en vez de delimitadora de individuos en las diferentes ramas de producción para el progreso de las naciones.

Para la Modernidad Europea, la meta de alcanzar la industrialización plena y el deseo capitalista representaron el impulso responsable por modificar la educación y transformarla en una pieza más de la gran empresa representada por las naciones que querían pasar del subdesarrollo al desarrollo a cualquier costo, siendo que, en este caso, el costo fue vender la educación a la voluntad de las grandes corporaciones.

Los científicos sociales observaron, sin embargo, la falla de mantener la educación a servicio único del capital, pues la sociedad está compuesta de ciudadanos que necesitan de una visión más compleja, que considere su participación individual y grupal y que humanice su transcurso por el territorio nacional, de igual forma, que se preocupe por los problemas sociales que acometen a las sociedades que fueron, en el pasado, colonias europeas.

Por la construcción de una sociedad más humana, los movimientos sociales forman parte esencial en la construcción de esta nueva sociedad pues, a partir del momento en que la educación pasa de ser direccionada por el currículo tradicional y comienza a ser regido por el currículo crítico y postcrítico, estos movimientos contribuyen a la reflexión sobre lo que ese nuevo currículo podría incluir.

La inserción de la ley 10.639 en el sistema educativo es una prueba fehaciente de que el currículo crítico y postcríticocambió para una concepción más social, donde el ser y sus matices representa una preocupación mayor a la de los sistemas de producciones y los sistemas económicos, humanizando al humano y quitándole la función de máquina.

REFERÊNCIAS

EMEDIATO, Carlos A. Educação e transformação social. **Educação e Transformação Social**, Stanford, v. , n. 54, p. 207-217, fev. 1978.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. 2. ed. Petrópolis/Rj: Vozes, 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/Or Produtor Editorial Independente, 2002.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de *et al* (org.). **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

Data de submissão: 16/10/2022

Data de aprovação: 18/11/2022

MULHERES QUILOMBOLAS DA AMAZÔNIA E AÇÃO POLÍTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

*Daylan Maykiele Denes¹
Jaume Ferran Aran Cebria²*

RESUMO

Este trabalho analisa a ação política/organização coletiva de mulheres quilombolas da região amazônica, na luta pelo reconhecimento de seus territórios e modos de vida tradicionais. Como procedimento metodológico utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin para a análise da literatura encontrada. Como resultado observou-se que as mulheres quilombolas da região amazônica desempenham diversos papéis fundamentais para a comunidade quilombola, e principalmente, desempenham papéis de protagonismo na luta pelos direitos e reconhecimento quilombola, organizando-se coletivamente em associações, coletivos e outros espaços comuns.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres quilombolas. Amazônia. Análise de conteúdo.

QUILOMBOLA WOMEN OF THE AMAZON AND POLITICAL ACTION: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

This work analyzes the political action/collective organization of quilombola women in the Amazon region, in the struggle for the recognition of their territories and traditional ways of life. As a methodological procedure, Bardin's content analysis was used to analyze the literature found. As a result, it was observed that quilombola women in the Amazon region play several fundamental roles for the quilombola community, and mainly, play leading roles in the struggle for quilombola rights and recognition, organizing themselves collectively in associations, collectives and other common spaces.

KEYWORDS: Quilombola women. Amazon. Content analysis.

¹ Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário - UNIFACIMED, dayland44@gmail.com.

² Bacharel em Psicologia pela UFGD. Mestre em Psicologia pela UFSCar, sr.jaume.aran@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Os quilombos podem ser concebidos como organizações de comunidades negras que guardam tradições e história específicas e que buscam a garantia da terra e de seus direitos básicos frente ao Estado (FERNANDES; GALINDO; VALENCIA, 2020). Para Fernandes, Galindo e Valencia (2020) os quilombolas são afetados por processos de dominação e opressão que perpassam a economia política, os processos psicossociais, o não reconhecimento, a negação de direitos mais básicos, o acesso aos meios de reprodução da própria vida (a terra) e suas visões de mundo.

Fiabani (2012) mostra que a história das formações de quilombos está repleta de uma diversidade de repressões, inclusive citando estados como o de Minas Gerais onde, em 1769, a ordem dada seria a de “organizar a repressão aos quilombos de Cachoeira do Campo”. Na região norte a repressão dos quilombos também ocorreu, com diversas ordens de destruição direta de quilombos que se formavam devido às boas condições naturais do território amazônico. A resistência dessas comunidades é bem evidenciada por Moura (1993) quando salienta ser errôneo afirmar que o escravizado não passava de um sujeito passivo durante a história. O desenvolvimento de potência coletiva que tanto caracteriza a história de resistência dos povos oprimidos é determinante para que possamos entender como as organizações e os atos de resistência dinamizaram e dinamizam a história do Brasil.

Com relação às mulheres quilombolas, é importante salientar suas experiências singulares de opressão; são mulheres negras camponesas, cujas tradições, modo de vida e de lidar com a terra estão ligadas à questão étnico/racial, e ainda, são afetadas diretamente pelas questões de gênero e classe. Dessa forma, as mulheres quilombolas estão sujeitas aos mais diversos tipos de violência, que inclui a violência doméstica, o racismo institucional, a discriminação racial e a vulnerabilidade socioeconômica. (GROSSI; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018; FERNANDES; SANTOS, 2019). Como demonstra o estudo de Grossi, Oliveira e Oliveira (2018), apesar das opressões, organização política e resistência foram observadas, em que as mulheres quilombolas assumem papéis políticos e atuam ativamente para a reivindicação de seus direitos e da comunidade.

Tendo em vista que, historicamente as comunidades quilombolas se organizam em defesa dos direitos negados, é possível que novas formas de resistência se formem dentro dessas comunidades para que elas possam continuar existindo. Destarte, o presente estudo objetivou revisar na literatura nacional, estudos cujo enfoque seja as mulheres quilombolas da região amazônica, sua atuação política e formas de resistência, usando como método de exame a Análise de conteúdo de Bardin.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A experiência quilombola no Brasil

A experiência quilombola na história do Brasil sempre foi marcada pela resistência. É impossível entender a identidade e as lutas dos remanescentes de quilombo de todo país se não nos atermos a esse fato. Clóvis Moura pontua que ao contrário da ideia hegemônica, fortemente difundida, de que o escravizado era submisso ao sistema escravista, sendo libertado pela benevolência de representantes da coroa portuguesa, na verdade, o escravizado se organizou e resistiu de todas as formas possíveis. O quilombo é a expressão radical dessa resistência, uma tentativa de se criar outra forma de estrutura social dentro de um mundo escravista, uma outra forma de sociedade que salvaguardasse o povo negro da violência física e social do sistema que os oprimia (MOURA, 1988, 1993).

A estrutura social dos quilombos era variada, dependendo da região em que se formavam, mas também de seu tamanho. Economicamente os quilombos tinham de reproduzir parcialmente o modelo econômico da região em que se localizavam, especialmente com relação aos produtos, mas também havia a preocupação de diversificar ao máximo a agricultura, para poder prover as necessidades coletivas dos quilombolas, portanto, se tratava de uma economia e cultura comunitárias. Politicamente, geralmente, os quilombos organizavam governos, como no caso da República de Palmares, uma monarquia eletiva, e estratégias de defesa contra as frequentes invasões que sofriam (MOURA, 1993).

Como aponta Moura (1993), o fenômeno da quilombagem, como forma de resistência radical ao escravismo, esteve presente na dinâmica colonial como oposição radical a esse sistema, causando grandes prejuízos e temores a classe dominante senhorial, tendo como ápice a República de Palmares. Assim, devemos pensar a quilombagem como um movimento de rebelião permanente, organizado pelos próprios escravizados, de cunho emancipatório, que antecedeu o movimento liberal abolicionista dos últimos anos do escravismo (MOURA, 1992).

Souza (2008) pontua que a perspectiva identitária que estrutura as comunidades quilombolas como um povo, está tanto na noção de origem comum, quanto no entendimento que suas vidas têm destinos compartilhados por interesses comuns, que se centralizam na luta pelo território. Sobre esse ponto, a mesma autora explica que a identidade dos grupos remanescentes de quilombo se distingue do restante da sociedade necessariamente por sua relação intrínseca com a territorialidade. Assim, qualquer interpretação da realidade social desses grupos deve apreender este aspecto.

2.2. As comunidades quilombolas no contexto Amazônico

Segundo Silva e Rocha (2016) a história da Amazônia é marcada por memórias cristalizadas produzidas por viajantes, naturalistas e outros sujeitos externos a região, que por sua vez, oficializam a memória de que a região amazônica é, culturalmente, essencialmente indígena, dado o espetáculo cultural promovido na região, como por exemplo, o festival de Parintins. Dessa maneira, há então um apagamento da história e cultura negra da região. Ainda segundo os autores, o tema da escravidão na região amazônica é historicamente envolvido na discussão de que o número de escravos trazidos para essa região era muito menor, se comparado com outras regiões do país, e por isso seria "insignificante". Essa ideia auxiliou na invisibilização da presença negra na Amazônia durante a colonização e os processos sociais dos séculos XIX e XX (SILVA; ROCHA, 2016). Rodrigues, Rocha e Aguiar (2016) defendem que é preciso reconhecer a escravidão como um fato, que independe do número de pessoas negras subjugadas nesse sistema de pensamento classificatório e hierárquico, utilizado para sustentar a ideia de superioridade de brancos sobre negros.

Funes (2006) destaca a trajetória de muitos negros que, para fugir da escravidão, fugiram para a margem esquerda do rio Amazonas, onde criaram diversos quilombos no decorrer do século XIX, e que são a origem das diversas comunidades negras existentes hoje, às margens do mesmo rio. Moura (1993) observa que na Amazônia os quilombos, além de agrícolas, podiam ser extrativistas, que tinham como meio econômico o extrativismo de drogas do sertão, e também os mercantis, que adquiriam as drogas de comunidades indígenas.

Com relação às comunidades quilombolas de Rondônia, a chegada foi via rio Guaporé. Assim, os descendentes de escravos e quilombolas vindos de Vila Bela da Santíssima Trindade, antiga capital do Mato Grosso, ocuparam as margens e afluentes do rio. Foram nas regiões próximas ao rio Guaporé que se estabeleceram os primeiros quilombos (CRUZ, 2012). Assim como em outras comunidades quilombolas amazônicas, as comunidades do Guaporé em Rondônia, têm fortes influências indígenas, caboclas, ribeirinhas e bolivianas, o que vai determinar a particularidade cultural e social dessas comunidades (BATISTA; ROCHA, 2019).

2.3 Psicologia e a questão do racismo

O racismo, segundo Gonzalez e Hasenbalg (1981) é essencialmente a negação do negro enquanto ser humano, o que justifica a dominação destes e outros povos não brancos. Essa justificativa

variou ao longo do tempo, passando de concepções religiosas, da relação entre cristãos e pagãos, até o chamado racismo científico que se utilizou de pesquisas pretensamente "científicas" para validar a suposta inferioridade da pessoa negra. Almeida (2018) pontua que o racismo além de ser institucional é estrutural, uma vez que se as instituições reproduzem racismo, é um indicativo de toda uma ordem social que estas visam manter. Dessa forma, as instituições e seu *modus operandi* racista é apenas um reflexo de um todo racista, de uma estrutura social que tem como base o racismo para se reproduzir. Assim, o racismo perpassa todas as áreas da vida social, cultural, política, econômica e assim por diante.

Lélia Gonzalez (1995) pontua que o racismo no Brasil se dá a partir de duas tendências ideológicas. Uma delas é o mito da democracia racial, cujo pensamento foi desenvolvido por Gilberto Freyre na década de 30, que defende que dentro da sociedade brasileira negros e brancos convivem em harmonia. O negro seria então um cidadão como qualquer outro, não sofrendo com o racismo e suas consequências. A segunda tendência, a ideologia do branqueamento, descrita por Gonzalez, diz respeito a tentativa do Estado de embranquecer a população brasileira e tornar o Brasil um país “civilizado”, para isso a imigração europeia foi fortemente encorajada e virou de fato política estatal entre 1890 até 1930. Esta ideologia do branqueamento não vingou em termos demográficos, mas conseguiu êxito na construção da ideia do Brasil como um país branco e europeizado na cultura. Para a autora, a ideologia do branqueamento em nível privado caracteriza o lugar e papéis do negro e negra dentro da estrutura social brasileira, tanto nos níveis conscientes e inconscientes e também criando os estereótipos, de que o negro e negra são exóticos, fisicamente fortes e sexuais/sensuais.

O racismo enquanto estruturante da sociedade atravessa as subjetividades. Em se tratando do sofrimento psíquico, para Passos (2020), o sofrimento individual é perpassado pelas questões sociais, tanto políticas, econômicas, culturais e étnico-raciais, portanto, reconhece-se o sofrimento em relação à sociabilidade. Corroborando com esse pensamento, para Schuman e Martins (2017), a psicologia deve pensar o racismo como “categoria social”, que constitui, hierarquiza, e marginaliza a população negra. Dessa forma, a psicologia social passa a pensar o racismo de forma psicossocial e não patologizante, ou seja, retirando do indivíduo discriminado a culpa e responsabilidade pela violência.

Lane (1989) aponta, que historicamente a psicologia reproduziu e reforçou a dualidade entre o meio e o indivíduo, individualizando-o como causa e efeito de sua subjetividade, ou seja, isolando-o da sociedade e suas determinações. Para Martín-Baró (2012), psicólogo e intelectual salvadorenho, o indivíduo não é visto apenas como um sujeito particular, mas também como um membro de um grupo e classe social, a partir dos quais sua corporeidade é formada, sem deixar também de ser uma pessoa

com uma dada subjetividade. Assim, o indivíduo é uma forma particularizada da realidade grupal, como os interesses do grupo se tornam voz e carne, de forma consciente ou não, na pessoa.

Nota-se que o racismo produz consequências psicossociais para a população negra e quilombola, um exemplo é o estudo de Costa e Scarcelli (2016), que faz uma discussão acerca das políticas públicas direcionadas à comunidade quilombola Maria Rosa, em São Paulo. Os autores apontam que mesmo após a titulação das terras, os quilombolas ainda se sentiam inseguros, temerosos de serem expropriados pelo governo. A roça, prática tradicional de ligação com a ancestralidade negra, foi proibida, por ser considerada crime ambiental, já que parte da terra estava inserida no Parque estadual. Assim, as marcas psicossociais deixadas pelo processo colonialista se somam com as formas de racismo atuais, em que o Estado é protagonista. Os autores destacam que, apesar das dificuldades e das inseguranças, a comunidade assumiu a luta política, reivindicando a terra quilombola que estava incorporada ao Parque Estadual.

Destarte, visto que o racismo, enquanto problemática estrutural Almeida (2018), tem consequências materiais para a saúde mental da população negra e quilombola, se mostra urgente que os psicólogos e psicólogas saiam da ideia da neutralidade, muito difundida no campo Psi, e passem a adotar uma postura crítica, que esteja comprometida com o que sofre o povo brasileiro. Nesse sentido, Martin-Baró (1997) aponta que o fazer do Psicólogo latino-americano deve estar comprometido com as causas das massas, ou seja, dos problemas materiais que enfrenta o povo, e para isso há de se fazer a crítica ao fazer tradicional e hegemônico, que historicamente distanciou-se das questões de ordem social, tratando o sofrimento psíquico como uma questão individual.

2.4 A experiência das mulheres quilombolas: opressão e resistência

Sampaio e Pacheco (2015) denunciam que poucos estudos sobre a questão quilombola no Brasil analisam a presença das mulheres, sua importância histórica, econômica e cultural, na organização política e social dessas comunidades. Essa invisibilidade, evidencia a negação do papel da mulher negra na história, com fundamentos evidentes no sistema patriarcal e racista de nosso país (Gonzalez, 1984). Corroborando com esse pensamento, Saffioti (1987) aponta que historicamente a ciência foi feita a partir do ponto de vista dos homens e somente com essa população. A autora aponta que esse modo de fazer ciência tem consequências negativas:

Uma delas é negativa para a própria ciência que, trabalhando apenas com informantes masculinos, deixa de lado informações preciosas passíveis de serem fornecidas por mulheres a partir de suas vivências. [...] ao não-registro da atuação das mulheres no fazer história. A necessidade de resgatar esta participação conduziu muitas mulheres a realizarem pesquisas sobre a contribuição feminina na produção material e simbólica de muitas sociedades. (SAFFIOTI, 1987, p 34).

Dentre as comunidades remanescentes de quilombo que são reconhecidas no Brasil, as mulheres exercem papéis fundamentais tanto no sustento da família, quanto na preservação e transmissão da história e cultura da comunidade. Essas mulheres tornam-se referências de valores e saberes e mantêm vivo o espírito da resistência quilombola (SAMPAIO; PACHECO, 2015). Grossi, Oliveira e Oliveira (2018) reforçam que, apesar desses papéis importantes, as mulheres quilombolas são fortemente afetadas pelo sexismo e o racismo em sua realidade. São comuns casos de violência doméstica a nível físico, psicológico, patrimonial e moral. Quanto ao racismo, são diversos os relatos de casos de preconceito racial, que geralmente se dão em espaços públicos como escolas, postos de saúde ou festas.

As mulheres quilombolas em seu cotidiano estão sujeitas a várias formas de violência que se interseccionam. O conceito de interseccionalidade propõe que essas categorias de opressão, como a raça, classe, gênero, sexualidade, entre outras se entrecruzam ou interrelacionam-se, de modo que a interseccionalidade pode ser entendida como uma ferramenta de análise da experiência das pessoas frente às diversas categorias de opressão (COLLINS, 2020).

O machismo cotidiano, fruto de uma estrutura social patriarcal, afeta diretamente essas mulheres no convívio com seus parceiros e outros homens da comunidade. Para Saffioti (1987) o patriarcado é um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista, como também se trata de um sistema de exploração, modelado economicamente pelo sistema capitalista. Já o racismo, se expressa tanto na relação das mulheres quilombolas com grupos não quilombolas, quanto no nível institucional.

A violência institucional, envolve os próprios serviços públicos, seja por ação ou omissão, podendo incluir o precário acesso à saúde, a falta de qualidade de atendimento, abusos por questão de poder, desqualificação do saber prático e da experiência pelo saber científico, negligência e afins (GROSSI; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). Como exemplo dessa violência institucional, podemos destacar a falta de acesso às políticas públicas. Maria Rosalina, membra do CONAQ (Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas) relata:

As questões mais graves que nós, mulheres, enfrentamos são as faltas de acesso às políticas públicas: terra, educação, saneamento básico, saúde, transporte, água, cultura, segurança para as mulheres. As políticas públicas não chegam aos quilombos como são colocadas no papel e, quando chegam, nós não nos reconhecemos dentro delas. Por exemplo, na educação, as escolas não incluem nos seus currículos nossas histórias, nossas manifestações, nós não nos enxergamos [...]. (Maria Rosalina, ONU Mulheres, 2017).

Tal cenário impõe grandes desafios, principalmente se pensarmos no acesso muitas vezes limitado a essas comunidades, o que dificulta as denúncias de mulheres em situação de violência. Nesse caso, o pouco acesso a políticas públicas, a falta de transporte, ou o limitado apoio a essas comunidades se torna evidente. (GROSSI; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Apesar de toda a opressão experienciada, as mulheres quilombolas são uma resistência histórica pelos seus territórios e seus direitos comunitários, contra a lógica capitalista e as demais opressões a que estão submetidas, sejam elas de raça, gênero ou classe. Segundo Miranda e Rodrigues (2020, p. 1880-1881):

As mulheres quilombolas resistem e lutam contra o Capital no fazer-se coletivo, na busca pela produção da vida, enquanto valor de uso, posto que suas lutas, embora diferentes das lutas de “outros” coletivos femininos, têm se configurado, a seus modos, como luta anticapitalista, pois defendem no cotidiano de suas comunidades o direito a ter direito, à terra, ao trabalho, educação, saúde; enfim, lutam pelo direito de produzir a vida, pelo que lhes é comum, tendo como base os saberes coletivos dos mutirões [...]

Destarte, fica nítido que a mulher quilombola em sua existência já é por si só uma forma de resistência histórica, defendendo o território e os direitos coletivos que lhes são básicos. Além disso, a experiência das mulheres quilombolas é perpassada por uma série de opressões, contra as quais precisa lutar. Dessa forma, como aponta Grossi, Oliveira e Oliveira (2018) no estudo intitulado “*Mulheres quilombolas, violência e as interseccionalidades de gênero, etnia, classe social e geração*”, mesmo experienciando tantos tipos de opressão, a luta cotidiana contra essas opressões e formas de resistência coletiva feminina foram observadas.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é flexível, ou seja, não é rigidamente estruturada. Esse tipo de pesquisa considera que um fenômeno pode ser melhor estudado em seu contexto, investigando, por exemplo, como as pessoas

percebem esse fenômeno. Podem ocorrer entrevistas, análise de documentos, estudos de casos, entre outras formas.

O presente estudo define-se como descritivo e exploratório. De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como objetivo alcançar maior conhecimento sobre um problema de pesquisa, já a descritiva tem o objetivo de descrever um fenômeno de forma objetiva, ampliando a compreensão sobre determinado tema. Ainda de acordo com Gil, a pesquisa exploratória é bastante flexível, uma vez que busca abarcar vários aspectos do tema estudado, assim, geralmente envolve revisão bibliográfica, entrevistas, entre outras possibilidades para conhecimento acerca do tema.

A pesquisa bibliográfica, delineamento proposto neste trabalho, costuma ser de caráter exploratório, o que proporciona uma visão geral sobre o estado da arte sobre o tema pesquisado. A pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir de trabalhos já existentes, ou seja, artigos científicos, livros, entre outros. A revisão bibliográfica costuma ser um dos passos de uma pesquisa, mas existem pesquisas que são exclusivamente bibliográficas (GIL, 2002). Para Gil, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de que se pode abarcar uma série de informações, que seriam impossíveis serem pesquisadas diretamente, principalmente quando se busca por dados nacionais ou até mesmo internacionais.

A população do estudo foi composta pela literatura encontrada nas ferramentas de pesquisa: Google Acadêmico, Scielo (Scientific Eletronic Library Online), Periódicos da CAPES, Periódicos UNIR (Universidade federal de Rondônia), Periódicos UFPA (Universidade Federal do Pará), Periódicos UFAC (Universidade federal do Acre), Periódicos UFT (Universidade Federal do Tocantins), Periódicos UFAM (Universidade Federal do Amazonas), Periódicos UFRR (Universidade Federal de Roraima) entre 2015 a 2020 que se relacione ao tema de interesse da pesquisa.

Foram usadas as seguintes palavras-chave para as buscas: Mulheres quilombolas, Amazônia, atuação política.

Foram incluídos apenas os artigos publicados entre 2015 e 2020, em língua portuguesa, que tenham relação com o tema das mulheres quilombolas da Amazônia e sua articulação e papéis políticos. Os artigos que não se enquadraram nos requisitos foram excluídos. A seleção da amostra da pesquisa, foi realizada a partir de uma leitura meticulosa de artigos, teses e dissertações encontrados nas bases de dados pesquisadas, sendo selecionados apenas os trabalhos que atenderam os critérios de inclusão definidos pelo estudo.

Após a leitura integral da bibliografia coletada, os artigos foram analisados por meio da análise de conteúdo, sendo compiladas as principais informações encontradas. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2010), é uma série de ferramentas para a análise de diversos meios de comunicação, que por meio da mensagem coletada, visa obter aspectos qualitativos, quantitativos ou ambos, que estão imbricados no processo de produção da mensagem. Utilizou-se como referência as fases da AC apresentado por Bardin (2010): a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram revisados ao todo 07 artigos, todos sobre a atuação política e organização coletiva das mulheres quilombolas da Amazônia. Dentre as pesquisas encontradas, Bargas e Cal (2017), em estudo qualitativo documental, analisaram as formas de mobilização do movimento quilombola em diferentes comunidades do Pará, observando as ações em que as mulheres estavam inseridas e também analisando relatórios de assembleias e reuniões do movimento. Observou-se que as mulheres têm papel ativo, participando de associações, encontros estaduais e também estão presentes nos espaços de tomada de decisão do movimento quilombola. As autoras destacam que houve uma mudança nos papéis femininos na luta por reconhecimento, passaram das responsabilidades unicamente domésticas/comunitárias para ocupar papéis de liderança política também, fortalecendo uma rede de solidariedade e empoderamento coletivo das mulheres do movimento.

Outro estudo envolvendo uma comunidade quilombola paraense intitulado “*Mulheres quilombolas: protagonismo, identidade, território e territorialidade das mulheres negras em São Miguel do Guamá/Pará*” (GUEDES E SALGADO, 2020), desenvolveu-se na comunidade quilombola Santa Rita de Barreira, no município de Guamá (PA). O trabalho foi orientado metodologicamente, por meio da história oral, com a realização de entrevistas com algumas mulheres da comunidade.

As pesquisadoras observam que, historicamente, as mulheres quilombolas da Amazônia se mostram protagonistas de sua história ao resistirem às opressões e ao lutarem pelos seus territórios, pelo uso comum da terra, por políticas públicas e acesso aos recursos naturais dos territórios que habitam. As entrevistas em Santa Rita de Barreira mostram a gama variada de trabalho desempenhados pelas mulheres, um trabalho que lhes foi ensinado pelas suas mães, avós, que foi passado de geração para geração e ainda se faz presente, fazendo parte da sua identidade. A fala da Liderança quilombola Maria Rosalina, para Onu Mulheres, denota a multiplicidade do fazer das mulheres:

É uma herança histórica que vem desde nossos antepassados, Palmares foi organizado não por Zumbi, mas por Acotirene, líder religiosa. Com a saída dos homens para trabalhar, as mulheres têm que assumir as comunidades, suas tradições e manifestações culturais, também no roçado e na criação dos filhos e filhas. As mulheres quilombolas são as detentoras dos saberes tradicionais, das rezas, da medicina natural e comidas típicas. Foram e são importantes na organização social, produtiva e de estratégias de resistência. (Maria Rosalina, ONU Mulheres, 2017).

Assim, as mulheres desempenham diversas atividades, seja na roça (mutirões) e também como benzedoras, curandeiras, artesãs, e também como lideranças políticas, nas associações e coletivos. O coletivo ou associação criada pelas mulheres da comunidade, se caracteriza por um espaço de organização político-econômica e cultural. São debatidos os mais variados temas relacionados à saúde, educação e direitos, além de realizarem parcerias com outras comunidades quilombolas e instituições que propiciam a capacitação das mulheres em várias áreas.

Corroborando com os achados, o documentário *“DANDARAS - a força da mulher quilombola”* é um retrato fiel da luta das mulheres quilombolas em sua organização política, em que lideranças de várias comunidades quilombolas de Minas Gerais são convidadas a contarem como chegaram aos seus papéis políticos e como se dá esse trabalho, com todas as suas dificuldades na reivindicação do direito ao território e a identidade quilombola. Essas mulheres relataram carregar consigo a influência de suas ancestrais, mães e avós, bisavós, que antes delas, lutaram, à sua maneira, e que as inspiraram e as incentivaram a lutar por seus direitos (DANDARAS, 2015).

A pesquisa de Pereira e Rodrigues (2020) cujo enfoque é o trabalho coletivo das mulheres quilombolas de São Benedito do Vizeu, no estado do Pará, traz uma discussão sobre a construção da identidade da mulher quilombola no trabalho coletivo dos mutirões. A metodologia usada foi o materialismo histórico e dialético, método marxista de análise, que tem como objetivo a análise das condições materiais da vida, por meio de uma perspectiva histórica. O discurso das mulheres entrevistadas demonstra a construção da identidade da mulher quilombola por meio do fazer coletivo dos mutirões e do saber que estas receberam de seus antepassados. Além disso, o fazer coletivo dos mutirões expressa uma forma antagônica ao modo de produção capitalista, não havendo a exploração do trabalho de uns por outros, mas sim de um fazer coletivo com um objetivo comum.

Silvia Federici (2019a) caracteriza esse fazer coletivo como “os comuns”. Estes se caracterizam pela divisão social do trabalho, uma divisão cooperativa, que subverte a divisão sexual do trabalho e a lógica do capital, baseado na mercadoria e na venda da força de trabalho. Os comuns, segundo a autora, estão presentes no fazer das mulheres indígenas da América Latina, e como observamos está também presente no fazer quilombola. A divisão sexual do trabalho é observada no que se compreende,

socialmente, como “trabalho de mulher”, sendo este o trabalho doméstico e de cuidado, e o “trabalho de homem”, sendo todo aquele trabalho produtivo, fora do âmbito doméstico (SOUSA E GUEDES, 2016).

Do mesmo modo, o artigo de Miranda e Rodrigues (2020), intitulado “*Outros*” coletivos femininos: *Lutas e Resistências que formam mulheres quilombolas na Amazônia*”, usando o método de análise materialista histórico-dialético, analisou as entrevistas semiestruturadas de quatro (04) mulheres e três (03) homens da comunidade quilombola Tambaí-Açu, no município de Mocajuba/PA. Apontam que as mulheres quilombolas de Tambaí-Açu desempenham papéis políticos, debatendo questões de raça, classe e gênero em coletivo e se impõem frente ao capital ao negarem o “trabalho para o outro” ou seja, o trabalho assalariado, diferente do trabalho colaborativo dos mutirões. Desse modo, suas lutas, como colocam os autores, tratam-se de “outros” modos de embate ao capital, diferente das lutas clássicas nas fábricas ou lutas urbanas por exemplo, dadas as especificidades da luta quilombola com o território sendo central e sendo essas mulheres negras e camponesas. O estudo indica uma gama variada de ações políticas coletivas das mulheres; passando pelo trabalho coletivo dos mutirões e o reconhecimento deste trabalho como um trabalho de embate ao capital, e também de inserção das mulheres em Comunidades de Base Cristã; associações femininas, como o “Filhas da Resistência” (Quilombo Tambaí-Açu/PA); coletivos outros e Associações de Trabalhadores e Trabalhadoras rurais.

Rodrigues, Rocha e Aguiar (2016) em pesquisa intitulada “*Caminhos para a autodeclaração: a luta por reconhecimento de mulheres quilombolas de Santa Tereza do Matupiri, na fronteira Amazonas-Pará*”, por meio de entrevistas com três mulheres, lideranças sociais na comunidade de Santa Tereza do Matupiri, comunidade quilombola localizada acerca do município de Barreirinhas (AM), observou-se o processo de luta da comunidade, com destaque para o fazer político das mulheres quilombolas pelo reconhecimento do território como espaço tradicional quilombola.

O processo de reconhecimento identitário dessa comunidade se fez por meio de um processo de resgate da memória ancestral, contada pelos anciãos da comunidade e comunidades do entorno. Este processo de resgate da memória foi crucial para a autoidentificação e empoderamento coletivo das mulheres para lutar por reconhecimento tanto do território quanto da identidade quilombola. A partir disso, foi então criada a Federação das Mulheres Quilombolas de Barreirinha, instituição de organização política das mulheres na luta por direitos e reconhecimento em meio a realidade amazônica, de constante conflito entre comunidades tradicionais e latifundiários, grileiros e garimpeiros. Como demonstra Furtado, Pedroza e Alves (2014) muitas comunidades quilombolas,

mesmo detendo documentos que comprovam a posse da terra, sofrem com a constante invasão e expropriação de suas terras por parte de fazendeiros e grileiros. Isso se dá porque o registro de posse não garante a posse formal e definitiva do território.

Silva e Rocha (2016) em trabalho intitulado “*Das memórias negras na Amazônia: resistência e luta quilombola no Andirá, Barreirinha-Am, Brasil*”. Trata-se de um trabalho amplo, realizado em seis (06) comunidades quilombolas acerca do rio Andirá. Como método de análise foi utilizado a história oral. O artigo faz um apanhado histórico muito importante acerca do apagamento da história negra na Amazônia, passando pela história dos quilombos do Andirá até o resgate das memórias dos habitantes por meio das entrevistas.

A memória resgatada traz à tona a importância de algumas mulheres, que ficaram conhecidas pela sua atuação e luta pelo reconhecimento do território, dentre elas, dona Tereza, mulher importante na formação da comunidade. As memórias sobre dona Tereza dão vazão para outras memórias da atuação de mulheres que foram inspiradas por ela. Assim, os autores destacam que “as filhas do Andirá constroem sua história na memória étnica e na identidade quilombola politizada”.

Munduruku (2018), sobre a memória para as comunidades tradicionais, diz:

A Memória é um vínculo com o passado sem abrir mão do que se vive no presente. É ela quem nos coloca em conexão profunda com o que nossos povos chamam Tradição. Fique claro, no entanto, que Tradição não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de nos obrigar a ser criativos e a oferecer respostas adequadas às situações presentes. Ela, a Memória, é quem comanda a resistência, pois nos lembra que não temos o direito de desistir – caso contrário, não estaremos fazendo jus ao sacrifício de nossos primeiros pais. (MUNDURUKU, 2018, p. 01).

Assim sendo, a memória para as mulheres quilombolas é um lembrete constante da luta ancestral, que as inspira e empodera para as lutas do presente.

Como visto, o apagamento das memórias do povo negro e da presença destes na história é uma problemática em uma sociedade estruturalmente racista. Sobre isso, Missiatto (2021) afirma que o esquecimento dos saberes e das memórias do povo negro não decorre de processos naturais, como a passagem do tempo, mas sim se dá de forma programada, executada pela elite colonial, que desde a colonização do Brasil, se esforçam para apagar a identidade do povo negro. O autor ainda afirma que mesmo que a ação de apagamento dos saberes afro-brasileiros seja antiga e persistente, o povo negro se mostra combatente, reivindicando sua identidade e sua presença na história, e com isso, não permitindo que os projetos coloniais de esquecimento obtenham sucesso. Isso se mostra notório na experiência das mulheres quilombolas, que apesar da histórica negação do direito ao território, à

identidade e o apagamento desta na história do Brasil e da Amazônia, o povo negro sempre se mostrou resistente a esses projetos, resistência notória na formação dos quilombos dentro do sistema escravagista, e ainda hoje, na luta pelo direito ao território e demais lutas dentro do sistema capitalista.

Pontes e Steward (2019) em pesquisa participante descritiva/explicativa “*Invisibilidade da pluriatividade da mulher quilombola: o caso de Moju-Miri*”, com a participação e entrevista de 25 mulheres da comunidade, fazem uma discussão com enfoque especial no gênero, observando a invisibilidade da pluriatividade das mulheres com relação ao trabalho, ignorando as atividades que estas desempenham para além do trabalho reprodutivo, havendo o preterimento dos trabalhos desenvolvidos pelas mulheres no âmbito comunitário, religioso ou político nos coletivos femininos. Os autores concluem que apesar do machismo enfrentado pelas mulheres, elas se organizam, sendo a pluriatividade um motor do empoderamento coletivo destas, fazendo que gradualmente estas passem a desempenhar papéis para além do campo reprodutivo, mas também no produtivo e no político.

Silvia Federici (2019b) teoriza sobre o trabalho reprodutivo, sendo este todo o trabalho desempenhado pelas mulheres no âmbito doméstico, e aquele trabalho de cuidado; a criação e cuidado dos filhos, o cuidado com os mais velhos, o cozinhar, ou limpar. Segundo ela, todo esse trabalho não pago e invisível foi imposto e atribuído às mulheres como parte de sua natureza. A autora ainda argumenta que o trabalho de reprodução relegado às mulheres é muito importante para o capitalismo patriarcal, que o naturaliza, não reconhecendo como trabalho que poderia ser pago, se aproveitando disso para a reprodução do sistema. Já a pluriatividade, observada na pesquisa citada, é uma forma de gestão do trabalho que inclui o trabalho agrícola, mas não como o principal ou mais importante, mas sim em coexistência com outras atividades importantes para a reprodução de determinada unidade reprodutiva (SCHNEIDER, 2003).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o exposto, fica evidente que as mulheres quilombolas da região amazônica desempenham fazeres políticos orientados pela sua identidade territorial amazônica, enquanto mulheres negras camponesas atravessadas pelas opressões de gênero, raça e classe e ainda pelas lutas quilombolas pelo território, no embate com o latifúndio, o grileiro e garimpeiros, com o racismo e negligência institucional que se mostra através da falta de políticas públicas e a falta de reconhecimento da identidade e do território. Apesar de tudo isso, as mulheres quilombolas, atentas a essas problemáticas, se organizam em coletivos femininos, associações quilombolas e de trabalhadores rurais, entre outros espaços coletivos, e assim, reivindicam-se como mulheres de luta.

Destaca-se que a maioria dos trabalhos encontrados foram desenvolvidos no estado do Pará, indicando uma construção política forte em torno do tema e da luta das mulheres quilombolas no estado. Por outro lado, faltam estudos sobre o tema nos outros estados da região norte, especialmente o estado de Rondônia, revelando uma lacuna, uma área de pesquisa que revele o fazer das mulheres quilombolas do estado.

Ademais, reforça-se a importância dos Psicólogos e Psicólogas amazônicos de estarem atentos à realidade e problemáticas amazônicas, bem como estarem comprometidos com as populações oprimidas e invisibilizadas na região, como é o caso das populações negras, que como sabemos, sofrem com o apagamento histórico na região. Portanto, como nos orienta o Psicólogo Salvadorenho Martín-Baró (1997) é tarefa do psicólogo assumir a perspectiva das maiorias populares, reconhecendo os problemas enfrentados pelos povos latino-americanos, e portanto, amazônicos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BATISTA, Eraldo Carlos; ROCHA, Katia Bones. Sentidos e Práticas em Saúde Mental em Comunidades Quilombolas no Estado de Rondônia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 39, n. spe, e222123, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000500306&lng=en&nrm=iso. access on 16 Aug. 2020. Epub Aug 15, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003222123>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- BARGAS, Janine.; CAL, Danila Gentil Rodriguez. Entre lutas por reconhecimento e relações de poder: o papel das mulheres na organização sociopolítica do movimento quilombola no Pará, Brasil. *In: Congresso latinoamericano de ciência política*, 9., 2017, Montevideo. **Anais eletrônicos** [...] Disponível em: <https://www.congresoalacip2017.org/simposio/anaiscomplementares>. Acesso em: 20 set. 2021.
- CRUZ, Tereza Almeida. **Um estudo comparado das relações ambientais de mulheres da floresta do Vale do Guaporé (Brasil) e do Mayombe (Angola)**. 2012. 367 f. Tese (Doutorado) -Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96390>. Acesso em: 20 set. 2021.
- COSTA, Eliane Silva; SCARCELLI. Ianni Regia. Psicologia, política pública para a população quilombola e racismo. **Psicologia USP** [online]. 2016, v. 27, n. 02, pp. 357-366. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420130051>. Acesso em: 25 maio 2021.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

DANDARAS - A força da mulher quilombola. Direção de Ana Carolina Fernandes. Produção de Ana Carolina Fernandes. Roteiro: Ana Carolina Fernandes. [S.I]: Independente, 2015. (30 min.), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RSW3uEfk4QU>. Acesso em: 05 out. 2021.

FERNANDES, Saulo Luders; SANTOS, Alessandro de Oliveira dos. Itinerários Terapêuticos e Formas de Cuidado em um Quilombo do Agreste Alagoano. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 39, n. spe, e222592, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000500308&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2020.

FUNES, Eurípedes. A. Nasci nas matas nunca tive senhor - histórias e memórias dos mocambos do baixo Amazonas. Resgate: **Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 137-142, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20396/resgate.v6i1.8645536>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645536>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FERNANDES, Saulo Luders; GALINDO, Dolores Cristina Gomes; VALENCIA, Liliana Parra. identidade quilombola: atuações no cotidiano de mulheres quilombolas no agreste de Alagoas. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 25, e45031, 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722020000100222&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 ago. 2020. Epub 19-Jun-2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.45031>

FIABANI, Adelmir. **Mato, Palhoça e Pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 424 p.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA; Regina Lúcia Sucupira e ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2014, v. 26, n. 1 [Acessado 13 Novembro 2021], pp. 106-115. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100012>. Epub 06 Maio 2014.

FEDERICI, Sílvia. **Re-enchanting the World: Feminism and the Politics of the Commons**. PM Press, 2019a.

FEDERICI, Sílvia. **O Ponto Zero da Revolução: Trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019b.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje – Anuário de Antropologia, Política e Sociologia**. São Paulo: Anpocs, 1984. p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia, A mulher negra no Brasil, 1995. In: RIOS, Flávia; LIMA, Marcia (org.). **Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 360p.

GROSSI, Patricia K; OLIVEIRA, Simone B; OLIVEIRA, Jairo L. Mulheres quilombolas, violência e as interseccionalidades de gênero, etnia, classe social e geração. **Revista de Políticas Públicas**. 2018.

Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9825/5781>. Acesso em: 30 set. 2022.

GROSSI, Patricia K; OLIVEIRA, Simone B; OLIVEIRA, Jairo L. Comunidades Quilombolas, O acesso às políticas públicas e a dimensão de gênero. **Anais do II SIPINF**, Porto Alegre: EDIPUCRS. PUCRS, 22 e 23 de outubro de 2015. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9462/2/Comunidades_Quilo. Acesso em: 30 set. 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Rev. adm. empres., São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, June 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso. access on 30 Sept. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro latino americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 9-371.

GUEDES, Ana Célia Barbosa; SALGADO, Mayany Soares. Mulheres quilombolas: protagonismo, identidade, território e territorialidade das mulheres negras em São Miguel do Guamá/Pará. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 14, n. 28, p. 328-354, out. 2020. ISSN 1981-2434. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12239>. Acesso em: 20 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.30612/rehr.v14i28.12239>

LANE, Sílvia. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia, 1984. in Lane, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley; e outros, **Psicologia Social: o homem em movimento**, 5a ed. São Paulo Brasiliense, 1987. 10- 19.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. **Acción e Ideología**: Psicología Social desde Centroamérica. 2012, San Salvador, El Salvador: UCA.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. O papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia** (Natal) [online]. 1997, v. 2, n. 1 [Acessado 22 Outubro 2021] , pp. 7-27. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002> . Epub 16 Maio 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002> .

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1988.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992. 85 p.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993. 96 p.

MUNDURUKU, Daniel. **Tecendo a memória**. 2018. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/tecendo-a-memoria>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca. Memoricídio das populações negras no Brasil: atuação das políticas coloniais do esquecimento. **Revista Memória em Rede**, [S.L.], v. 13, n. 24, p. 252-273, 15 jan. 2021.

MIRANDA, Ellen Rodrigues da Silva; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. “Outros” coletivos femininos: Lutas e Resistências que formam mulheres quilombolas na Amazônia. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 67, nov. 2020. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27437>. Acesso em: 23 mar. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.067.DS16>.

ONU MULHERES. **Mulheres quilombolas: liderança e resistência para combater a invisibilidade**, 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-quilombolas-lideranca-e-resistencia-para-combater-a-invisibilidade/>. Acesso em: 19 de set. 2021.

PASSOS, Rachel Gouveia. “Crimes da Paz”, 2020. In: MAGNO, Patricia; PASSOS, Rachel (Org). **Direitos humanos, saúde mental e racismo: diálogos à luz do pensamento de Frantz Fanon**. Rio de Janeiro: Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, 2020. – 272 p. Disponível em: <http://cejur.rj.def.br/uploads/arquivos/f69bf38dcc31430e90ae368657f66a6f.pdf>. Acesso em: 20. set. 2021.

PONTES, Maria Cristina Cordeiro Lopes; STEWARD, Angela May. Invisibilidade da pluriatividade da mulher quilombola: o caso de Moju-Miri. **Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 186-207, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturfamiliar/article/view/8715>. Acesso em: 22 out. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/raf.v13i2.8715>

PEREIRA, Eder Jacson Dias; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. O trabalho coletivo e a identidade de resistência de mulheres quilombolas nos mutirões. In: DOMINGUES, Andrea Silva; PINTO, Benedita Celeste de Moraes; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (org.). **Práticas discursivas: educação, linguagem e(m) discurso**. Campinas: Labour, 2020. p. 06-178. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/866>. Acesso em: 19 set. 2021.

RODRIGUES, R. A.; ROCHA, J. M. DA; AGUIAR, J. V. DE S. Caminhos para a autodeclaração: a luta por reconhecimento de mulheres quilombolas de Santa Tereza do Matupiri, na fronteira Amazonas-Pará. **Revista História & Perspectivas**, v. 29, n. 54, 2 ago. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/35389>. Acesso em: 19 set. 2021.

SAMPAIO, Adriana Cardoso; PACHECO, Ana Cláudia Lemos. Mulheres Griôs quilombolas: um estudo inicial sobre identidade de gênero e identidade étnica. Pontos de Interrogação: **Revista de Crítica Cultural**, v. 5, n. 2, p. 55-70, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/2165>.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyeggo Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados** [online]. 2016, v. 30, n. 87, pp. 123-139. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870008>. Acesso em: 30 out. 2021.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. 2008. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2130>. Acesso em: 06 abr. 2018.

SCHNEIDER, Sérgio. Teoria Social, Agricultura Familiar e Pluriatividade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.18, n. 51, p. 99-121, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/rztr5GB6thSx7TVPkw4wf7z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2018

SILVA, Júlio Cláudio da; ROCHA, João Marinho da. Das memórias negras na Amazônia: resistência e luta quilombola no andará, barreirinha-am, brasil. **África(S)**, Alagoinhas, v. 6, n. 3, p. 131-143, jul. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/africas/article/view/4055>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do “Objeto da Ciência” ao Sujeito Político. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 37, n. spe, p. 172-185, 2017 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000500172&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703130002017>.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

Data de submissão: 15/02/2022

Data de aprovação: 03/08/2022

COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO: MECANISMO NECESSÁRIO EM PROCESSOS SELETIVOS

Fabiana Santos Souza¹

Josileide Veras de Sousa²

RESUMO

Este relato justifica-se a partir de experiência particulares vividas por duas estudantes, que atuaram como membros da Comissão de Heteroidentificação, na Universidade Federal de Goiás (UFG), formada para o processo de matrículas em cursos de graduação, no ano de 2020. O cerne do relato está em exteriorizações subjetivas acerca do desenvolvimento e aplicação de ações afirmativas, especificamente, na aplicação da Lei 12.711/2012, que garante reserva de vagas a negros – de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) esse grupo é composto por pretos e pardos – indígenas e quilombolas. Desse modo, este relato visa observar, comentar e descrever a partir de olhares pessoais como atuou a Comissão de Heteroidentificação em um processo de matrículas específico, e como se comportaram alguns candidatos que estavam passando pelo processo. Importante pontuar que não está descrito aqui o olhar da universidade, e sim de duas estudantes, as quais na época estavam na graduação, sendo que uma cursava Ciências Sociais, com habilitação em Políticas Públicas e a outra em Letras Portugêses.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências Sociais. Antropologia. Comissão de Heteroidentificação. Relato de Experiência.

HETERO-IDENTIFICATION COMMISSION: A NECESSARY MECHANISM IN SELECTION PROCESSES

ABSTRACT

This report is justified from the particular experience of two students, who acted as members of the Hetero-identification Commission, at the Federal University of Goiás (UFG), formed for the process of enrollment in undergraduate courses in 2020. The core of the report is in subjective exteriorizations about the development and application of affirmative action, specifically, in the application of Law 12.711/2012, which guarantees reserved places for blacks - according to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) this group is composed of black and brown people - indigenous and quilombolas. Thus, this report aims to observe, comment and describe from a personal perspective how the Commission of Hetero-identification acted in a specific enrollment process, and how some candidates who were going through the process behaved. It is important to point out that it is not described here the view of the university, but the view of two students, who at the time were undergraduates, one of whom was studying Social Sciences, with a major in Public Policies, and the other, Portuguese Language.

KEYWORDS: Social Sciences. Anthropology. Commission of Heteroidentification. Experience Report.

¹ Graduanda em Letras Vernáculas; Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: profabisantos@outlook.com.

² Graduanda em Ciências Sociais – Políticas Públicas; Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: josileideveras@outlook.com.

1. INTRODUÇÃO

Já havia passado um semestre desde que comecei a Iniciação Científica no dia 17 de julho de 2019, nesse período estava fazendo um relatório sobre cotas na docência da UFG. E, por recomendação da Dr^a Marlini Dorneles, orientadora de IC, participei de várias ações voltadas para a discussão das cotas raciais no ensino superior, inclusive da capacitação que os membros da Comissão de Heteroidentificação, da UFG, devem passar antes de compor as bancas – que irão atuar nos processos de matrículas da graduação, pós-graduação, contratação de equipe técnica e docente desta mesma instituição. Participar dessa capacitação foi razão para que a assistente administrativo Liliene Rabelo, da Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP), me propusesse um convite de trabalho voluntário.

Desde que foi instalada uma comissão a fim de combater fraudes às cotas raciais, no momento da matrícula na UFG, vários estudantes cotistas (negros, indígenas e transexuais veteranos) têm colaborado dando suporte às bancas de heteroidentificação. Esse suporte é compreendido como um acolhimento a quem busca ingressar no ensino superior por meio dessa política de ação afirmativa. Com o tempo, naturalmente, esses veteranos acolhedores começaram a assumir o trabalho de orientar quanto a todas as etapas da matrícula, bem como aos processos de assistência estudantil e pedagógica da universidade, na medida em que se familiarizavam com esses caminhos.

No primeiro semestre de 2020, os preparativos para matrículas da UFG iniciaram-se ainda em janeiro, meses antes de saírem os resultados oficiais. A minha participação nesse evento, primeiramente, se deu na etapa de capacitação dos membros da Comissão de Heteroidentificação. No ano seguinte, a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF/UFG) vinculou o trabalho voluntário que fiz nas matrículas do ano anterior às atividades que desenvolvi como estagiária, desde que passei no Processo Seletivo Simplificado para bolsista do Programa de Ações Afirmativas e Acadêmico da UFG.

2. EXPERIÊNCIA EM CAMPO: RECONSTRUINDO IDENTIDADES

Quinze dias antes de começarem as matrículas da graduação, no ano de 2020, fui convidada pela Dr^a Marlini Dorneles para participar de uma reunião com outros colegas cotistas (negros, quilombolas, transexuais, indígenas) que estavam dispostos a colaborar na recepção dos candidatos que passariam pela heteroidentificação. Diversas demandas estavam em pauta naquela reunião, das

quais algumas (a recepção, moradia e alimentação) se destacavam mais por tratar-se de necessidades prioritárias que precisavam ser supridas com urgência para os calouros que apresentariam dificuldades financeiras para permanecer estudando na UFG.

O convite da servidora técnica da CIP, Liliene Rabelo, foi de juntar-me às atividades exercidas pelos estudantes que se voluntariaram à função de monitoria durante as matrículas. Os monitores tinham diversas atividades a exercerem, dentre outras, estava a distribuição de senhas e a garantia de que todos os candidatos fossem atendidos pelas bancas. Desse modo, davam orientações a fim de garantir que estivessem com a autodeclaração preenchida, sem a assinatura, e portando um documento com foto, além de verificar e orientar acerca do desligamento dos celulares.

Era imprescindível que todos esses procedimentos fossem feitos antes de entrarem nas salas para a entrevista. Todavia, a orientação era para que todas as ações fossem feitas de maneira a não causar pânico e nem constrangimentos a quem estava aguardando seu momento de passar pela banca, deixando-os tranquilos quanto ao processo em si. Além dos procedimentos supracitados, outra importante orientação era em relação ao poder de decisão quanto ao que seria marcado na autodeclaração, porque o documento para negros, independentemente se fosse UFGInclui³ ou Sisu, exigia-se que optasse entre preto ou pardo, e, não podíamos interferir na decisão de opção que o candidato iria marcar na autodeclaração, mesmos que eles pedissem nossa opinião.

Outra recomendação dada aos monitores era de recepcionar os candidatos após as entrevistas e conduzi-los aos próximos procedimentos. A orientação do próximo procedimento a ser tomado era decidida depois da entrevista, pois, em caso de deferimento poderia ir direto fazer a matrícula, ou quando necessário passar pela Análise da Realidade Socioeconômica, pela Verificação da Condição de Pessoa com Deficiência (PCD), quando necessário, ou, em caso de indeferimento, dialogar com os dois servidores responsáveis: o presidente da Comissão de Heteroidentificação, o cientista social Pedro Rodrigues Cruz e/ou a vice-presidente da comissão Profa. Dr^a Marlini Dorneles de Lima⁴, coordenadora da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF/UFG).

As matrículas aconteceram no Centro de Eventos Ricardo Freua Bufaiçal, no Campus Samambaia, da Universidade Federal de Goiás (UFG), e o espaço foi ocupado por várias comissões, sendo Comissão de Escolaridade, Comissão de Heteroidentificação, Análise da Realidade

³ Aprovado por meio da Resolução CONSUNI N^o 29/2008, o UFGInclui é um Programa de Inclusão que cria (1) vaga em curso presencial de graduação da Universidade Federal de Goiás para indígenas e quilombolas, sendo uma vaga para cada.

⁴ Dr^a Marlini Dorneles de Lima também exerce a função de Vice-presidente da Comissão de Heteroidentificação.

Socioeconômica, Verificação da Condição de Pessoa com Deficiência e coordenações de cursos. A Comissão de Heteroidentificação ficou localizada no palco e utilizou quatro camarins do centro de eventos, seguindo normas como o fechamento das cortinas, a fim de priorizar a privacidade de todo o processo de entrevista. A recepção às pessoas que iam passar pelo procedimento de heteroidentificação era de responsabilidade dos monitores e estava composta por duas mesas, sendo que uma era direcionada ao atendimento de quem ingressava pelo processo seletivo SisU, podendo ser pretas, pretos, pardas, pardos ou indígenas⁵ e, a outra mesa estava direcionada ao processo seletivo do Programa UFGInclui, atendendo indígenas e quilombolas.

Apesar do trabalho não ser remunerado e parcela dos estudantes que se dispuseram a colaborar na monitoria dessa mesma comissão não terem comparecido, pudemos contar com um número bastante considerável de colaboradores, inclusive de estudantes não cotistas. E nesse grupo de acolhedores foi possível observar algumas manifestações recorrentes. Primeiro a curiosidade de todos em entender o processo de apuração da autodeclaração; críticas ao tratamento oferecido aos candidatos do sistema UFGInclui; a indignação de estudantes quilombolas que viram seus parentes sendo indeferidos, porque o processo exige que sejam quilombolas negros.

Ao redor dessas mesas, frequentemente podia notar um murmúrio relacionado às cotas raciais, cada um com sua própria compreensão tentava dizer e explicar seu entendimento sobre as cotas. Nesse momento, ao aproximar de uma das mesas, deparei com contestação sobre minha condição racial. Eu ainda estava passando as orientações de atendimento, quando de repente uma estudante sentada virou o rosto em minha direção e apontando o dedo, disse: “Você não é negra”. Por um momento fiquei parada ao lado dela pensando no que eu havia acabado de ouvir. Olhei para ela, compreendi que era alguém⁶ que entendia pouco sobre cotas raciais.

Aproveitei o momento! Disse para todas as pessoas que estavam colaborando ali que a identificação do candidato não está baseada só na cor da pele, mas também nos traços fenotípicos da negritude que o corpo trás e que por isso muitas pessoas de pele clara são identificadas com o conjunto de características (cabelo, boca, nariz e dentre outros) não afilados e, por isso, são vistas como negras. No dia seguinte, compartilhei no grupo de Whatsapp os materiais, “Heteroidentificação e cotas raciais:

⁵ Indígenas possuem duas possibilidades de processos seletivos, ou seja, podem ingressar, na UFG, tanto pelo SISU, quanto pelo Programa UFGInclui.

⁶ É importante ressaltar que esse relato é parte da monografia de Josileide Veras de Sousa, intitulada Húparnô processo de matrículas, ações afirmativas e Comissão de Heteroidentificação, apresentada em novembro de 2021. Portanto, devido à limitação de caracteres, algumas tensões não serão exploradas aqui. Visto que o principal objetivo é apresentar a participação de alguns estudantes veteranos no processo de heteroidentificação.

dúvidas, metodologia e procedimentos” (DIAS; MARTINS, 2018), e o artigo nº 2.087 no Boletim UFMG “Mas, afinal, do que estamos falando quando o tema é heteroidentificação?”.

Quem estava tendo contato pela primeira vez com o sistema de cotas da heteroidentificação, questionou afirmando que havia tratamento diferenciado aos candidatos UFGInclui. Isso acontecia porque tinham uma banca específica para atendê-los, com responsabilidade de não somente verificar a autodeclaração quilombola, mas também documentos emitidos pela FUNAI para os indígenas e documentos emitidos pelas comunidades de origem dos candidatos. Além disso, era bastante notável que candidatos para as vagas do UFGInclui se encontravam naquele ano em número bem menor do que candidatos do SISU.

Outrossim, o trabalho de monitoria era voluntário, e a maioria dos monitores que estavam ali eram estudantes de comunidades tradicionais e por já terem passado pelo processo de matrículas, se dispuseram a ajudar seus parentes a fim de evitar o máximo de dificuldades que eles poderiam ter nesse primeiro momento na universidade. O interessante nessa situação é que a monitora que questionou o tratamento diferenciado aos candidatos do UFGInclui, foi a mesma pessoa que anteriormente questionou a minha negritude.

Percebendo o quanto a acolhedora ficou reflexiva, disse a ela que apesar de muitos estudantes entrarem pelo sistema das cotas, a empatia e a solidariedade em acolher quem está chegando à matrícula é uma prática que normalmente acontece entre os estudantes de comunidades tradicionais, mesmo que eles sejam de comunidades diferentes. A acolhedora também resolveu acompanhar o processo de uma candidata que havia passado pelo sistema de cotas SISU, e, precisava ter já de início acesso a assistência estudantil, pois ela estava vindo do Maranhão e seus pais teriam dificuldades em custear à distância seus gastos.

Enquanto gerenciava as tarefas no período da Chamada Pública, por ter um número bastante reduzido de monitores, em vários momentos assumi a responsabilidade no direcionamento das candidatas e candidatos. Desde o início era inevitável que eu mesma não estabelecesse parâmetros de identificação aos que se apresentavam, algo que provavelmente parcela dos acolhedores também faziam. No entanto, não podíamos deixar transparecer, pois, institucionalmente não tinha nenhuma validade e poderia interferir na autopercepção alheia.

Algum tempo depois, notei que os meus pareceres estavam baseados na infância que tive, e especialmente na fase em que morei em uma instituição confessional, que abrigava crianças e adolescentes vulneráveis. Inevitavelmente, eu observava características fenotípicas e chegava a

conclusões próprias, passei a associá-los, mentalmente, com as situações ocorridas na instituição em que vivi, visto que, sabíamos se uma pessoa seria ou não adotada. Nos atos de matrículas, não foi difícil que eu identificasse qual era o pardo da cota, pois, indivíduos desse mesmo grupo específico, em uma instituição de adoção, não seriam adotados, em sua maioria.

Meu cabelo é crespo, de raiz alta e faz alguns anos que venho assumindo sua forma natural como parte de minha identidade. Durante a matrícula notei vários olhares de candidatos voltados para ele, alguns olhavam e torciam o nariz, outros olhavam e cochichavam com a pessoa que estava ao lado. Se fosse há uns três anos, eu não aguentaria tantos olhares e logo correria para a pia do banheiro e o molharia. Depois de dias naquele trabalho, percebi algo diferente em alguns daqueles cochichos, candidatos, mais especificamente pardos, me usavam como referência para comparar minhas características fenotípicas com as características fenotípicas deles.

Percebi isso durante os dois primeiros dias da Chamada Pública e, nem todos que estavam me usando como referencial seriam deferidos pelas bancas, mas o fato é que eles também estavam se autoavaliando e ali na matrícula eles mesmos criam parâmetros, e que talvez pudesse deixar alguns mais preparados para o “não” da banca. Esse momento pode ser para muitos o início de uma desconstrução e reconstrução de sua identidade, assim como pensa e escreve o antropólogo congolês Kabengele Munanga, O qual afirma que a identidade do sujeito negro é construída.

Reconstruindo a identidade se refere a isso, tanto estudantes quanto os candidatos estavam em processo de desconstrução e de se descobrir entre um povo tão afetado com a mistura de tons de peles e fenotípias resultantes do violento e intenso processo de miscigenação, assim como também como afirma o professor e antropólogo congolês Kabengele Munanga, em seu livro intitulado *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*, de 2019.

3. EXPERIÊNCIA EM CAMPO: ACOLHIMENTO DE COTISTAS POR COTISTAS

A pedido da coordenadora, Dr^a Marlini Dorneles, comecei a organizar o trabalho de acolhimento, realizando ligações e conversas no aplicativo WhatsApp, convidando vários estudantes cotistas para colaborar junto à comissão na recepção dos candidatos, no ano de 2021. Devido ao processo de matrículas esse ano não acontecer no início do semestre, muitos estudantes veteranos precisaram recusar o convite, já que estavam em período de provas e entrega de trabalhos acadêmicos.

Consegui organizar uma equipe. Os integrantes foram os discentes Ailton José Meri Ekureu (estudante de enfermagem), Beatriz Soares da Silva (estudante de farmácia), Hyrlana Oliveira Albernaz

(estudante de medicina), Vanessa Cindy Neres Lima (estudante de enfermagem), Fabiana Santos Souza (estudante de letras), Rebekah Djatxukai Leopoldina Guarany (estudante de farmácia), eu (estudante de ciências sociais) e Cláudia Ferreira de Torres (estudante de biblioteconomia). Discentes que em sua maioria já atuaram em matrículas de editais anteriores e que também passaram por capacitação assim como os membros de bancas, todos nos dias 8 e 14 de junho.

O processo de heteroidentificação começou no dia 15 de junho às 8 horas da manhã, com intervalo de 2 horas a partir do meio dia, voltando às atividades às 14 horas com término às 18 horas. Havia duas salas de espera, uma para receber os candidatos do SISU e outra para receber os candidatos do Programa UFGInclui, sendo eu responsável por gerenciar e orientar as demandas de ambas as salas. Na primeira semana Hyrlana Albernaz e Fabiana Santos acolheram os candidatos na sala SISU. E Ailton Ekureu acolheu na sala de espera UFGInclui, no turno matutino estabeleceu parceria com Cláudia Torres (Claudinha) e no período vespertino com Beatriz Silva (Bia).

Contudo, na semana seguinte alterações foram necessárias, pois as aulas de Hyrlana Albernaz retornaram e eram na modalidade integral. Com isso, Fabiana Santos deu continuidade ao acolhimento durante todo o dia, e em parceria com Vanessa Cindy durante o turno matutino. Na sala UFGInclui, o discente Ailton Meri Ekureu permaneceu todos os dias, durante os dois turnos, e as parcerias foram revezadas com variações de turnos e dias com Cláudia Ferreira, Beatriz Soares e Rebekah Djatxukai.

O sistema remoto para o processo de heteroidentificação na fase de ingresso havia sido iniciado nas matrículas de 2020, ou seja, no edital anterior, começando somente no período de recursos, visto que a pandemia se iniciou (a pandemia começou antes na China ou Europa) exatamente ao fim das matrículas regulares. Devido a isso, muitos desafios foram enfrentados e muito aprendizado foi adquirido, tanto por nós, que trabalhávamos na comissão, quanto pelos candidatos. O problema com a conectividade foi o mais complexo e recorrente nos primeiros dias, ocasionando assim atraso no atendimento e reagendamento de quantitativo superior a 60 entrevistas.

No primeiro dia de acolhimento, além do alvoroço nas salas de espera, também aconteceu um processo de ensino-aprendizagem intenso. Pois, todas as situações vivenciadas ensinaram o que não poderia ser repetido e quais procedimentos deveriam ser mantidos. No segundo dia, na sala de espera do SISU a acolhedora Hyrlana Albernaz iniciou a manhã já passando os recados mais sucintamente, e explicando sobre os links, visto que no dia anterior aconteceu recorrentemente de candidatos acessarem links que não eram deles, e sim de outro candidato que seria entrevistado naquele momento.

Também por causa das problemáticas do dia anterior, o presidente Pedro Cruz montou um slide com as principais informações que os candidatos deveriam saber. Slide esse que a acolhedora Fabiana Santos foi atualizando de acordo com as novas demandas e problemáticas. Por exemplo, colocando a informação para que os candidatos escrevessem o nome deles no chat. Informação essa que parece ser mínima, contudo, fez toda a diferença no procedimento, porque economizava o tempo de ficar pedindo para que isso fosse feito e auxiliava na elaboração da lista de chamada, com maior organização de sequência e agilidade.

A acolhedora Fabiana Santos também achou indispensável o fornecimento de uma planilha de Excel simples, para distribuir os nomes dos candidatos conforme a chegada deles. Ela então elaborou a planilha com as colunas “sequência, nome, banca e status de atendimento”, com o título informando a data, turno e responsável pela lista. Fez de todos os dias e me enviou para que eu distribuisse para os demais acolhedores. No dia seguinte, a acolhedora Hyrlana Albernaz conseguiu compartilhar via Google Docs a tabela que Fabiana Santos tinha elaborado. Daí em diante, o trabalho fluiu mais ainda. Enquanto uma ficava responsável por lançar os nomes, simultaneamente, a outra acolhedora já tinha acesso aos nomes lançados e podia chamar para a sala de entrevistas. Essa colaboração mútua confirma o quanto o trabalho em conjunto é fundamental para a construção de saberes, pois a interação possibilitou que cada qual contribuísse com o seu saber em prol de um bem maior, que era a fluidez do processo sem maiores transtornos. Considero interessante observar que todos os conhecimentos são válidos, e juntos constroem uma realidade ainda melhor.

Nos dois primeiros dias, devido ao estado de ânimos exaltados dos candidatos, a todo o momento eles pediam a posição do nome deles na lista de chamada, as acolhedoras sempre respondiam, contudo, isso gerava alvoroço. Pois, ao mesmo tempo em que se falava o nome e colocação de algum, os assistentes administrativos Igor ou João assumiam a fala para informar que tinha banca livre, virava uma desordem de áudios, e custo de tempo. Sem contar que, em um dos turnos, a primeira planilha foi perdida, por questão técnica, e as acolhedoras tiveram que refazer de acordo com os nomes no chat, sem prejuízo a nenhum candidato.

A partir do segundo dia, assumi a tarefa de avisar, pelo aplicativo Whatsapp, às acolhedoras e acolhedor quando tivesse bancas livres bem como avisar para os membros para qual banca candidatas e candidatos estavam sendo enviados, essa responsabilidade possibilitou um pouco mais de alívio aos assistentes Igor Silva e João Cotrim, uma vez que eles eram responsáveis por garantir o máximo de

bancas completas, além de serem integrantes de bancas, principalmente, quando algum outro membro escalado não comparecia.

Diante disso, na segunda feira, Fabiana Santos já iniciou a manhã informando que não iria repassar as posições de nenhum candidato, pois isso havia gerado muitos transtornos na semana anterior, e que no máximo ela diria se estava perto ou longe. Assim ela fez. Interessante foi observar que esse recado de fato inibiu vários candidatos de ficarem perguntando sobre posição na lista, só perguntavam quando era alguma exceção, como a necessidade de ir trabalhar ou problema de internet, situações essas que foram redirecionadas de acordo com a demanda.

A questão da conectividade foi a mais recorrente. Inclusive, por vezes dificultou a comunicação entre a equipe de acolhedores, candidatos e gestão. Em diversos momentos candidatos que já haviam acessado as bancas de heteroidentificação não puderam ser entrevistados imediatamente, por queda de internet. Com isso, passou-se a informar os candidatos que passassem por esse tipo de situação a avisarem quando retornassem, porque fazia parte do rito procedimental o envio desse candidato para a mesma banca que ele estabeleceu contato visual.

A instrução passada pelas acolhedoras era para que os candidatos, ao terem internet novamente, retornassem à sala de espera e informassem em qual etapa a internet caiu, se foi no primeiro momento, ainda na tentativa de acesso à sala de entrevistas ou se foi após o início da entrevista. Pois, era esse momento que iria definir, se voltaria para a mesma sala ou se poderia ser enviado aleatoriamente.

Enquanto gerenciava as atividades de acolhimento e orientação no processo seletivo para graduação em 2020, Dr^a Marlini pediu para que eu anotasse o máximo de observações que estivesse fazendo naqueles dias enquanto exercia minhas funções na Comissão de Heteroidentificação. Depois que acabou o período de matrículas passei a limpo tudo o que tinha conseguido observar. Essas anotações acabaram se tornando um caderno de campo e de lá extrai várias informações que foram possíveis apresentar como relatório de Iniciação à Pesquisa no 17º Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (Conpeex) desse mesmo ano na UFG.

Quanto às matrículas de 2021, sugeri para a gestão da CAAF que nosso trabalho de acolhimento fosse vinculado a uma das atividades do Projeto de Extensão “Seminário Nós por nós: participação, inclusão e ações afirmativas”, uma vez que é promovido pela própria CAAF e é um acolhimento feito por pessoas negras e indígenas, em contrapartida, também passa a ser uma forma de valorizar a carga horária que cada acolhedor dedica a esse trabalho de forma voluntária.

Na atividade remota, por mais que o trabalho tenha tido êxito institucionalmente, diante de tantos obstáculos, ainda assim, não podemos abrir mão da heteroidentificação presencial. O acolhimento que se expressa não somente pelas ações dos estudantes, mas também perpassa as ações das bancas e da gestão, possibilita a interação maior com candidatos e abre mais caminhos para reflexões de identificar-se e ser identificado, uma vez que é quase impossível não engessar nossas ações na modalidade remota.

Enquanto candidata em 2016, eu era recepcionada de forma que mal compreendia o processo, em anos posteriores, 2020 e 2021, volto à matrícula agora na condição de recepcionar e acolher. Essa mudança de posicionamento no processo seletivo é resultado de uma extensa atuação junto à CAAF, na qual participei de várias reuniões que discutiram as demandas da heteroidentificação, desde a fase inicial de capacitação, e me possibilitou participar e auxiliar na organização de eventos acadêmicos que promoveram trocas de experiências com povos tradicionais (indígenas e quilombolas) e com comissões de outras universidades federais. Todas essas vivências desencadearam reflexões produtivas acerca das políticas públicas de ações afirmativas no Brasil, e me fizeram lembrar daquilo que nos diz a antropóloga Dra. Mariza Peirano (2014)

Tudo o que nos surpreende, que nos intriga, tudo que estranhemos nos leva a refletir e a imediatamente nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos (ou mesmo opostas), e a nos alertar para o fato de que muitas vezes a vida repete a teoria. (PEIRANO, 2014, p. 378).

Mediante isso, destaco a importância de observarmos criticamente o mundo que nos rodeia. No período de matrículas, enquanto observadora-participante capturei vários detalhes a partir das breves relações estabelecidas com os candidatos e, até mesmo, em diálogos desenvolvidos com os colegas, por exemplo, o quanto a estrutura física influencia no processo de matrícula. Com isso, notamos que o processo de matrículas, inclusive na figura da Comissão de Heteroidentificação, também deve e pode ser um momento de acolhimento a candidatos cotistas.

REFERÊNCIAS

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Portaria nº 4 de 6 de abril de 2018**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 de abril 2018. Seção 1, p. 68. Disponível em: <http://www.in.gov.br/dados-abertos/base-de-dados/publicacoes-do-dou> . Acesso em: 24 jul. 2020.

DIAS, G. R. M.; JUNIOR, P. R. F. T. **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

PEIRANO, M. **Etnografia não é método**. Horizontes antropológicos, n.42, p. 377 – 391, 2014.

RESOLUÇÃO **CONSUNI N° 32R/2017** da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/63397-resolucoes> Acesso em: 18 set. 2020.

UFG **INCLUI. Ações afirmativas**: UFGInclui. Disponível em: <https://www.acoesafirmativas.ufg.br/p/27853-duvidas-frequentes-ufginclui> . Acesso em: 16 jul. 2020.

Data de submissão: 26/03/2022

Data de aprovação: 07/09/2022

A RESTAURAÇÃO DA IGREJA MATRIZ NOSSA SENHORA DO CARMO DE BOA VISTA-RR E A BUSCA PELA IDENTIDADE CATÓLICA

*Juliana Cristina Sousa da Silva*¹

*Luís Francisco Munaro*²

RESUMO

Este artigo trata do papel da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo, situada no centro de Boa Vista-RR, enquanto espaço de pertencimento e identidade religiosa. Ele parte do pressuposto de que a igreja é um lugar que, dotado de ligação afetiva com os habitantes da cidade, se transforma num monumento das características que a cidade quer manter de si mesma. O artigo traz, em primeiro lugar, uma discussão teórica das relações umbilicais sobre memória e identidade para, em seguida, tratar da restauração da igreja pelos poderes públicos e do engajamento da comunidade religiosa na busca por suas tradições fundantes. O estudo foi realizado utilizando fotografias que dão conta do processo de restauração da igreja, reportagens da imprensa local e entrevistas com o padre Raimundo Vanthuy Neto e o administrador Frank Lima, ligados ao processo de reforma e manutenção da igreja.

PALAVRAS-CHAVE: Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo. Memória. Identidade. Catolicismo. Boa Vista-RR

THE RESTORATION OF THE NOSSA SENHORA DO CARMO CHURCH IN BOA VISTA-RR AND THE SEARCH FOR A CATHOLIC IDENTITY

ABSTRACT

This article studies the role of the Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo, located in the center of Boa Vista-RR, as a space of belonging and religious identity. It starts from the assumption that the church is a place that, endowed with an affective connection with the inhabitants of the city, becomes a monument of the characteristics that the city wants to keep of itself. The article first brings a theoretical discussion about umbilical relationships on identity and memory and then deals with the restoration of the church by public authorities and the engagement of the religious community in the search for its founding traditions. The study was carried out using photographs that tell the process of restoration of the local church, local press reports and interviews with Father Raimundo Vanthuy Neto and administrator Frank Lima, linked to the process of reform and maintenance of the Church.

KEYWORDS: Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo. Memory. Identity. Catholicism. Boa Vista-RR

¹ Mestra em Comunicação pela Universidade Federal de Roraima. julianacsousasilva@gmail.com

² Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense e docente do programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Roraima. E-mail: luismunaro@ufrr.br

1. INTRODUÇÃO

Este estudo trata da memória, identidade e pertencimento coletivo, tomando como objeto de estudo a Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo, situada na parte central de Boa Vista-RR. Como uma das primeiras construções do município, ela encarna a trajetória da cidade, a instalação de poderes religiosos cristãos, um certo papel de educação local e, ao mesmo tempo, de manutenção das memórias da cidade e dos seus habitantes. Ao longo do século XX, sua função foi se transformando na mesma medida em que sua fisionomia era alterada para corresponder a determinadas expectativas dos clérigos e administradores. Até que, por fim, já no final do século XX e início do século XXI, realizou-se um trabalho coletivo de buscar as suas características originais através da restauração, para o que a comunidade acorreu fornecendo suas próprias memórias, sobretudo por meio de fotografias. O sentido de participação coletiva neste esforço para lembrar o passado é mais sintomático de uma identidade que se quer fortalecer do que, propriamente, da busca pela exatidão da memória. Tem-se, assim, aquilo que a primeira parte deste artigo caracterizará como uma metamemória, memória ostensivamente reivindicada, que guarda os traços de pertencimento que se quer preservar e em torno dos quais os membros da comunidade orbitam. Além disso, esta primeira parte do artigo trata os vínculos que se produzem entre identidade e memória e as formas como as memórias compõem identidades coletivas. Por fim, na segunda parte, o artigo explora as transformações na fisionomia da igreja, debate as fontes documentais disponíveis para o estudo da sua construção e busca entender como esses elementos repercutem na própria autopercepção da comunidade, quer dizer, na sua identidade coletiva religiosa.

2. NOTAS SOBRE A MEMÓRIA E A IDENTIDADE

A memória é comumente associada a uma faculdade humana responsável pela conservação do passado no presente, ou seja, ela se expressa através da lembrança de fatos, sujeitos e objetos dos acontecimentos a partir da ótica de agentes humanos situados no presente. Segundo Jacques Le Goff, como propriedade de conservar certas informações “ela remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1990, p. 366). Só é possível fazer uma ligação do presente com o passado porque o homem guarda ou preserva na lembrança algo que resulta em vestígios que remetem a um conjunto de acontecimentos passados. Segundo o mesmo autor, a memória e a história possuem uma relação muito íntima e particular, “tal como o passado não é a

história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica” (LE GOFF, 1990, p. 49). Assim, a memória pode ser utilizada como instrumento para reconstruir os fatos históricos a partir da forma como eventos são individualmente ressignificados. O passado depende parcialmente do presente, já que ele é constantemente reconstruído no presente através da memória. E quando ele é apreendido no presente, acaba respondendo aos interesses deste mesmo presente que o reconstrói, o que não é só inevitável como é legítimo.

Michael Pollak, estudando o mesmo assunto, deu destaque aos traços mutantes da memória, que surge como um conjunto de episódios vividos pessoalmente ou através de experiências grupais (POLLAK, 1992). O autor enfatiza que a memória é essencial na percepção de si e dos outros, ou seja, na construção da própria subjetividade e desta no meio social, confluindo para a elaboração de uma autoimagem. Ela acaba sendo constituída pelo resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência do indivíduo. E as memórias selecionadas, num processo constante de atração e repulsão, vão configurando o eixo narrativo do sujeito, dizendo quem ele é e o que ele não quer ser. Isto, por si só, já explica porque a memória e a identidade são um alvo ativo de disputa política, que se refere àquilo que os indivíduos lembram, àquilo que são e àquilo que vão fazer.

A transmissão social da memória ocorre pelos vários tipos de comunicação que nela se empregam e influenciam diretamente na organização das comunidades humanas. Segundo Peter Burke, as variáveis desses tipos de comunicação, onde a memória é inserida, podem ocorrer através de tradições orais, imagens, ações, espaço ou mesmo na esfera de ação do historiador. O autor aponta ainda que o historiador dentro desse contexto é “guardião da memória e dos acontecimentos públicos” (BURKE, 2011, p. 74). Nesta perspectiva, podemos afirmar que a memória contribui para que o homem atualize certas impressões ou informações passadas, “fazendo com que a história se eternize na consciência humana” (LE GOFF, 1990, p. 387). Outro autor que discorre ativamente sobre os vínculos entre memória e identidade, Joel Candau, sugere que a memória é uma faculdade do ser humano que se manifesta de acordo com características dos grupos, dos indivíduos e da sociedade. O autor distingue a memória a partir de três tipos, trazendo uma discussão mais particular sobre a diferença entre memória forte e fraca. O primeiro tipo, chamado de “protomemória” ou “memória de baixo nível”, seria a memória social incorporada, expressada através de gestos, de práticas e do uso da linguagem, sendo realizada, portanto, quase que automaticamente (CANDAU, 2011, p. 22). Esse tipo

de memória é a modalidade na qual se enquadram as experiências e saberes práticos do homem – e por isso, para Candau, está ligado ao conhecimento corporal –, que são compartilhados entre os indivíduos de uma sociedade. O segundo tipo de memória, denominada de “memória de alto nível” (ou apenas “memória”), refere-se à evocação ou recordação voluntária, evocando deliberadamente ou invocando involuntariamente lembranças autobiográficas que “[...] pode beneficiar-se de extensões artificiais que derivam do fenômeno geral de expansão da memória” (CANDAU, 2011, p. 23). Esse tipo de memória estaria ligado diretamente à faculdade humana de lembrar do próprio passado, envolvendo, portanto, saberes, sensações e sentimentos individuais.

O terceiro tipo de memória, por sua vez, seria a chamada “metamemória”, relativa à representação que o indivíduo faz da sua memória, isto é, a memória relativa à construção da própria identidade: “é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva” (CANDAU, 2011, p. 23). A metamemória é o modo como cada indivíduo conduz a sua própria existência, pois é a forma como ele interpreta o seu passado, tornando-o diretriz para o seu presente e futuro. Estes três tipos de memória estão ligados, segundo Candau (2011), a uma expressão da memória individual, não podendo ser utilizados para uma explicação de acontecimentos vinculados à memória coletiva, pois, para ele, nenhuma sociedade é conduzida por uma natureza que lhe seja própria, não há uma natureza social. As sociedades são guiadas pelos indivíduos que as compõem, portanto, pelas representações que estes mesmos indivíduos fazem de si e dos outros, ainda que sempre inseridos dentro de um contexto coletivo. Outra importante contribuição que o autor trouxe para a discussão acerca da memória, na obra em questão, é a distinção entre memória forte e fraca. Candau define a memória forte como sendo uma “memória massiva, coerente, compacta e profunda, que se impõe a uma grande maioria dos membros de um grupo, qualquer que seja seu tamanho, sabendo que a possibilidade de encontrar tal memória é maior quando o grupo é menor” (CANDAU, 2011, p. 44). A memória forte, portanto, é aquela que se mantém viva dentro de um grupo, dando sentido às suas ações e explicações de mundo. Por isso, esse tipo de memória seria mais facilmente encontrado em grupos pequenos, já que seria o conjunto de representações que seus indivíduos fazem de sua própria identidade. Já a memória fraca não apresentaria contornos bem definidos e mostraria a desestabilização do grupo, já que as representações individuais se mostram tão diversas que não conseguem formar uma unidade e um sentido para as ações e explicações de mundo desse mesmo grupo. Pode-se assim concluir que a distinção entre uma e outra reside no fato de que a memória forte se caracteriza por uma maior

capacidade de estruturação de grupos humanos, ou seja, por ser uma expressão mais profícua da identidade de um grupo.

Ao introduzir suas observações sobre memória coletiva e memória individual, Maurice Halbwachs sugere que “apelamos aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma” (HALBWACHS, 1990, p. 27). O autor argumenta que o pensamento coletivo comanda a sociedade através de uma “lógica da percepção que se impõe ao grupo e que o ajuda a compreender e a combinar todas as noções que lhe chegam do mundo exterior” (HALBWACHS, 1990, p. 61). Há, portanto, um cruzamento da percepção individual, daquilo que é subjetivamente recordado, e do ambiente coletivo, aquilo que é constantemente socializado, rememorado e incorporado no eixo subjetivo dos indivíduos integrantes de uma determinada comunidade. Segundo o autor, “são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo, [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 1990, p. 65). A memória assim muda conforme o lugar que o indivíduo imagina ocupar no interior do grupo, que pode ser uma comunidade física, próxima, ou uma comunidade ampla e apenas imaginada, como a comunidade nacional (lembrando a longa e profícua discussão promovida pelo Benedict Anderson, 1989).

A memória coletiva caracteriza-se por possuir uma natureza de coerção social sobre as memórias individuais, pois ela se refere às várias maneiras coletivas de pensar e de se lembrar. Todas essas maneiras são externas, já que existem fora do indivíduo, tendo em vista que eles só conseguem alcançá-las a partir de outros indivíduos com os quais se relaciona em sociedade. Em relação à memória individual, Halbwachs sugere que, ao invés de involucrada no sujeito, este “se reporta a pontos de referência que existem fora dele e que são fixados pela sociedade” (HALBWACHS, 1990, p. 54). Portanto, mesmo a memória individual só pode ser compreendida a partir da memória coletiva, pois, para que elas se mantenham preservadas no espírito dos indivíduos, é essencial que estes permaneçam em contato com os outros de seu grupo, não perdendo, neste processo, a capacidade de pensar e de se lembrar como integrantes de uma coletividade.

Tanto a memória coletiva como a individual são ferramentas fundamentais para a construção da identidade de um indivíduo ou de um grupo. Atualmente, a palavra identidade foi preenchida com uma forte carga política e ideológica, passando a ser mais utilizada como uma forma de valorização de grupos sociais em seu processo de “requisição de visibilidade” do que propriamente como uma categoria analítica ou mesmo científica. De qualquer forma que se pense, a construção da identidade,

seja ela individual ou social, não é algo estático, possuindo comprovada plasticidade e mutabilidade. Sempre haverá algo de transitório e provisório nesta construção, fazendo com que a identidade se delimite ao mesmo tempo em que se reconstrua ao longo do tempo (HALL, 2001, p. 9). Se a identidade social possui como uma de suas características essa mutabilidade, acelerada durante a modernidade, podemos deduzir que as concepções acerca do sujeito podem igualmente mudar, afinal, elas dizem respeito a um momento específico ou a um contexto histórico em especial. No fim da Idade Moderna, houve um processo de fragmentação da identidade que, segundo Stuart Hall, pode ser explicada devido a uma série de rupturas nas formas sociais e culturais do Antigo Regime, fazendo com que o mundo ocidental, assim, passasse a sofrer uma espécie de crise identitária (HALL, 2001). Precisou-se, como uma das mais radicais realizações do projeto moderno, superar o passado e seus “mitos obscuros”, substituindo-os pela razão e pela clareza científica, quer dizer, pelas luzes e pelo progresso, situação mais do que bem ilustrada pela substituição dos feriados santos, na Paris revolucionária, pelo Calendário da Revolução Francesa.

As transformações da identidade e o processo de subjetivação compõem um processo de apropriação de memórias, por parte do indivíduo ou de um grupo, conferindo sentido à sua presença no mundo. Os traços de identidade estão, a despeito das constantes tentativas políticas de reconstruí-los de forma radical, fundamentalmente ancorados em tradições, solidariedades, laços comunitários, ou mesmo inseridos profundamente nas famílias, espaços religiosos, bairros, clubes etc. Ainda que a identidade possa ser considerada o resultado de um processo que está sempre em construção, por outro lado, os indivíduos humanos mantêm determinados aspectos de vida comunitária que, quando dissolvidos, aceleram o afrouxamento dos laços humanos e geram aquilo que Zygmunt Bauman caracterizou como “angústia”. Segundo esse autor, a raiz de toda a segurança necessária para a busca de um conceito de identidade mais amplo e menos fragmentado está na ideia de comunidade:

Os significados atrelados à palavra “comunidade” sempre remetem a alguma coisa boa. Um lugar seguro, quente e aconchegante. A sociedade pode ser má, mas a comunidade não. Viver em comunidade possibilita a experimentação de prazeres que não se encontram mais acessíveis. Todos estão seguros e têm a certeza de que estão livres de perigos ocultos. Todos se entendem bem, não há a preocupação decorrente da falta de confiança ou da surpresa. Na comunidade pode-se contar com a ajuda alheia sempre que for necessário. A única obrigação na vida comunitária é ajudar uns aos outros. Por fim, a comunidade é o tipo de mundo altamente desejável (BAUMAN, 2003, p. 9).

Embora desejável, conceber a comunidade como parâmetro de toda a vida social na modernidade líquida é, além de complexa, uma tarefa complicada. Naquilo que Bauman (2001)

denominou de "modernidade líquida" – e que avançou na segunda metade do século XX (depois da Segunda Guerra Mundial) –, teria começado a catalisar uma projeção política da identidade segundo a qual o humano é fluído como um texto, a razão é cambiante e moldável, e as ideias lockeanas da tábula rasa se misturam à percepção de que, sendo o homem um texto, seria possível mudá-lo simplesmente mudando os textos que estão ao seu redor e realocando as “posições de poder”, dissolvendo os “sistemas de privilégios” e estruturas da “sociedade burguesa”. Neste período de, por um lado, “desconstrucionismo” e, de outro, avanço do mercado de consumo como um final em si, os relacionamentos teriam se liquefeito, fazendo com que os "valores" se dissolvessem num isolamento individual ou em agrupamentos artificialmente construídos com fins políticos e cujos laços não conseguem caracterizar uma vida comunitária. A responsabilidade, recaída sobre o indivíduo, fomentaria, ainda segundo Bauman, a sensação de que aquele precisaria construir frequentemente a sua própria identidade, angustiando-se no processo ao perceber-se sozinho ou em agrupamentos liquefeitos. De forma semelhante ao que Zygmunt Bauman (2003) apresentou como sendo o espaço afetivo e seguro da comunidade, a geógrafa Aurora Ballesteros (1992), falando sobre o “lugar”, apresentou-o como um espaço repleto de valores e significados capazes de trazer segurança e conforto a quem o ocupa. Assim, no “lugar” ou na “comunidade”, os indivíduos se sentem mais próximos e seguros, compartilhando uma herança coletiva e firmando a sua identidade social. Ou seja, é no compartilhamento de memórias, mais especificamente de memórias fortes, que a segurança do grupo está calcada. Para a autora, o lugar é um

[...] centro de significados, condição da própria experiência, foco de vinculação emocional para os seres humanos, contexto para nossas ações e fonte de nossa identidade, o conceito de lugar se opõe ao geometrizado espaço abstrato do neopositivismo e, diferentemente deste, está cheio de significados, de valores, que são inseparáveis da experiência daqueles que o habitam, de seus pensamentos e sentimentos (BALLESTEROS, 1992, p. 12).

Ela constatou, em seus estudos na cidade espanhola de Segóvia, como a circulação pelo espaço urbano é intimamente moldada por uma percepção subjetiva do lugar, marca dos afetos, da busca pela segurança, que tornam “nuestro conocimiento del entorno espacial, la forma en que lo visualizamos y simbolizamos, consecuencia de nuestras experiencias en él y con él” (BALLESTEROS; SENDRA, 1989, p. 11). Apresenta-se, assim, uma ideia sintética sobre a identidade como um espaço de tensão subjetiva, moldada pelas memórias compartilhadas e fonte de constante autoescrutínio, mas, sobretudo, de busca pela segurança. Nossa tarefa, a partir deste pano de fundo teórico, é tentar perceber o papel de uma igreja, a mais antiga de Roraima, como um “lugar”, espaço da “comunidade”

religiosa, no interior da qual se mantém uma memória forte e se reivindica um determinado tipo de pertença identitária. Assim, visitaremos as discussões públicas que embasaram o tombamento da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo como Patrimônio Histórico e Cultural e a sua restauração, apresentando uma reflexão sobre este “lugar” cheio de memórias. Tentaremos vislumbrar como a comunidade tomou parte no processo de restauração da igreja para reavivar as suas próprias lembranças, abrigando-se neste espaço como uma espécie de repouso identitário.

3. A IGREJA MATRIZ NOSSA SENHORA DO CARMO ENQUANTO LUGAR DA COMUNIDADE

As fontes primárias através das quais estudaremos a Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo como um espaço constitutivo da memória e identidade local são reportagens de jornais, imagens e entrevistas semiestruturadas. Para a apresentação da igreja, partimos do pressuposto de que cada sujeito é parte de um todo, ou seja, parte da sociedade e até mesmo do ambiente onde vive, articulado, portanto, com o “lugar”, o espaço mais próximo de suas representações e memórias. As várias igrejas católicas construídas no Brasil possuíram um papel tão estruturante quanto polêmico na vida cotidiana brasileira. No caso de Roraima, a construção da vida urbana está intimamente ligada à Igreja Católica, com forte influência mesmo entre as lideranças indígenas, embora a presença de outras igrejas cristãs tenha aumentado muito o seu campo de atuação no estado.

A história da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo se confunde com a história do cristianismo no Rio Branco, já que foi por meio de uma missão que um grupo de frades Carmelitas chegou ao Vale do Rio Branco em um lugar denominado de Nossa Senhora do Monte Carlo, em 1725. Essa missão se destinava a converter os povos indígenas da região. Após sua chegada, os frades construíram uma pequena capela de madeira em homenagem à Nossa Senhora do Carmo e deram início aos seus trabalhos eclesiais e missionários. Tempos depois, a comunidade da vila de Monte Carlo saiu deste local e fixou-se no lugar hoje conhecido como Boa Vista. Em 1856, os franciscanos chegaram nessa região, construíram uma capela maior para Nossa Senhora do Carmo e, dois anos depois, essa pequena capela ganhou o status de matriz e passou a ser reconhecida como Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo (ZOUERIN, 2021).

No ano de 1909, chegou à região a Ordem Religiosa dos Monges Beneditos, vindos do Rio de Janeiro para fundar a missão no Rio Branco. Após sua chegada, iniciaram os trabalhos em prol de uma grande reforma na igreja. Foi nesse momento que a Matriz de Nossa Senhora do Carmo foi

reconstruída, tendo como arquitetos e pintores os monges alemães beneditinos da Baviera, que deram à igreja as feições germânicas, como é localmente chamada, rendendo forte apelo cultural junto ao povo roraimense (esta foi a única igreja com estilo germânico construída na região amazônica).

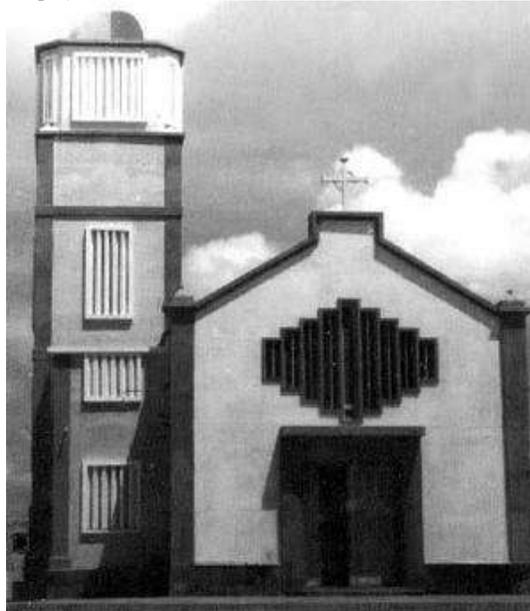
Figura 1: Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo na década de 1920



Fonte: Acervo particular de Paulina Onofre, 2020. Tamanho da fotografia: 6,8 x 10,16 cm.

Desde a sua criação, o espaço em torno da igreja não era somente usado para eventos religiosos, mas também como um lugar de encontros, festejos, comemorações, assim como servia para a recepção de políticos, ou seja, era um espaço que permitia ampla socialização da população local. Em maio de 1948, os monges beneditinos entregaram a Prelazia aos Missionários da Consolata de Turim (DIOCESE DE RORAIMA, 2021). Na década de 1960, com o aumento da população, a igreja já não atendia mais à demanda religiosa, levando seus administradores, os Missionários da Consolata – que tinham à frente o bispo-prelado Dom José Nepote –, a realizar uma nova reforma. Com isso, as características germânicas que os beneditinos trouxeram para a arquitetura da igreja na década de 1920 desapareceram completamente.

Figura 2: Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo na década de 1960



Fonte: Acervo particular de Paulina Onofre, 2020. Tamanho da fotografia: 9,47 x 7,91.

Na década de 1980, houve uma alteração na aparência da Igreja Matriz, surgindo uma nova fachada, com uma possível “rosácea”, elemento arquitetônico ornamental muito usado em catedrais durante o período gótico. Também é possível notar a mudança em uma das janelas da parte da frente.

Figura 3: Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo na década de 1980



Fonte: Acervo particular de Paulina Onofre, 2020. Tamanho da fotografia: 6,93 x 9,93 cm.

Visando sua conservação e preservação, em 1993 a Prefeitura Municipal tombou a Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo como patrimônio histórico e cultural do município de Boa Vista-RR. O tombamento consistiu em ato administrativo realizado pelo poder público municipal, sendo supervisionado pela Superintendência de Cultura do Município de Boa Vista com o auxílio da Superintendência Estadual do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O objetivo desta união foi a preservação do patrimônio histórico, tendo em vista que o tombamento somente é aplicado aos bens materiais de interesse para a preservação da memória coletiva.

Quando a Igreja Matriz foi tombada como patrimônio histórico e cultural em 1990, ela apresentava as mesmas características físicas da fotografia anterior (Figura 3). No ano de 1993, a Prefeitura de Boa Vista criou um projeto denominado “Projeto Raízes”, a fim de restaurar, revitalizar e preservar os patrimônios arquitetônicos históricos e culturais da cidade. Em 1994, a Prefeitura Municipal restaurou e revitalizou vários prédios do conjunto arquitetônico do município, mediante o tombamento feito pela Prefeitura. As edificações ganharam novas cores, tornando seu visual mais atraente. Uma dessas edificações “restauradas” foi a Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo, sendo feita uma nova pintura, de acordo com a que já havia, além de construída a Praça da Matriz, que antes era um terreno baldio, conforme podemos notar na Figura 4. Dessa forma, a área em torno da igreja transformou-se em uma bonita praça com flores, bancos e iluminação.

Figura 4: Praça da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo



Fonte: Acervo particular de Paulina Onofre, 2020. Tamanho da fotografia: 7,06 x 11,3 cm.

O projeto tinha como objetivos promover a restauração e conservação de edifícios e monumentos históricos, bem como revigorar as artes plásticas do município, que simbolizavam a cultura, não só boa-vistense, mas também roraimense.

O centro histórico de Boa Vista é atualmente considerado um espaço de características singulares por abrigar as construções que representam a história do município e do Estado de Roraima, na condição de núcleo original da cidade. Destarte, a Igreja Matriz está cercada de patrimônio histórico e cultural e é um espaço significativo para o povo roraimense, de grande valor simbólico por sua história ter começado nesta região. Ela é um ponto de encontro, passeio e turismo na cidade de Boa Vista, sendo a sua imagem constante nos álbuns de turistas.

Ao longo de sua existência, a Igreja Matriz não teve alterações apenas na sua estrutura física, enquanto bem arquitetônico, mas também na forma como os atores ligados a estas mudanças viam a sua importância social e religiosa, ou seja, enquanto bem cultural. Ela conta uma história e cria um vínculo com o passado, fazendo com que a população reflita sobre aquilo que construiu coletivamente e que se cristalizou no presente. A construção é, portanto, a materialização da memória do lugar, afinal, a identidade de um povo, ou de uma cidade, está ligada aos símbolos que ele possui, relacionando o presente às suas raízes e heranças culturais. Evidentemente, a destruição de qualquer bem que foi herdado das gerações passadas pode ocasionar um rompimento no processo de construção do conhecimento sobre a história de um lugar e de uma população, algo próximo daquilo que Pierra Nora (1993) denominou “ruptura de gerações”. O tombamento, por si mesmo, é o ato de tomar, ou seja, inventariar, arquivar, registrar coisas ou fatos relativos a uma especialidade ou região, para proteger, assegurar e garantir a sua existência por parte de algum poder. Pode-se perceber, por matéria da *Folha de Boa Vista* de 12 de setembro de 1990 (Figura 5) que houve, antes do tombamento da Igreja Matriz, uma preocupação da esfera pública em relação à importância de preservar este bem público que serve para referenciar a história, a memória e a identidade local. Havia a necessidade, portanto, de verificar que os tombamentos ocorressem de forma a promover a preservação e a restauração por fazerem esse papel social de referência à história e à cultura.

Figura 5: Roraima tem assegurado seu Patrimônio Histórico



Fonte: Jornal Folha de Boa Vista, 12 de setembro de 1990, edição 0589, p. 08. Tamanho da fotografia: 17,54 x 18,65 cm.

O patrimônio histórico e cultural faz parte da identidade de uma sociedade por conter referência à sua memória, às suas características, costumes e comportamentos, além de ser um registro fundamental para as gerações futuras. Em 1993 foi criado, pela Prefeitura Municipal de Boa Vista, o Projeto Raízes, responsável pela reforma de monumentos e logradouros históricos da cidade. Uma das obras mais importantes que foi recuperada pela Prefeitura foi a Igreja Matriz, que passou por uma pequena reforma que não mudou e nem afetou a sua aparência na época, tornando-se um dos principais cartões postais de Boa Vista/RR. Em agosto do mesmo ano, foi realizada uma exposição que lembrou um pouco da história de Boa Vista. A exposição teve o intuito de ampliar o conhecimento dos estudantes das redes estadual e municipal de ensino sobre o tema. Nela foram apresentados os prédios antigos e documentos históricos do município, fazendo uma viagem ao passado, mais precisamente ao século XIX, conforme a reportagem abaixo (Figura 6).

Figura 6: Exposição relembra história de BV



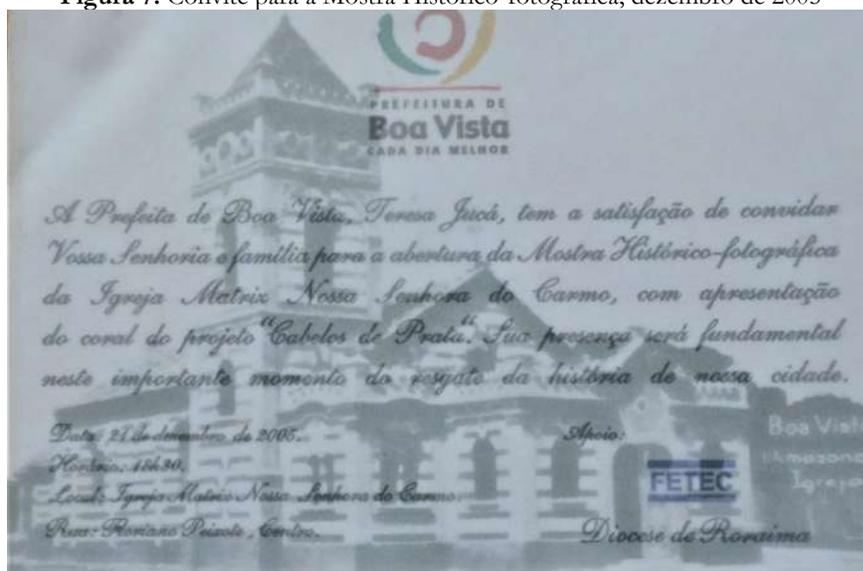
Fonte: Jornal Folha de Boa Vista, 12 de agosto de 1994, edição 1417, p. 06. Tamanho da fotografia: 7,38 x 11,29 cm.

Uma série de reportagens seguiu nesta mesma direção evocando as memórias da igreja, caracterizando, por assim dizer, uma memória ostensivamente reivindicada, aquilo que Joel Candau chamaria de metamemória (uma memória forte, já que estava nítida a sua lembrança no imaginário da população local, sobretudo aquela mais antiga e próxima do centro da cidade). Quer dizer, a Igreja Matriz estava construída no centro da cidade, e ao redor dela a cidade foi erguida a partir de uma antiga capela franciscana, ainda no século XVII, e até meados do século XX podia-se dizer que ordenava a vida social e política local. A importância da igreja para a manutenção de uma vida comunitária é atestada por uma série de imagens de época que a mostram como destino de procissões e passeatas militares. Tendo, contudo, a igreja perdido o seu lugar de núcleo moral da cidade conforme o estado cresceu, os poderes públicos e membros da comunidade local trataram de manter a sua memória acesa, quer dizer, trataram de fortalecer a “memória forte” na qual a igreja continuava repercutindo um papel social de construção da vila. O papel dos clérigos da igreja, no início do século XX, todos eles beneditinos, não era apenas de guias religiosos, mas também de guias intelectuais, o que ficou bastante nítido através da publicação de um jornal, pela prelazia, chamado de “Jornal do Rio Branco” (MUNARO; ZOUÉIN, 2017). Este jornal era impresso numa máquina de tipos no interior da própria Igreja Matriz e lembra também o “papel civilizatório” autoconcedido pelo jornalismo de produzir

costumes mais ou menos coesos em torno do projeto moderno e do fortalecimento da classe média de leitores (MUNARO, 2013).

Entre os anos de 2005 e 2007, iniciou-se mais uma restauração, dessa vez com o objetivo de reavivar as características germânicas da década de 1920. Esta restauração da igreja é emblemática de uma memória que se quer fortalecer e que remete ao nascimento da cidade associada ao papel moral e intelectual dos clérigos católicos. A primeira fase do projeto de restauração foi iniciada em novembro de 2005, com a retirada do forro, da mobília e de algumas janelas. Em agosto de 1994, foi realizada uma exposição no Museu Integrado de Roraima para relembrar a história de Boa Vista, contando um pouco das obras do conjunto arquitetônico da cidade que sofreram reformas e restaurações no decorrer do tempo. Onze anos depois, em 2005, foi realizada uma Mostra Histórico-Fotográfica promovida pela Prefeitura, através da Fundação de Educação, Turismo, Esporte e Cultura de Boa Vista (FETEC), contando a história da primeira igreja construída em Roraima.

Figura 7: Convite para a Mostra Histórico-fotográfica, dezembro de 2005



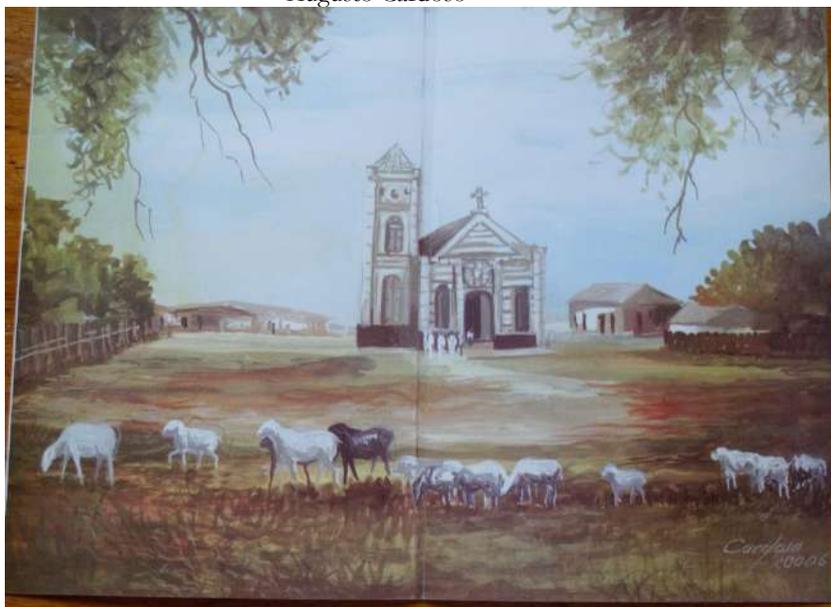
Fonte: Acervo da Diocese de Roraima, 2022. Tamanho da fotografia: 7,53 x 11,52 cm.

O acervo contou com cerca de 40 fotografias que foram disponibilizadas pela Diocese de Roraima e por integrantes da comunidade religiosa. Na ocasião, também houve a exposição de textos contando a história do surgimento da igreja e algumas peças de mobiliário antigo. A primeira meta da restauração foi a de devolver a parte frontal da igreja, como o átrio, onde eram realizados os batizados, que foi destruído na reforma feita na década de 1960, além do tamanho original das torres, a recuperação da parte elétrica e hidráulica etc. Também houve o cuidado em descobrir se ainda existia

alguma cor original nas paredes por baixo da camada de tinta azul. Em matéria da *Folha de Boa Vista*, o Padre Vanthuy, que acompanhou diversas transformações no cenário religioso da cidade, contou que a cada etapa realizada foram feitas novas descobertas, como por exemplo, a pintura original do teto. Ele comentou ainda que tal recuperação arquitetônica permitiria que a população de Roraima conhecesse a sua história, inclusive de como iniciou a construção de Boa Vista (*Folha de Boa Vista*, 20 de dezembro de 2005). No ano de 2006, uma campanha foi realizada junto à comunidade boa-vistense para arrecadar recursos para o Projeto de Restauração da Igreja Matriz.

A despeito de ter sido um conjunto de reformas construídas a partir dos poderes públicos, ela incorporou uma grande participação da comunidade, já que sua evocação remetia a um lugar de pertencimento. Isto pode ser visto, por exemplo, nos eventos de arrecadação de fundos para a restauração, como no caso de um chá beneficente em prol da Igreja Matriz realizado em 8 de março de 2006. O local da realização foi o Hotel Aipana, com o tema “Da Mulher da História às Mulheres que Fazem História”. A arrecadação era para que fossem realizadas restaurações das imagens que representam a via-sacra na Igreja Matriz, constando que tal restauração já havia sido iniciada pelo artista plástico Augusto Cardoso (*Folha de Boa Vista*, 07 de março de 2006). Conforme matéria da *Folha de Boa Vista*, o chá arrecadou fundos para a restauração de algumas imagens da via-sacra da Matriz que o artista plástico roraimense Augusto Cardoso estava recuperando (Figura 8).

Figura 8: Parte de dentro do folheto com uma pintura da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo feita por Augusto Cardoso



Fonte: Acervo da Diocese de Roraima, 2022. Tamanho da fotografia: 8,34 x 11,12 cm.

Com a restauração da igreja em andamento, foram sendo reveladas as suas formas e dimensões antigas como as da sacristia e a da torre. A pintura foi escolhida com base nas pesquisas históricas e pelas cores descobertas durante a reforma, para que fosse a mais próxima possível da original. O motivo alegado para a restauração da Igreja Matriz foi o fato dela ter sido a única no país a ser construída originalmente pelos padres beneditinos. Estudando as matérias jornalísticas, é possível perceber indícios de sua importância para a comunidade religiosa local, que via no monumento uma espécie de fortalecimento de sua memória e identidade coletiva, bem como o signo de seu pertencimento a uma região com marcas bastante características.

A igreja restaurada foi entregue no aniversário de 117 anos de Boa Vista, depois de dois anos de trabalho, com a inauguração realizada pelo Prefeito Iradilson Sampaio. A obra teve como coordenador o arquiteto Ariosto Andrade, sendo que todo o levantamento histórico, fotográfico e documental foi feito pelo Padre Vanthuy Neto e pelo administrador Frank Lima. No dia da inauguração da igreja, em 9 de julho de 2007, foi feita a primeira missa depois da restauração, realizada pelo bispo Dom Roque Paloschi. Sobre a importância do trabalho de reforma, o Padre Vanthuy comentou que:

A sociedade em geral tem uma tendência em não valorizar a sua história e isso não é muito bom, pois se perdem as raízes. Mas em Roraima temos muitas pessoas preocupadas em resgatar a história e a restauração da Matriz foi um grande exemplo disso. As pessoas mais velhas chegam aqui e ficam encantadas em poder apreciar a mesma igreja, a arquitetura, os móveis, tudo está como antes (*Jornal Folha de Boa Vista*, julho de 2007, p. 07)

E o que o padre Vanthuy, que esteve à frente da restauração, queria dizer com “valorizar a história”, “perder raízes” e “resgatar a história”, ao mesmo tempo, reconhecendo que “a sociedade em geral tem uma tendência em não valorizar a sua história”? Será que o seu apelo apenas advém da cabeça de um homem culto e empedernido na sua função religiosa ou, mais do que isto, repercute um anseio orgânico da comunidade religiosa pelo seu passado, pelo seu espaço de acolhimento, o que refletiria os “pequenos pelotões voluntários” de que fala Roger Scruton (2015). Fica evidente que houve ativa preocupação política e intelectual com esta construção. Não obstante, como a comunidade participou e engajou-se organicamente, buscando, pelo fortalecimento de suas memórias, reforçar os seus vínculos comunitários? A restauração parece ter engajado os poderes públicos e participantes antigos da igreja, intimamente vinculados, por meio de suas memórias, àquele espaço. Evidentemente, foram os frequentadores mais antigos da igreja aqueles que mais se preocuparam com ela, principalmente em preservar sua história, fornecendo o seu estoque de lembranças. A restauração mostrou uma

preocupação para com os monumentos que fazem parte da história de Boa Vista, bem como vinculou o presente com o passado através da memória encarnada no monumento. A comunidade religiosa tomou parte no fortalecimento de sua memória, seja com informações e fotografias para a restauração da sua aparência física, seja na colaboração dos eventos beneficentes que arrecadaram recursos financeiros para outros itens não contemplados no projeto de restauração.

Pudemos perceber este vínculo comunitário com o lugar nas entrevistas fornecidas pelo Padre Raimundo Vanthuy Neto e pelo administrador da igreja Frank Lima. O objetivo delas foi identificar mais cuidadosamente os indícios da memória forte das pessoas, da formação de uma metamemória ostensivamente reivindicada e da idealização de uma identidade na qual a igreja cumpre um papel social central; mas, sobretudo, a participação espontânea que intui a própria lógica da comunidade. Quer dizer, houve participação comunitária ou houve apenas uma iniciativa “de cima para baixo”, buscando recuperar o poder cambiante de uma igreja em processo de disputa com outras formas de religiosidade?

O Padre Vanthuy é nordestino e imigrante, chegou em Roraima acompanhado de seus pais em 1987, estudou em escolas do ensino público e cursou Filosofia e Teologia na Universidade Católica de Brasília, onde também fez mestrado na área da missão. É padre diocesano da Igreja Católica de Boa Vista/RR e possui 21 anos de sacerdócio, prestando serviços missionários em Manaus e na França. A partir do momento em que o padre Vanthuy assumiu como responsável pela igreja, iniciou um diálogo com a sua comunidade a respeito desse desejo de devolver a ela seus aspectos germânicos. Segundo alega o padre, a preocupação partiu dos próprios frequentadores. Além disso, com a sua chegada, uma rede de pessoas que tinha influência política, cultural e econômica começou a se formar ao seu redor, justamente pelo diálogo direto que o padre procurava manter com seus diocesanos. Portanto, esses fatores facilitaram o desenvolvimento do projeto da restauração, haja vista a capacidade de articulação construída através desta rede de apoio.

Como também observamos nas reportagens analisadas da *Folha de Boa Vista*, o primeiro trabalho da restauração foi coletar o maior número de fotografias e informações a respeito da Igreja Matriz, de modo a conhecer melhor o seu aspecto arquitetônico antes das reformas da década de 1960. O encarregado em coletar as fotografias e que fez todo o estudo delas, auxiliando e trabalhando em conjunto com o Padre Vanthuy, foi Frank Lima. Este é natural de Boa Vista, tem 39 anos, e na época da restauração da Igreja Matriz foi chamado pelo Padre Vanthuy para integrar a equipe de pesquisa. Ele ajudou na coleta e organização das fotografias, na elaboração dos projetos e em outras questões

mais burocráticas, bem como nas questões administrativas da restauração. Ao registrar em entrevista as suas memórias, o Padre Raimundo Vanthuy Neto (2021) lembra que, sobre a restauração da Igreja:

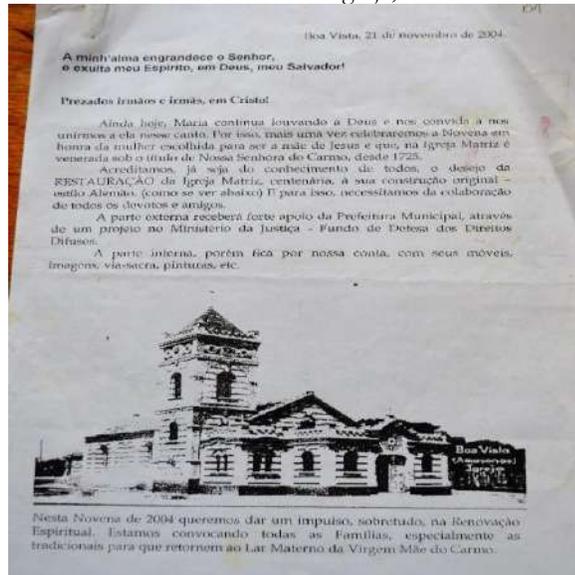
[...] em 2004 fui colocado como responsável pela Paróquia da Catedral e pela Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo e no ano anterior já tinha iniciado um processo de resgate das peças antigas da Igreja, primeiro através de uma irmã chamada Paula Helena, que desejou trazer os antigos bancos da matriz que estavam na Igreja de São Pedro, foi o primeiro trabalho de resgate, daí quando eu entrei começou um diálogo com a comunidade e apareceu a Deputada Maria Helena Veronese que se interessou e acabou entrando com um processo em Brasília, no IPHAN, dentro do Ministério da Justiça para fundos perdidos e foi aí que se conseguiu o dinheiro para as duas etapas da restauração.

Estes elementos são confirmados por Frank Lima (2021) na sua respectiva entrevista:

A notícia da restauração da Igreja chegou à ex-deputada federal Maria Helena Veronese através de uma missa na Igreja Matriz, [...] ela que é frequentadora da comunidade [...], as pessoas automaticamente foram se sensibilizando com o movimento para a restauração da Igreja, porque viram que era algo realmente extraordinário, e ao mesmo tempo queriam fazer parte disso também.

Houve, portanto, uma conjunção de fatores que envolveram a intervenção política de uma frequentadora importante da comunidade local e a mobilização de seus usuários mais antigos. Conforme podemos notar na Figura 9, o padre Vanthuy escreveu uma carta, que provavelmente foi parte dos avisos de uma de suas missas para os membros da igreja, contando um pouco mais sobre a restauração da Matriz.

Figura 9: Carta aos irmãos e irmãs da Igreja, 21 de novembro de 2004



Fonte: Acervo da Diocese de Roraima, 2022. Tamanho da fotografia: 9,64 x 7,7 cm.

Com a divulgação da restauração da Igreja Matriz, a comunidade católica apresentou-se para auxiliar através do fornecimento de suas próprias memórias. Na verdade, um dos motivos para a realização da restauração da igreja foi a vontade da população em vê-la com as características que mais marcaram a sua história. Segundo Frank Lima (2021):

Sem dúvidas a vontade de vê-la restaurada partiu da comunidade, porque a própria comunidade é cativa da igreja e frequenta ela já desde muito cedo. Tem pessoas que viveram a infância, a adolescência, a juventude, tudo ao redor da igreja, então, viram todo o processo de transformação dela. E já havia uma necessidade de reforma e, ao mesmo tempo, ao consultar como que era a igreja e como que poderia fazer isso, o próprio resgate histórico veio como uma alternativa, além do próprio prédio ser um prédio histórico, de fazer parte não só da história da igreja, mas como a própria história da cidade.

Nota-se, nas falas do administrador, indícios relevantes sobre o espírito de comunidade, nesse caso, a comunidade católica, que se envolveu diretamente no trabalho da restauração. Exemplo disso foram as primeiras etapas do processo, em que foi necessário recolher o maior número de fotografias da igreja para saber como ela era no tempo dos beneditinos. Ainda de acordo com Frank Lima (2021):

As pessoas iam para a missa de domingo e deixavam no envelope as fotografias que elas tinham, e aí o combinado era, pegava as fotos no domingo e digitalizava, aí depois na próxima missa devolvia para a pessoa. E teve pessoas que deixaram as fotografias, falavam que preferiam que elas ficassem arquivadas na igreja. E depois não precisávamos mais pedir as fotografias, as próprias pessoas vasculhavam seus arquivos e imediatamente traziam para a igreja.

Essa participação da comunidade católica, ao entregar as próprias fotografias que tinham da igreja, foi marcante para o fortalecimento desta identidade coletiva, haja vista que as pessoas se sentiam parte de um todo doando suas “lembranças” (suas memórias). Essa construção coletiva da identidade social se aproxima do conceito de “lugar” a que remete Aurora Ballesteros (1992), ou então do espaço subjetivo descrito pela mesma autora, presente na forma como cada indivíduo vivencia o espaço e o hierarquiza a partir de suas próprias lembranças. Assim, quando a população foi convidada a participar, carregando consigo a responsabilidade sobre as decisões que poderão ser tomadas ao longo do tempo, um ideal comum as move, formando relações sociais que estão acima dos indivíduos, mas que, ao mesmo tempo, fazem parte do próprio indivíduo à medida em que ele se sente integrante desta coletividade. Essa aproximação que a população teve com a restauração da Igreja proporcionou a criação de um vínculo afetivo, importante para que ela continuasse a tarefa de preservação do seu “lugar”.

Na Figura 10, podemos ver uma fotografia da Igreja Matriz, ainda em preto e branco, que foi entregue por um dos membros da igreja. Segundo o Padre Vanthuy, não foi possível identificar quem entregou a fotografia e nem mesmo o seu ano no momento da classificação das imagens, mas podemos notar que se trata de uma fotografia muito antiga e que retrata a igreja ainda com seu estilo germânico, portanto, anterior ao período das reformas da década de 1960.

Figura 10: Foto entregue à igreja por um membro da comunidade



Fonte: Acervo da Diocese de Roraima, 2022. Tamanho da fotografia: 8,38 x 11 cm.

Graças à mobilização da comunidade em entregar suas fotografias foi possível verificar como a igreja realmente era, de modo que a equipe do Padre Vanthuy e seu auxiliar, Frank Lima, puderam reconstituir os seus traços. Tanto a fotografia como a tradição oral dos membros da igreja foram utilizadas como instrumentos para esta reconstituição, a fim de se apresentar um panorama histórico do “lugar”, buscando servir de base para as ressignificações individuais e coletivas da comunidade. Como constatado pelo padre Vanthuy,

Criou-se um diálogo muito grande entre Igreja e sociedade, que são os responsáveis em manter o patrimônio, em manter a beleza daquilo que era original. Muita gente se envolveu nesse processo, como por exemplo, grupos de médicos, engenheiros, os alunos da Universidade Federal dos cursos de arquitetura e engenharia que foram fazer visitas no prédio. Também houve interesse externo, de fora, foi feita uma publicação em outro estado sobre a Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo e o processo de restauração. Então, para lembrar que foi um processo bem educativo, não foi só a Igreja que quis restaurar não, isso se tornou um processo educativo de modo especial para uma sociedade que guarda pouco de sua história, como Roraima (VANTHUY, 2021).

A partir dos elementos de memória deixados pela comunidade no espaço da igreja, padre Vanthuy e o administrador Frank Lima montaram uma estratégia para angariar recursos e viabilizar a restauração de seu monumento. De acordo com Frank Lima:

A gente começou pela comunidade e a própria comunidade foi indicando pessoas que ficaram sabendo que tinham interesse de conhecer a história, de querer ajudar e a gente levava e mostrava através das imagens coletadas a partir de fotos, a partir de textos também, da história da Igreja e da própria cidade. Veio aí essa adesão de quem realmente se sentiu sensibilizado ao ver esse processo e a ideia de restauração da Igreja no modelo do período dos beneditinos (2021).

A mobilização comunitária começou a se fortalecer a partir do trabalho de sensibilização realizado pelo Padre Vanthuy e pela comissão responsável pela restauração. Além disso, foram realizados alguns eventos com o objetivo de arrecadar fundos para a recuperação e restauração de alguns elementos e peças sacras da igreja. Pode-se assim dizer que a patrimonialização da Igreja Matriz remete aos laços afetivos da população com o seu lugar de pertencimento. A população, principalmente a católica, se identificava, segundo os entrevistados, com cada um de seus elementos, pois reconhecia que aquele período foi muito significativo, tanto para a igreja como para a história de Boa Vista. Portanto, para preservar a memória social associada à Igreja Matriz, foi necessário o seu tombamento, bem como sua restauração, pois, com essa mudança, foi possível garantir um testemunho, não apenas de seu valor arquitetônico, mas também de seus valores culturais e simbólicos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A restauração da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo foi favorecida pelo sentimento de coletividade que tomou a população ao entregar suas “lembranças”. Esse espírito de comunidade é importante para uma reflexão sobre identidade católica em Boa Vista/RR, já que se percebe os laços que a população encontrou ao buscar essas memórias, ao atribuir àquele espaço religioso uma conotação de “lugar”, íntegro de experiências vivenciadas, de memórias e histórias construídas. Afinal, aquele lugar simbolizava, para alguns, o encontro com o divino, para outros, a celebração de momentos significativos (batismo, comunhão, crisma, casamento etc.), ou ainda o reencontro com amigos ou velhos conhecidos.

A Igreja Matriz divide cada vez mais o seu espaço de religiosidade com o papel de servir como testemunho histórico, ela é um patrimônio que demonstra o interesse da comunidade frequentadora em recuperar esse passado e torná-lo ativo, demonstrando também, assim, uma força para a valorização da igreja enquanto marco territorial, cultural e histórico situado no espaço público. Quando optamos

por preservar o patrimônio, optamos por preservar toda uma memória e, portanto, toda uma cultura. A Igreja Matriz não só simboliza a religiosidade, mas também restaura e conta a história do município através de suas paredes, provando que a união da fé e da comunidade transcende a barreira do espaço e do tempo.

As matérias da década de 1990 que dizem respeito ao tombamento da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo mostram um pouco da preocupação da esfera pública em preservar esse bem importante para a população. Com o tombamento, houve uma valorização e a preservação da memória da comunidade, pois são as comunidades que deixam marcas no espaço onde vivem e que acabam materializando suas histórias individuais e coletivas no “lugar” onde suas memórias são preservadas e ressignificadas. São nesses lugares que estão as marcas do tempo, trazendo os sinais peculiares do modo de ver e viver de uma população que habita ou habitou esse lugar. A Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo concentra sentidos, tradições e costumes da comunidade católica, auxiliando os indivíduos na construção de suas histórias pessoais, fomentando, deste modo, traços mais sólidos para o fortalecimento de uma identidade coletiva.

A preservação da Igreja Matriz não se limita só ao patrimônio, englobando também toda a identidade social boa-vistense, pois compreender a importância de sua edificação, não só como um local religioso ou como sendo uma das construções mais antigas da cidade, é uma forma de perceber a identidade social da população que ali viveu e ainda vive. É importante pensar o tombamento da Igreja Matriz como forma de zelo pela imagem urbana e social da cidade, pelo seu passado, presente e futuro. A divulgação do tombamento da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo no jornal foi importante para que a população, principalmente aquela parcela que não conhecia sua história, pudesse olhar a igreja e sua edificação de uma forma mais afetiva, percebendo sua importância para o município e o estado. Afinal, a forma como a Igreja Matriz foi construída carrega os traços do passado da população deste “lugar”, precisando ser conservada e preservada, de modo a manter coesa a comunidade.

Podemos concluir, desta expedição em torno da Igreja Matriz, que esta desempenhou, desde a sua criação, um papel importante dentro da comunidade católica. A motivação de seu tombamento e sua restauração são indícios de uma comunidade engajada não só em restaurar o equilíbrio da fé, mas também em preservar sua história. Este lugar de encontros e significações foi acrescentando novos significados com o passar do tempo, sua apropriação e identificação é resultado de uma sociedade que buscou reconhecer e comunicar sua história. Com o empenho coletivo de restauração, pode-se dizer

que a sociedade local firmou um elo com o seu passado, contribuindo com a cultura da cidade e potencializando vínculos identitários importantes.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.
- BALLESTEROS, G.A. **Geografía y Humanismo**. Barcelona: Oikos-tau, 1992.
- BALLESTEROS, G. A.; SENDRA, J. B. **El Espacio Subjetivo de Segovia**. Madrid, Editorial Universidad Complutense, 1989.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BURKE, P. **Variedades de história cultural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- DIOCESE DE RORAIMA. **O centenário da igreja de Roraima**. Disponível em: <https://diocesederoraima.org.br/index.php/diocese-2/historia> . Acesso em: 20 de março de 2021.
- DIOCESE DE RORAIMA. **Acervo da Diocese de Roraima**. Fotos de documentos diversos da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo, 2022.
- Folha de Boa Vista**. Boa Vista: Editora da Folha, 12 de setembro de 1990.
- Folha de Boa Vista**. Boa Vista: Editora da Folha, 12 de agosto de 1994.
- Folha de Boa Vista**. Boa Vista: Editora da Folha, 20 de dezembro de 2005.
- Folha de Boa Vista**. Boa Vista: Editora da Folha, 07 de março de 2006.
- Folha de Boa Vista**. Boa Vista: Editora da Folha, 09 de julho de 2007.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. São Paulo: Editora DP&A, 2001..
- LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LIMA, F. **Entrevista concedida à Juliana Sousa em 4 de dezembro, 2021**/Áudio, 42min. Boa Vista, 2021.

MUNARO, L. F. **O Jornalismo português em Londres: Retrato de um tempo e de uma profissão**. 1. ed. Rio de Janeiro: Publit, 2013.

MUNARO, L. F.; ZOUÉIN, M. Os jornais do rio branco e o projeto de civilização na vila de Boa Vista. In: **Rios de palavras: a imprensa nas periferias da Amazônia**. MUNARO, L. F. (Org), Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista de História da PUC-SP**. São Paulo, 1993.

ONOFRE, P. **Acervo de Paulina Onofre**. Fotos diversas da Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo, 2020.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SCRUTON, Roger. **Como ser um conservador**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA, J. C. S. **A Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo como espaço de memória da religiosidade católica em Boa Vista/RR**. Dissertação. Mestrado em Comunicação. Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

VANTHUY NETO, R. **Entrevista concedida à Juliana Sousa em 8 de novembro, 2021**/Áudio, 01h12. Boa Vista, 2021.

ZOUÉIN, M. **Entrevista ao Programa Fala Macuxí do Gshow Roraima**, no dia 8 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://gshow.globo.com/google/amp/Rede-Amazonica/fala-macuxi/playlist/o-fala-macuxi-te-leva-para-um-passeio-historico-em-boa-vista-rr.ghtml?twitter_impression=true. Acesso em: 2 abr. 2021.

Data de submissão: 04/05/2022

Data de aprovação: 25/05/2022

PATRIMÔNIO MATERIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: O CASO DO SOLAR DO BARÃO DE SANTARÉM

Adrielle Cristina Maciel de Aranjó¹

RESUMO

A relação entre patrimônio material e sociedade pode ser estabelecida por meio do conhecimento e reconhecimento dos espaços históricos como portadores de uma memória coletiva, sendo a prática da Educação Patrimonial no ambiente escolar apontada como um meio eficiente para realizar essa mediação entre a comunidade e os bens culturais locais. Neste sentido, este texto tem como objetivo demonstrar o potencial informativo das construções históricas e sua utilização para o ensino de História, tomando como exemplo o caso do Solar do Barão de Santarém. Considera-se o conceito de memória de Pierre Nora (1993), o qual afirma que esses lugares guardam a memória de seu tempo através de seus traços arquitetônicos. Para construção deste texto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o Solar do Barão em Estefany Couto (2013), Nelson Papavero e William L. Overal (2011). Foram analisadas fontes primárias como jornais e registros fotográficos, além da realização de uma visita ao Solar do Barão, na qual foi produzido o material fotográfico do casarão presente neste trabalho. O uso didático dos casarões históricos contribui para a valorização da história local e a formação da consciência histórica, tornando o aprendizado mais dinâmico e possibilitando aos alunos aprenderem sobre aspectos gerais do conteúdo obrigatório, ao mesmo tempo em que estudam a própria História.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio histórico. Santarém. Educação Patrimonial.

MATERIAL HERITAGE IN HISTORY TEACHING: THE CASE OF SOLAR DO BARÃO DE SANTARÉM

ABSTRACT

The relationship between material heritage and society can be established through the knowledge and recognition of historical spaces as bearers of a collective memory, and the practice of Heritage Education in the school environment is pointed out as an efficient mean to carry out this mediation between the community and the local cultural goods. In this sense, this text aims to demonstrate the informative potential of historical buildings and their use for teaching History, taking as an example the case of Solar do Barão de Santarém. Pierre Nora's concept of memory (1993) is considered, which states that these places keep the memory of their time through their architectural features. For the construction of this text, a bibliographical research was carried out on the Solar do Barão in Estefany Couto (2013), Nelson Papavero and William L. Overal (2011). Primary sources such as newspapers and photographic records were analyzed, in addition to a visit to the Solar do Barão, in which the photographic material of the mansion present in this work was produced. The didactic use of historic mansions contributes to the appreciation of local history and the formation of historical awareness, making the learning process more dynamic and enabling students to learn about general aspects of the mandatory subject while studying History itself.

KEYWORDS: Historic heritage. Santarém. Heritage Education.

¹ Licencianda em História pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: adriellemaciel77@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 1930, o governo brasileiro, representado pela figura de Getúlio Vargas, adotou políticas relacionadas a preservação do patrimônio cultural do Brasil, na perspectiva de valorizar a cultura brasileira e criar uma identidade nacional. Para isso, em 1937 foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), hoje chamado de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que desde então vem trabalhando no tombamento para preservação dos espaços considerados como importantes para a história da nação brasileira. Segundo Maria Amélia Corá:

A proposta de concepção do Sphan sofreu forte influência do pensamento modernista brasileiro, resultado da Semana de Arte Moderna de 1922. A aproximação entre o Sphan e o modernismo se deu principalmente a partir da elaboração do Anteprojeto do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional, em 1936, por Mário de Andrade, a pedido do então ministro de Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema (CORÁ, 2014, p. 1095).

Para a proposta original do patrimônio artístico, a arte erudita e popular constituía a cultura do país. Contudo, o decreto de estruturação do Sphan (1937) foi menos amplo e considerou como patrimônio cultural do Brasil:

[...] o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (IPHAN, 1937, art. 1º).

Desse modo, houve maior reconhecimento dos bens materiais, principalmente das grandes construções do período colonial. Essa decisão fica evidente, por exemplo, no tombamento quase imediato – já em 1938 – da cidade de Ouro Preto (MG), do Centro Histórico de Salvador (BA) e do Colégio dos Jesuítas (PR), espaços valorizados por suas características arquitetônicas barrocas, heranças da dominação colonial de Portugal e símbolos do poder das elites ao longo da história do Brasil.

A partir de 1979, sob a direção de Aloísio Magalhães, o Iphan começou uma nova fase, partindo da compreensão de que “o bem cultural deveria ser apreendido no seu sentido mais amplo e abrangente” seguindo os princípios “do reconhecimento da pluralidade, da interação das diferentes culturas” de modo a corresponder os anseios da população brasileira (IPHAN, 1997, p. 5). Somando-se a esse processo, a Constituição Federal de 1988 ampliou seu conceito de patrimônio, contribuindo significativamente para que os bens imateriais (danças, saberes, festas) se consolidassem no rol das patrimonializações, valorizando as formas de expressão cultural presentes nos diversos segmentos

sociais que formam o país. Entretanto, nosso estudo se concentra na discussão sobre os patrimônios materiais arquitetônicos, ou seja, construções antigas que ainda permeiam a paisagem das cidades como testemunhas do seu tempo, constituindo-se vestígios do passado no presente e que carregam algum significado para a comunidade local.

A relação entre patrimônio e sociedade precisa ser estabelecida inicialmente através do conhecimento e reconhecimento desses espaços como portadores de uma memória coletiva. Nesse sentido, o Iphan aponta a prática da Educação Patrimonial como meio eficiente para realizar a mediação entre a comunidade e os bens culturais locais, criando “espaços de aprendizagem e interação que facultem a mobilização e reflexão dos grupos sociais em relação ao seu próprio patrimônio” (IPHAN, 2014, p. 23). A Coordenação de Educação Patrimonial do Iphan – CEDUC, afirma que:

a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação (IPHAN, 2014, p. 19).

A partir da possibilidade e da importância de se desenvolver a Educação Patrimonial em diversas instituições públicas, veremos neste trabalho que as escolas regulares são ambientes com potencial para inserção de recursos educativos capazes de estimular a formação da consciência histórica nos indivíduos. O ambiente escolar se apresenta como um dos espaços abertos ao desafio da Educação Patrimonial “e especialmente os professores de História têm sido convocados e sensibilizados para essa tarefa” (BITTENCOURT, 2008, p. 277), buscando discutir temas culturais a fim de gerar a valorização e preservação do patrimônio histórico por meio reconhecimento e identificação com a cultura local.

Este texto tem como objetivo mostrar o potencial informativo das construções históricas e as possibilidades de sua utilização no ensino de História, tomando como objeto de estudo o *Solar do Barão de Santarém*. Empregaremos o conceito de “lugares de memória” de Pierre Nora (1993) o qual afirma que esses espaços guardam a memória de seu tempo e, desse modo, nos permite acessar aspectos de sociedades passadas através de seus traços arquitetônicos. A escolha do Solar do Barão se deve ao fato de ser o segundo prédio mais antigo de Santarém, construído em meados do século XIX, e por pertencer a uma das figuras mais conhecidas da história da cidade, Miguel Antônio Pinto Guimarães, o Barão de Santarém.

2. METODOLOGIA

Para construção deste trabalho, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica sobre a questão do Patrimônio Cultural no Brasil, bem como a estruturação do Iphan, a necessidade da Educação Patrimonial e, principalmente, sua aplicação no ensino regular e o diálogo com a disciplina História. Também consultamos fontes a respeito do Solar do Barão com o objetivo de identificar sua data de construção, características arquitetônicas, organização da estrutura e os modos de utilização do casarão, além de abordar a vida do próprio Barão de Santarém e sua influência no meio social. Para isso, tomamos como referência alguns trabalhos como a dissertação de Estefany Couto (2013), que trata sobre os casarões históricos de Santarém e apresenta detalhes da estrutura externa e interna do Solar do Barão, além de discutir o estilo arquitetônico e características coloniais. Também citamos obras de autores locais como Wilde Dias da Fonseca (1996) e Paulo Rodrigues dos Santos (1999), para informações sobre Santarém no século XIX.

Para as informações referentes ao Barão de Santarém, utilizamos a obra de Nelson Papavero e William L. Overal (2011), que ao tratar de aspectos históricos da região de Santarém, aborda parcialmente a vida de Miguel Antônio Pinto Guimaraes e sua autoridade política e econômica na cidade. Analisamos fontes primárias como jornais e registros fotográficos antigos, coletados em acervos de referência como a Biblioteca Central da UFOPA, o Blog do Padre Sidney Canto: história, memória e cultura da região Oeste do Pará e o Centro de Documentação Histórica do Baixo Amazonas. Realizamos ainda uma visita ao Solar do Barão, onde foi produzido o material fotográfico do casarão presente neste trabalho. No entanto, não recebemos autorização para adentrar o prédio que atualmente se encontra fechado e com estrutura deteriorada.

Os dados coletados das fontes bibliográficas, imagéticas e documentais a respeito do Solar do Barão foram cruzados com outras bibliografias, como o texto *Quintais Urbanos: Funções e Papéis na Casa Brasileira e Amazônica*, de Helena Tourinho e Maria Silva (2016), que forneceu a base para as discussões sobre os comportamentos sociais do período, como a arquitetura das casas da classe dominante, a busca dessa elite local pelos ideais da cultura europeia, a presença da escravidão doméstica em Santarém e a representatividade do Solar do Barão para a sociedade contemporânea, assim como seu valor histórico na atualidade.

A análise das informações obtidas sobre a vida do Barão de Santarém, por sua vez, abriu espaço para tratar questões como a desigualdade socioeconômica crescente em Santarém a partir do século XIX com o lucrativo comércio do cacau na região, criando abismos econômicos entre os grupos sociais

e fazendo com que figuras locais se tornassem cidadãos “ilustres”, dotados de grande notoriedade. Além disso, destacamos o domínio do setor público pelas elites e os privilégios concedidos às classes abastadas.

3. PATRIMÔNIO MATERIAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

No Brasil, a ideia de patrimônio nasceu atrelada ao conceito de identidade, mais precisamente de identidade nacional. A criação do Sphan, em 1937, fez parte de uma política do Estado Novo varguista que pretendeu valorizar a História Nacional, e para isso, buscou mapear e patrimonializar espaços que gerassem identificação nos cidadãos. Nesse sentido, a patrimonialização de casarões considerados históricos ganhou força. Desde o tombamento da cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, foram tombadas diversas outras casas herdadas de diferentes épocas do Brasil, como o Palacete do Batel (1914), no Paraná; o Palacete Pedro Osório (1901), no Rio Grande do Sul ou a Casa da Ipiranga (1884), no Rio de Janeiro.

Todavia, a tentativa de formar uma homogeneidade cultural brasileira acabou privilegiando espaços ligados aos poderes políticos, religiosos e militares do país, representantes da chamada história oficial. Essa tendência também se deve ao fato de que as edificações correspondentes à classe dominante foram construídas com matéria-prima durável se comparadas às construções populares, ficando estas últimas mais vulneráveis à ação consumidora do tempo. As políticas de desapropriação de território e remanejamento de população² ocorridas ao longo da história do Brasil, também foram responsáveis pelo desaparecimento de vários espaços de cultura popular.

Casas, igrejas, teatros, engenhos, museus, templos, pontes e torres são exemplos de patrimônio histórico arquitetônico, construções que devido suas durabilidades atravessam épocas e costumes diferentes, tornando-se testemunhos do passado. Logo, podemos dizer que esses espaços guardam parte da memória de seu tempo em seus estilos artísticos, suas técnicas de construção e no poder de representação cultural que possuem, podendo contribuir para o entendimento da história local ao longo do tempo.

Para ser mais coerente, utilizamos o conceito do francês Pierre Nora que chama esses espaços de “lugares de memória”, e segundo ele:

² Como exemplo de remanejamento de população ocorrido no Brasil, podemos citar as transformações urbanísticas feitas no Rio de Janeiro em 1808 para receber a Família Real portuguesa, resultando na retirada de moradores do Centro e demolição de suas habitações. (Ver: CARVALHO, Amanda. *O Rio De Janeiro a partir da chegada da corte portuguesa: planos, intenções e intervenções no século XIX*. 2014).

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação. Valorizando, por natureza, mais o novo que o antigo, mais o jovem que o velho, mais o futuro do que o passado. Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era, das ilusões de eternidade (NORA, 1993, p. 12-13, grifo do autor).

Assim, para Nora (1993) os “lugares de memória” são espaços reivindicados pela História como detentores de uma memória coletiva, e que através deles, a própria História constrói narrativas e representações daquilo que não mais existe. A constituição desses espaços não é espontânea, mas surge da necessidade de preservação da memória. O conceito de Nora é amplo e se estende a outros “lugares” além dos monumentos, mas sua discussão em torno da valorização da memória vai de encontro ao atual processo de “patrimonialização” desses espaços e daquilo que representam.

No caso de casarões históricos, é importante levar em consideração que “normalmente os monumentos históricos são marcos de pessoas poderosas ou do poder oficial e, portanto, esses poderiam ser vistos como os construtores exclusivos da memória histórica” (BITTENCOURT, 2008, p. 279), podendo representar uma minoria social e financeiramente privilegiada. Porém, mesmo diante desse aspecto elitista, consideramos os casarões testemunhos do tempo vivido e capazes de informar sobre sociedades passadas. Para Cristina Freire, “como documentos, os monumentos são criações marcadas social e historicamente; testemunham, porém, melhor a época de sua execução do que o período que pretendem evocar” (FREIRE, 1997, p. 88), além disso, o caráter urbano dessas construções permite que haja uma proximidade arquitetônica e cultural entre passado e presente.

Portanto, ao mesmo tempo em que o patrimônio arquitetônico informa sobre o passado também estabelece uma relação com o presente, por esse motivo, pode apresentar-se como uma importante ferramenta para o ensino de História, pois é visto como um vestígio da ação humana carregado de historicidade e em constante diálogo com outras temporalidades. Dessa maneira, ao serem utilizadas como fontes históricas, essas construções possibilitam o aprendizado e a compreensão dos períodos históricos em que estiveram inseridas, promovendo identificação para com o bem cultural e o reconhecimento de seu valor para a história local.

Um grande desafio para o ensino de História atualmente vem sendo tornar os conteúdos escolares da disciplina significativos para os alunos, de modo que possam relacionar as aulas de História com a realidade em que vivem. Para Schmidt e Cainelli (2009), uma das formas de criar essa relação é

através de metodologias que ultrapassem os muros da escola, buscando no estudo da história local elementos que permitirão ao aluno se reconhecer dentro dos processos históricos.

A inclusão da questão patrimonial no ensino de História oferece uma contribuição importante para uma aprendizagem significativa, pois parte de elementos do cotidiano dos alunos, encorajando-os a olharem de outras maneiras para o lugar em que vivem e se perceberem como agentes sociais a partir do processo de valorização da própria identidade cultural. Sobre isso, nos explica Claudia Teixeira:

Ações educativas nesse sentido são importantes na medida em que os indivíduos precisam, para se reconhecerem e se diferenciarem de outros, de um “espelho” onde seja possível ver a própria vida, a própria cultura, a própria história e as próprias práticas e, com isso, construir a sua memória afetiva e sua identidade cultural (TEIXEIRA, 2008, p. 206).

Desse modo, a autora propõe a Educação Patrimonial nas escolas como um meio eficaz para construir uma relação de pertencimento com os espaços de memória e, a partir daí, a valorização deles. Essa relação é construída na medida em que o aluno conhece a história do lugar em que vive e é capaz de se reconhecer nela. Por isso, essas ações educativas estão atreladas ao conhecimento local, já que a proposta é justamente trabalhar aspectos do entorno do aluno como arquitetura, vocabulário, canções, artes, danças, comidas e outras expressões culturais. O estudo da localidade, no entanto, não pretende romper com a história geral do Brasil, mas dar visibilidade também aos acontecimentos, costumes e manifestações culturais próprias do lugar, por vezes ignorados pela perspectiva nacional.

Quando nos propomos a explorar a história de determinada localidade, estamos nos debruçando sobre o passado que une tal sociedade. Os eventos históricos podem refletir de maneiras distintas em cada grupo social, porém, é indiscutível o fato de que esses acontecimentos constroem uma memória coletiva, ou seja, compartilhada por todos. A constituição dessa memória faz com que as pessoas criem laços de pertencimento com o lugar, como nos explica Circe Bittencourt:

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares de memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo (BITTENCOURT, 2008, p.169).

Conforme exposto por Bittencourt (2008), a memória coletiva pode estar presente nos espaços da cidade, sendo possível abordar o patrimônio no ensino de História utilizando as construções locais que de alguma forma guardam a memória dessa sociedade. Considerando, portanto, essas construções

como lugares históricos, os professores podem se valer desse conhecimento em sala de aula para acessar o passado através dos traços arquitetônicos desses monumentos, lembrando que o estudo desses espaços pode levar os alunos ao entendimento de outras mentalidades e organizações sociais, ao mesmo tempo em que oferece meios para o desenvolvimento da Educação Patrimonial.

Uma das dificuldades que se apresenta no trabalho com esse tipo de patrimônio histórico em sala de aula é o tratamento que a população normalmente lhes confere. Na maioria dos casos, esses espaços enfrentam a barreira da invisibilidade, ou seja, não são percebidos pelas pessoas, mesmo se tratando de construções de grande porte que na maioria das vezes estão localizadas em bairros nobres ou nos centros das cidades há décadas ou até séculos.

A essa invisibilidade são atribuídos alguns motivos prováveis, como a ausência de identificação da coletividade com os monumentos que, como já citado, tendem a representar o poder de uma elite e igualmente reforçam a desigualdade social; a falta de acesso a esses espaços, pois quando direcionados à atividade turística são transformados “em polo de turismo para os ‘de fora’ e de lazer para as classes abastadas” (BONDUKI, 2010, p. 331); somado a isto, existe a deterioração do patrimônio devido a falta de iniciativa pública para o tombamento e preservação, que acaba incentivando o descaso popular.

Assim, a Educação Patrimonial se apresenta como meio capaz de manifestar a potencialidade dos monumentos através de um trabalho de análise de suas características históricas. Mas como lidar com o patrimônio histórico em sala de aula? Segundo Helena Pinto (2017), a educação patrimonial deve ser introduzida no ensino de História por meio de critérios metodológicos que tornem a aprendizagem significativa, para isso, deve-se “selecionar conteúdos relacionados com a história local, introduzindo de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem do patrimônio” (p. 211), de modo que a investigação das fontes patrimoniais propicie o desenvolvimento da consciência histórica.

Após selecionar o patrimônio que melhor se encaixa no conteúdo a ser trabalhado, aconselha-se uma visita prévia como maneira de estabelecer o contato entre os alunos e a fonte patrimonial. Bittencourt (2008, p. 281) aponta alguns procedimentos necessários para este tipo de estudo do meio, são eles: reconhecimento do espaço social e listagem das fontes; estudo bibliográfico prévio do local; definição da problemática/tema; estruturação de um roteiro; preparação de um caderno de campo; execução do estudo do meio em si; e, por fim, a avaliação dos dados coletados em campo.

No entanto, caso não seja possível³ realizar a visitação, essa análise também pode ser realizada a partir da exibição de imagens do patrimônio. Em sala, o professor deve explorar as informações disponíveis sobre a construção histórica em questão, como localização, primeiro proprietário, formas de uso, data de início e término da obra, detalhes da arquitetura, influências artísticas, engenheiro responsável (caso houver) e até mesmo a procedência dos materiais usados. Ainda segundo Pinto (2017), esse conhecimento “estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades” (p. 211).

Depois de coletados, esses dados precisam ser contextualizados para que o monumento possa de fato “falar” sobre seu tempo e sobre a conjuntura social e política a que pertenceu, por isso, alguns dados se mostram mais relevantes. As datas de início e término da obra, por exemplo, são de suma importância para que possamos compreender o contexto social do período e perceber as características temporais marcadas naquela construção. Assim, o contato do aluno com essas informações o coloca diante de uma temporalidade diferente da sua, lhe fazendo reconhecer as mudanças ocorridas ao longo dos anos, os processos históricos, dos quais o patrimônio analisado é resultado ou sofre influências.

Por se tratar de bens geralmente pertencentes a membros de uma elite local, identificar os materiais e técnicas empregados na construção também pode nos informar sobre a economia da época, já que o nível de riqueza do proprietário determinava a procedência dos materiais e, dependendo do período histórico, o tipo de mão de obra utilizada – livre ou escrava. Considerar a vida do proprietário é outro fator importante para o uso didático dos patrimônios históricos. Por meio de uma breve análise podemos conhecer sua profissão, origem familiar, poder aquisitivo, classe social e atuação pública. Com base nesses dados, acessaremos o lugar social da propriedade patrimonializada, ou seja, seus objetivos e representações no meio social.

4. PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARQUITETÔNICO EM SANTARÉM: POSSIBILIDADES DE USO DO SOLAR DO BARÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Santarém é uma cidade amazônica localizada na região oeste do Estado do Pará, na confluência entre os rios Amazonas e Tapajós. Atualmente, é o terceiro município do Pará. Em número de habitantes e tem sua economia baseada principalmente no cultivo de soja e mandioca. Ao longo do século XIX, Santarém foi marcada pelo desenvolvimento da agricultura e do comércio de produtos

³ Este tipo de visitação requer a autorização da escola, dos pais dos alunos e do responsável pelo monumento, caso seja privado; além de toda estrutura necessária para transporte e organização dos alunos. Por estas e outras eventuais razões, por vezes a visitação poderá não ser realizada.

naturais como o cacau e a borracha, permitindo que a cidade experimentasse um período de crescimento demográfico e econômico.

A cidade passou então a apresentar características mais urbanas, percebidas no traçado reto das ruas e na construção de lojas e casas, cada vez mais inspiradas em estilos arquitetônicos europeus, símbolos do poder aquisitivo dos grandes produtores locais. Alguns desses prédios datados dos séculos XIX sobreviveram ao tempo e permeiam até hoje a paisagem do centro da cidade como herança material de um período importante da história, considerados patrimônio cultural de Santarém.

Com o objetivo de demonstrar a potencialidade do patrimônio histórico arquitetônico para o ensino de História, tomaremos como exemplo um dos casarões históricos da cidade de Santarém, conhecido popularmente como *Solar do Barão de Santarém*, uma casa construída no século XIX e que apresenta poucas intervenções em sua estrutura original. Buscaremos analisar a capacidade desse monumento como fonte a ser utilizada em sala de aula, partindo de seus traços arquitetônicos para compreender o contexto social da cidade em questão no século XIX, ou seja, explorar seu potencial de informar sobre as relações sociais e econômicas numa cidade amazônica daquele contexto e as representações que esse espaço carrega até o presente como patrimônio local, mesmo que ainda não tombado pelo IPHAN.

O Solar do Barão de Santarém (Fig. 01) é o mais antigo, e talvez o mais imponente dos prédios oitocentistas da cidade de Santarém. Seu nome é uma referência a Miguel Antônio Pinto Guimarães (filho), o Barão de Santarém, seu primeiro proprietário. O Solar é uma construção com aspectos coloniais, composta por três pavimentos, sendo o térreo direcionado para atividades comerciais e os outros dois para fins residenciais; é composto por sete portas no primeiro andar, sete janelões no segundo e outros três janelões no último pavimento.

Estima-se que o Solar do Barão tenha sido construído no final da primeira metade do século XIX, pois por volta de 1820 o viajante naturalista Von Martius em passagem por Santarém nos conta que “fileiras de casas de um só pavimento formavam a rua principal e outras laterais” (COUTO, 2013, p. 72). Já em 1848, segundo Paulo Rodrigues dos Santos, a cidade de Santarém antes composta por “três ruazinhas da roça, cheias de casinhas baixas e modestas, pintadas de branco, inclusive algumas cobertas de palha, no centro da Vila, agora já ostentava bons prédios de alvenaria, alguns com dois pavimentos” (SANTOS, 1999, p. 259), uma possível referência ao Solar do Barão.

O Solar do Barão possui uma das características mais marcantes da arquitetura do século XIX por se tratar de um “sobrado”, ou seja, tipo de “habitações de dois pavimentos que possuíam espaço

‘sobrado’ ou ‘ganho’ devido à presença de um soalho suspenso” (TOURINHO e SILVA, 2016, p. 339) e não por acaso esse estilo arquitetônico carrega um significado em si. Gilberto Freyre afirma em *Sobrados e Mucambos* (1977) que no século XIX a casa assobradada se tornara a moradia urbana da aristocracia, representando uma espécie de “casa nobre” da cidade, que assumira o papel da antiga casa-grande das propriedades rurais. Sendo assim, podemos dizer que esse estilo de moradia se tornou o tipo de residência comum da elite nas zonas urbanas.

Deste modo, este aspecto do Solar do Barão pode ser utilizado em sala de aula para demonstrar o ideal de vida erudito europeu presente em Santarém no século XIX, já que se constituía em uma casa pensada para atender as necessidades de uma família elitista que buscava manifestar seu poder econômico, político e social através dos bens materiais, como a própria casa e sua mobília, que apontam para referenciais europeus.

[...] a casa, à margem do Rio Tapajós, magnífica, apresentando no andar térreo sete janelas de frente. Sucediã-se os aposentos limpos bem mobiliados; na sala de visitas via-se até piano vertical. Tudo muito bem arranjado: e sem a criadagem fusca na casa, julgar-se-ia não estar no Brasil, para não falar no Tapajós (AVÉ-LALLEMANT apud FONSECA, 1996, p. 983).

A partir do relato acima, feito em 1859 pelo viajante alemão Robert Christian Avé-Lallemant, os alunos poderão ser estimulados a identificar os elementos presentes na casa que refletem esses ideais da cultura erudita oitocentista, como o piano na sala de estar. O termo “criadagem fusca” também pode ser tomado como ponto de partida para um debate sobre a escravidão doméstica em Santarém, instigando os alunos a reconhecerem a presença dessa população negra escravizada no cotidiano da cidade e sua relação com o meio social, introduzindo o tema do comércio escravista na Amazônia.

Outro ponto a ser problematizado é a fachada do Solar do Barão, em estilo neoclássico⁴, aparentemente construída a imitar a fachada do então Palácio do Governo, em Belém (Fig. 02), nos levando a associar essa atitude a uma busca do Barão em equiparar seu poder político exercido em Santarém ao poder oficial exercido pela Província. A partir disso, os alunos podem analisar a representatividade desta casa tanto para a sociedade santarena quanto para os viajantes que passavam pela cidade durante o século XIX, como símbolo de riqueza e poder, possivelmente causando admiração e se destacando em meio à paisagem de casas modestas.

⁴ O neoclassicismo é um estilo arquitetônico que se popularizou no Brasil a partir da chegada da família real portuguesa em 1808. Tem origem na Europa e inspira-se na antiga cultura clássica greco-romana. No Brasil, a busca pelo estilo neoclássico era feita por uma elite ascendente que pretendia imitar os padrões de ‘bom gosto’ e ‘nobreza’ dos europeus.

Figura 01. Solar do Barão de



Fonte: Arquivo pessoal. 2018.

Figura 02. Palácio Lauro Sodré, antigo Palácio do Governo da Província, em Belém.



Fonte: IPHAN.

O Solar do Barão conserva muitos detalhes de sua arquitetura que remetem ao padrão de luxo do século XIX, como as portas entalhadas, mecanismos para entrada de luminosidade, detalhes decorativos na platibanda, colunas, gradil de ferro decorado e linhas geométricas harmoniosas comuns ao estilo clássico, sendo que alguns desses materiais foram trazidos por navios de outras localidades (COUTO, 2013). O Solar do Barão contém ainda um brasão gravado no frontão do prédio, costume comum entre famílias de status social elevado e que possuíam algum título de nobreza. Para Fonseca (1996), os ramos do brasão simbolizavam as armas do Barão, deixando claro o prestígio e autoridade desse cidadão.

Diante disso, cabe a questão: quem foi Miguel Antônio Pinto Guimarães, o Barão de Santarém? Nascido na própria Vila de Santarém em 08 de janeiro⁵ de 1808, foi filho de Miguel Antônio Pinto Guimarães e Tereza Joaquina de Jesus. A primeira menção de seu nome feita em documento público foi em 1831, como participante de uma reunião convocada pelo comandante militar João Batista da Silva para tratar sobre a defesa da Vila de Santarém contra uma revolta feita pelos “facciosos partidários” do cônego Batista Campos (PAPAVERO e OVERAL, 2011). Segundo Augusto Meira Filho, o futuro Barão teria:

[...] começado sua vida pobremente, pescando para sobreviver, e depois se transformando em dono de muitas embarcações pesqueiras, e mais tarde em dono de fazendas em Prainha, em Monte Alegre, em Alenquer, cacauais, engenhos de açúcar [Taperinha], plantações de borracha e seringais nativos e silvestres, tornou-se um homem absolutamente rico, a tal ponto de deixar para os filhos da esposa que teve da Baronesa, um bom começo de vida, afora as joias da esposa que eram um

⁵ As fontes consultadas apresentaram discordância em relação ao mês de nascimento de Miguel Antônio Pinto Guimarães. FONSECA (1996) afirma que a data de nascimento do Barão seria 08 de janeiro de 1808; já em PAPAVERO; OVERAL (2011) a data apresentada é 08 de junho de 1808.

sem número de pedras preciosas que tocaram às seis filhas legítimas (MEIRA FILHO apud PAPAVERO e OVERAL, 2011, p. 43).

No entanto, há algumas incongruências a respeito da origem “pobre” de Miguel Antônio Pinto Guimarães, já que seu pai (de mesmo nome) possuía o título de “capitão” e foi descrito como um comerciante português que prosperou na Vila de Santarém onde se instalou em 1790, além disso, seu nome é mencionado em uma Carta de Sesmaria de janeiro de 1804 recebendo terras na Ilha de Ituqui (PAPAVERO e OVERAL, 2011, p.25). Embora sua origem econômica seja controversa, fato é que Pinto Guimarães tornou-se um cidadão ilustre na região do Tapajós, conquistando o apreço de alguns viajantes em passagem por Santarém, como o famoso naturalista inglês Henry Walter Bates, em 1851:

A pessoa mais importante, senhor Miguel Pinto de Guimarães, é natural do lugar e exemplo da facilidade com que a inteligência e o trabalho encontram recompensa no sábio governo do Brasil. [...] É homem pálido, grave, inteiramente encanecido, embora de [mais] idade. Tratei com ele durante muito tempo e apreciei sua sinceridade e retidão de seus atos. Quando cheguei a Santarém era ele o delegado de polícia. É algum tanto intransigente, tanto na repartição como na vida privada, para com os pequenos delitos de seus concidadãos, mas é muito respeitado (BATES, 1944, p. 10).

Como já citado, outro admirador da trajetória e atuação pública do futuro Barão de Santarém foi Avé-Lallemant, recebido pelo próprio ao desembarcar em frente à Vila, ao qual entregou uma carta de recomendação, sendo convidado a se hospedar em sua tão elogiada residência:

[...] outra [carta] para o tenente-coronel e comandante, Miguel Antônio Pinto Guimarães, um dos homens de grande prestígio na província e o primeiro em Santarém. [...] Interessou-me especialmente o velho comandante, [...] homem que se fez por si e que, como me disseram, iniciara sua carreira no Tapajós, dirigindo sua própria canoa, na qual seu pessoal tapuia se entregava à pesca. Chegara a acumular uma fortuna de 300.000 táleres, com uma indústria tão simples, o que não é por certo fácil. Seu começo e seu fim muito honram o velho, que me pareceu invejado por muitos (AVÉ-LALLEMANT apud PAPAVERO; OVERAL, 2011, p. 45).

Através desses relatos temos a dimensão da popularidade deste “homem de grande prestígio”, respeitado tanto na Vila de Santarém quanto por estrangeiros que passavam ou se instalavam. Por volta de 1865, estabeleceu uma sociedade com o norte-americano Romulus J. Rhome numa fazenda que ficou conhecida posteriormente como Fazenda Taperinha, onde funcionou o engenho de açúcar mais próspero da época e o único com moinhos movidos a vapor. Por lá se fabricavam outros produtos como “excelentes vinhos de laranja, cacau, cana, caju, etc.” (GUILHON apud PAPAVERO e OVERAL, 2011, p. 46), além de todos os produtos necessários para manter Rhome e sua família na propriedade e ainda a população escrava que trabalhava na fazenda.

Além de empresário bem-sucedido em vários setores, Pinto Guimarães ocupou diversos cargos públicos na Vila de Santarém. Segundo Fonseca (1996), ele também foi “Juiz de Paz, Coletor de Rendas Provinciais, Comandante da Guarda Nacional, Vereador e Presidente da Câmara entre 1848 e 1876, Deputado Provincial, Vice Presidente da Província do Grão-Pará, chegando a Presidente da Província” (FONSECA, 1996, p. 67). Recebeu o título de Barão de Santarém em 17 de maio de 1871, agraciado pela Princesa Isabel durante o período da Regência do Império.

Essas informações sobre a vida particular e pública do Barão possibilita a discussão sobre a estrutura social de Santarém no século XIX, considerando que, segundo as fontes, Miguel Antônio Pinto Guimarães foi homem de grande poder aquisitivo, dono de engenho, prósperas plantações de cacau e fazendas de gado, parceiro comercial de importantes empresários e senhor de muitos escravos que lhe serviam tanto na produção agrícola como em sua própria residência, tudo isto dentro de uma sociedade majoritariamente constituída por pescadores e pequenos agricultores.

Fica evidente, portanto, o enorme abismo socioeconômico entre a elite a qual pertenceu o Barão e a população menos favorecida de Santarém nesse período, comprovado inclusive pela estrutura e arquitetura das casas da cidade, onde o Solar do Barão se destacava de tal maneira que era como “não estar no Brasil, para não falar no Tapajós”. (AVÉ-LALLEMANT apud FONSECA, 1996, p. 983). Assim, poderemos utilizar esses dados para identificar e avaliar a desigualdade social existente em Santarém durante o século XIX, lembrando aos alunos que também existiam relações de interdependência entre esses grupos sociais. Além disso percebe-se uma estreita relação entre o público e o privado que resulta numa sociedade onde a classe dominante detém o domínio sobre esfera pública, sendo possível estabelecer uma relação com os mesmos temas na atualidade.

Além das questões socioeconômicas, a arquitetura do Solar do Barão revela costumes referentes ao ambiente doméstico, privacidade e gênero, muito valorizados pela elite oitocentista. Construído segundo os padrões coloniais, encontramos no Solar as mesmas características descritas por Nestor Reis Filho sobre a organização e função dos cômodos na casa colonial brasileira:

As salas da frente e as lojas aproveitavam as aberturas sobre a rua, ficando as aberturas dos fundos para a iluminação dos cômodos de permanência das mulheres e dos locais de trabalho. Entre estas partes com iluminação natural situavam-se as alcovas, destinadas à permanência noturna e onde dificilmente penetrava a luz do dia. (REIS FILHO *apud* TOURINHO; SILVA, 2016, p. 639).

Considerando as semelhanças entre o Solar do Barão com a descrição acima, percebemos que a arquitetura do Solar reflete a preocupação de seu dono com a privacidade familiar, já que apresenta

cômodos com abertura para a rua e outros mais ao fundo da casa, ocultos ao olhar externo. Podemos, então, considerar que os costumes expostos por Reis Filho também se aplicavam à família do Barão, ficando as mulheres a ocupar espaços menos visíveis, como as alcovas e a cozinha, enquanto os homens desfrutavam do privilégio de circular entre os espaços abertos. Quantos aos escravos domésticos, provavelmente tinham suas instalações no andar térreo do casarão e no quintal, juntamente com as mercadorias comercializadas, comum na época.

O Solar do Barão recebeu outro tipo de uso ao longo de sua história, foi palco de grandes eventos sociais em Santarém. Canto (2015), através de trecho retirado do jornal *Tapajoense*, conta que em dezembro de 1856 o prestigiado Coronel Miguel Antônio Pinto Guimarães ofereceu um luxuoso baile em sua residência, onde compareceu a alta sociedade santarena para desfrutar de “deliciosas bebidas” e músicas “divinas”, tendo a festa durado até a madrugada. Canto (2017) cita outro baile realizado no Solar do Barão, registrado no jornal *A Cidade* em fevereiro de 1925, este descrito como um “baile de máscaras” em referência ao tema carnavalesco da festa destinada à “nossa mocidade”. Um terceiro evento foi publicado pelo jornal *Gazeta do Norte*, em maio de 1931, quando o casarão sediou a “Festa das Flores”, uma noite musical regida pelo consagrado maestro José Agostinho (CANTO, 2017).

Com base nessas maneiras de utilização do casarão, é possível tratar temas recorrentes no século XIX e que são complexos de demonstrar de maneira prática no ensino regular, como a questão do gênero e o papel social da mulher, tomando como exemplo a restrição delas à espaços de grande exposição; a objetificação do negro escravizado, instalados juntamente com as mercadorias a serem comercializadas; ou as formas de entretenimento da alta sociedade que, mesmo celebrando as mesmas datas comemorativas (carnaval), preferia divertir-se separada da massa popular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstrado neste trabalho, o patrimônio histórico arquitetônico detém um enorme potencial informativo sobre os períodos aos quais pertenceram, e por isso apresentam amplas possibilidades de uso no ensino de História. Segundo Bittencourt, a Educação Patrimonial dentro das escolas visa “concorrer para rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacionais” (BITTENCOURT, 2008, p. 278), assim, ao utilizar o potencial dos casarões históricos estamos contribuindo para valorização da identidade cultural, além de tornar o aprendizado mais dinâmico e prático.

No entanto, sabemos que a supervalorização do patrimônio arquitetônico tende a expressar uma visão elitista da cultura, já que “esse modelo de escolha de bem cultural segue a tendência de preservar o patrimônio relacionado com uma história considerada ‘legítima’ pela classe dirigente do país” (CORÁ, 2014, p. 1098). Por isso, o trabalho de mediação do professor aparece como primordial para manter o equilíbrio da narrativa e não privilegiar a história das elites de modo a revelar outros grupos sociais também presentes na história dos casarões como mulheres, negros escravizados e indígenas, orientando-se por objetivos associados à pluralidade das nossas raízes e matrizes étnicas (BITTENCOURT, 2008, p. 278).

Além dos tipos de documentos explorados neste trabalho, outras fontes também podem apresentar dados sobre o potencial informativo dos casarões históricos, uma delas é a literatura brasileira. Romances do século XIX costumam oferecer ampla descrição do ambiente interno dessas casas e do cotidiano de suas famílias, podendo ser grandes aliados na busca pelo conhecimento das funções e representações de cada cômodo. Por se tratar de obras de ficção, é necessário cautela ao lidar com esse material em sala de aula para que sejam respeitadas a liberdade de criação de cada autor e a credibilidade da disciplina histórica.

O tema a ser abordado por cada professor vai determinar os aspectos do casarão que serão trabalhados e o tipos de fontes que serão utilizadas nas aulas, de modo que se encaixem ao conteúdo obrigatório de História, sempre respeitando o estágio de aprendizado dos alunos. Como já citado neste trabalho, a prioridade neste tipo de estudo do meio é a visita ao patrimônio em questão para que se estabeleça o contato pessoal do aluno com o lugar, porém, diante da eventual impossibilidade de uma visita prévia, pode-se utilizar fotografias, jornais (antigos e contemporâneos), entrevistas, documentários, etc. O uso didático do patrimônio arquitetônico no ambiente escolar será capaz de construir a base para o desenvolvimento da Educação Patrimonial, promover a valorização da história local e a formação da consciência histórica.

REFERÊNCIAS

BATES, Henry Walter. **O Naturalista no Rio Amazonas**. Tradução de Candido de Mello Leitão. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944. 2v. Disponível em: <http://bdor.sibi.ufrrj.br/handle/doc/323>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONDUKI, Nabil. **Intervenções urbanas na recuperação de centros históricos**. Brasília, DF: Iphan / Programa Monumenta, 2010.

CANTO, Sidney. A festa das flores no “Solar do Barão de Santarém” – 1931. **Blog do Padre Sidney Canto**: História, Memória e Cultura da Região Oeste do Pará. 29 mai. 2017. Disponível em: <https://sidcanto.blogspot.com/2017/05/a-festa-das-flores-no-solar-do-barao-de.html>. Acesso em 25 jun. 2020.

CANTO, Sidney. Artigo: Carnavais santarenos de antigamente... (Parte 01). **Blog do Padre Sidney Canto**: História, Memória e Cultura da Região Oeste do Pará. 5 fev. 2017. Disponível em: <https://sidcanto.blogspot.com/2017/02/artigo-carnavais-santarenos-de.html>. Acesso em 25 jun. 2020.

CANTO, Sidney. Um Baile no casarão do Barão de Santarém – 1856. **Blog do Padre Sidney Canto**: História, Memória e Cultura da Região Oeste do Pará. 7 dez. 2015. Disponível em: <https://sidcanto.blogspot.com/2015/12/um-baile-no-casarao-do-barao-de.html>. Acesso em 25 jun. 2020.

CORÁ, Maria Amélia Jundurian. Políticas públicas culturais no Brasil: dos patrimônios materiais aos imateriais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 5, p. 1093-1112, set./out. 2014. ISSN: 0034-7612

COUTO, Estefany Miléo de. **Casarões Históricos de Santarém**: estudo sobre os sobrados e prédios históricos e sua significação dentro da área central da cidade de Santarém, 2013, 261 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Instituto de Tecnologia, Universidade Federal do Pará, Belém.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas**: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo. São Paulo: Annablume, Fapesp, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**: decadência do patriarcado rural e o desenvolvimento do urbano. 5 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977.

FONSECA, Wilde Dias da. **Santarém**: momentos históricos. 4 ed. Santarém: Gráfica e Editora Tiagão, 1996.

IPHAN. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em: 09 jul. 2020

IPHAN. **Educação Patrimonial**: histórico, conceitos e processos. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

IPHAN. Ofício nº 103/97-9ª/CR/IPHAN/SP. 1997. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Historico_Legislacao_e_Patrimonio_Arquitetonico.pdf. Acesso em 19 jan. 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, v.10, p. 7-28, jul./dez. 1993. Quadrimestral. ISSN 2176-2767

PAPAVERO, Nelson; OVERAL, William L. (orgs). **Tapérinha**: histórico das pesquisas de história natural realizadas em uma fazenda da região de Santarém, no Pará, nos séculos XIX e XX. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2011.

PINTO, Helena. A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 205-220. 2017. Trimestral.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. **Tupaiulândia**. Santarém: Gráfica e Editora Tiagão, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. A Educação Patrimonial no Ensino de História. **Revista Biblos**, Rio Grande, v. 22, n. 1, p. 199-211. 2008. Semestral. ISSN 0102-4388

TOURINHO, Helena Lucia Zagury; SILVA, Maria Goreti Costa Arapiraca da. Quintais urbanos: funções e papéis na casa brasileira e amazônica. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, v. 11, n. 3, p. 633-65, set./dez. 2016. ISSN 1981-8122.

Data de submissão: 18/04/2022

Data de aprovação: 12/07/2022

HISTÓRIAS DE VIDA E TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DO CAP/UFAC

Luci Praun¹
Luciney Araújo Leitão²

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (Ufac) atende, desde sua fundação, crianças e adolescentes matriculados em todos os segmentos do ensino básico. Sua criação é parte das ações desenvolvidas pela comunidade acadêmica com vistas a dar efetividade ao compromisso que a universidade pública deve manter com o ensino básico. Além da oferta de cursos de qualidade para a população local, o CAP tem sido, desde sua origem, espaço para realização dos estágios profissionais de estudantes das licenciaturas da Ufac, contribuindo também, dessa forma, para a formação de professores e professoras no Acre.

Instituído em dezembro de 1981, em 2021 o CAP completou 40 anos. Com o objetivo de conhecer um pouco e poder contar sobre parte do caminho trilhado pelo Colégio e sua comunidade ao longo desse período, os integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), área de Sociologia, desenvolveram o projeto de extensão *Trajetórias Biográficas, Trabalho e Comunidade do Colégio de Aplicação da Ufac*.

O grupo buscou conhecer a trajetória de três pessoas cujas vidas se entrelaçam à história do CAP. Esse processo, que resultou no material que os leitores e leitoras da revista *Das Amazôniaas* têm acesso nesta edição, foi precedido pela pesquisa sobre o CAP, escolha dos entrevistados, elaboração de um roteiro semiestruturado, além de agendamento e encontro com estes profissionais. Esse processo, levado adiante durante 2021, contou com a orientação e apoio da coordenação de área e da supervisão do PIBID.

Do total de três entrevistas, uma foi realizada de forma remota, com uso de ambiente virtual, e duas foram realizadas presencialmente, em momentos de arrefecimento da pandemia. Entre as presenciais, a primeira aconteceu nas dependências do CAP e a outra no Instituto Imaculada Conceição, local de moradia das Irmãs Servas de Maria Reparadoras.

¹Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: lupraun@uol.com.br

²Professor de Sociologia EBITT da Universidade Federal do Acre. E-mail: luciney.leitao@ufac.br

O resultado desse contato entre estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais e esses educadores são três entrevistas muito ricas, que abordam as trajetórias de vida e trabalho de Eva Clementina, professora e coordenadora de área de ensino nos anos iniciais da instituição, e também Serva de Maria Reparadora; de Gilberto Melo, professor que atua com a disciplina de matemática no ensino fundamental e médio do CAP, assim como na pós-graduação em matemática na Ufac; e a de Áureo Azevedo, biólogo e técnico administrativo vinculado ao CAP desde os anos 1980. Em comum, além do vínculo com o CAP, histórias de compromisso com educação pública brasileira atravessadas pelos desafios da docência na região Norte, em particular no município de Rio Branco.

Registramos aqui o prazer que o grupo teve em realizar essa atividade e o nosso reconhecimento ao importante trabalho que esses profissionais desenvolvem no Colégio de Aplicação/Ufac. Deixamos também o nosso convite aos leitores e leitoras da revista *Das Amazônia*s para que conheçam essas histórias.

DOCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO PRÁTICO-REFLEXIVA¹

Gabrielle Vitória de Lima Souza²

Minory Cerqueira de Lima³

Thalita Janaina Vasconcelos da Costa⁴

Entrevistadores/as: Gilberto, queremos te agradecer por nos ajudar nesse processo de conhecer melhor a história do Colégio de Aplicação e a trajetória de pessoas como você, que trabalham no Colégio há muito tempo. Sabemos que você é um dos professores mais antigos do CAp, que trabalha com as turmas do 6º ano, com crianças que estão em fase de transição para a adolescência, o que é um desafio. Além de trabalhar como professor do ensino fundamental também é docente do doutorado. Ou seja, consegue transitar nesses níveis de ensino na disciplina de matemática.

Entrevistado: Estou há 11 anos no fundamental II.

Entrevistadores/as: Queremos conhecer sua trajetória de vida, o que o levou a ser professor, o que você fazia antes de trabalhar no Colégio de Aplicação, se isso sempre foi o que você quis fazer.

Entrevistado: É um prazer contribuir, sem sombra de dúvidas. Eu fiz o curso de licenciatura em Ciências-Matemática pela UFAC. Depois comecei a trabalhar como professor no Instituto de Educação Lourenço Filho, porque foi lá que eu fiz o meu estágio supervisionado, que era aquele que a gente fazia no final do curso. Não tinha o formato que tem atualmente, que você começa a ir à escola já nos primeiros anos. Eu fiz estágio na turma que foi de um ex-professor meu com quem tive aula no

¹Entrevista realizada em 14/09/2021, por meio de ambiente virtual, com o Prof. Dr. Gilberto Francisco Alves de Melo, que leciona a disciplina de Matemática no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

²Graduanda do curso Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (UFAC).
E-mail: gabrielle.souza@sou.ufac.br

³Graduanda do curso Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (UFAC).
E-mail: minory.lima@sou.ufac.br

⁴Graduanda do curso Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (UFAC).
E-mail: thalita.janaina@sou.ufac.br

antigo CESEME⁵ que hoje é o CEBRB⁶. Ele estava em vistas de ir embora do Acre, aí me indicou para assumir o lugar dele trabalhando com matemática. E aí eu fiquei um ano e tive a oportunidade de fazer o concurso para o Colégio de Aplicação em 1986.

Inicialmente eu trabalhei com ciências porque o curso de licenciatura, na época era chamado “Ciências Matemática”, nos habilitava a lecionar ciências e matemática, da 6º ao 9º anos. Também cheguei a lecionar física na 1ª turma do Ensino de 2º grau, em 1992. Enfim, eu comecei a minha trajetória a rigor assim, que é um pouco parecida com a de muitos alunos que hoje começam. Estando ainda cursando a licenciatura, lecionei no antigo MOVA⁷, que hoje eles chamam de Educação de Jovens e Adultos, mas que antigamente tinha uma outra denominação e era chamado de supletivo. Também foi numa substituição de um colega. Foi uma experiência bacana porque eu estava lecionando e fazendo o curso de licenciatura, já atuando. Aí depois fiz o estágio, como eu acabei de relatar, e já fui convidado por esse meu professor para assumir o lugar dele e fiquei um ano no Instituto de Educação Lourenço Filho. Também foi uma experiência interessante, porque lá trabalhava com formação para os chamados “anos iniciais”. Só que eu tinha outra perspectiva de trabalhar com esse público, mas que infelizmente a estrutura lá não permitia que a gente fizesse muitas mudanças. E aí surgiu a possibilidade de fazer o concurso para o Colégio de Aplicação. Fiz o concurso e ficou assim: num primeiro momento fiquei trabalhando nas duas escolas. Era um contrato de 20h no Colégio de Aplicação. O colégio foi fundado em 1981. Foi começando com a pré-escola, 1º ano, 2º, 3º, 4º, 5º até instalar o 6º ano, que é a antiga 5ª série. E aí precisava contratar professores das áreas específicas. Então o colégio foi crescendo nesse movimento. Eu entrei já nessa leva de professores da primeira turma de 6º ano.

Entrevistadores/as: Quando que foi isso Gilberto?

Entrevistado: Deixa então eu fazer as contas aqui e já respondo. Eu vou falando assim que é para não me perder na minha trajetória. Começamos eu e um grupo de colegas em 1986. Nós estávamos numa condição que era assim um tipo de “professor visitante”⁸. Foi esse o contrato na

⁵ Complexo Escolar de Ensino Médio

⁶ Colégio Estadual Barão do Rio Branco

⁷ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos surgiu em 1989 em São Paulo durante a gestão de Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo, com uma proposta que reunia Estado e Organizações da Sociedade Civil, para combater o analfabetismo entre jovens e adulto

⁸ A referência aos professores visitantes é relativa à natureza dos contratos de trabalho desses docentes, por tempo determinado.

época. Aí pouco tempo depois havia uma necessidade - eu nem lembro quem estava no governo nesse período - e nós acabamos sendo efetivados. Todo esse grupo de professores acabou sendo efetivado, e aí eu optei por... foi em torno de 1986. Eu fico indo e vindo, tá? A narrativa não é linear. Então, nós começamos e teve esse movimento de sermos efetivados. Posteriormente, por interesse da escola, propuseram que nós passássemos para a dedicação exclusiva⁹. Aí eu avalei a possibilidade de ficar trabalhando numa outra escola, na perspectiva de crescimento profissional, e decidi, na época, fazer a solicitação para dedicação exclusiva. Isso foi um ano depois, acho que 1987 mais ou menos. Outra motivação foi a proposta do Colégio de trabalhar com ensino, pesquisa, extensão e formação de professores (inicial - Estágio Supervisionado) e continuada. Desde então eu venho trabalhando no Colégio de Aplicação. Comecei lecionando ciências no 6º ano, antiga 5ª série, depois, em 1992, lecionei física, porque foi justamente o ano em que começou a funcionar a 1ª turma do atual ensino médio. Inclusive participei da comissão que criou o ensino médio. Então, criou-se o curso de ensino médio só que não tinha professor de física, mas como a minha licenciatura de certa forma permitia que eu lecionasse física. No estado, primeiro, não tinha licenciatura em física; a gente tinha uma carga horária razoável na licenciatura. Depois essas coisas foram se resolvendo, mediante contratação de professor substituto da área de Engenharia Civil e, posteriormente, foi realizado concurso para professor efetivo com exigência para graduado em Licenciatura em Física ou Ciências- Habilitação em Física.

Nesse processo todo, eu sempre quis variar no trabalho, trabalhando com turmas desde o 6º ano até o 3º ano do Ensino Médio. Então aconteceu assim duas situações: num primeiro momento trabalhava, vamos supor, no 6º e 7º ano. Depois trocava com outro professor para pegar outra turma diferente. A gente fazia um pouco essa mistura. Eu, a princípio, me incomodava com isso, até que depois de um certo período eu comecei a trabalhar com uma turma num período maior, até para ter uma convivência melhor, conhecer melhor o progresso dos alunos. Este foi o período em que tive que parar para poder ir pro mestrado. Acabei "emendando". Fiz mestrado e doutorado. Fui pro mestrado em 1996 e voltei em 2003. Fiz logo o mestrado e doutorado na área de educação, com concentração em "educação matemática", na Unicamp.

Antes disso, depois que eu terminei minha licenciatura, fiz especialização em metodologia do ensino superior, curso que foi oferecido pelo antigo Departamento de Educação da UFAC (de 1993 a 1994). Por que eu procurei esse curso, já que na época também tinha o curso de concentração em

⁹ Regime de Dedicção Exclusiva com 40h, com impedimento de outro vínculo empregatício.

matemática, que a gente chamava na época de “matemática pura”? Porque nessa minha trajetória, como em toda trajetória, não são só flores. Eu comecei a minha trajetória pecando em relação... Hoje eu já consigo fazer essa reflexão que vou relatar para vocês com certa facilidade. Eu tive que fazer a reflexão sobre o quanto me fez falta uma boa base de conhecimentos pedagógicos. Quando eu falo em conhecimentos pedagógicos, incluo os dados pedagógicos, da área de educação, sobre filosofia da educação, sociologia da educação, enfim, o papel da escola, o que que é um projeto político pedagógico, essas coisas todas. A minha formação pedagógica na licenciatura foi, eu diria, numa escala de 0 a 10, 3 ou 3 e meio. Por aí. Mas foi a condição da época, também não se pode julgar as pessoas. Pois bem, de qualquer forma, por que que pesou isso? Porque eu acabei me tornando um professor muito “caxias”, duro na época em relação ao trabalho desenvolvido na sala de aula. Tinha uma visão mais “platônica” e uma perspectiva, digamos assim, mais tecnicista, que hoje ainda vigora, embora tenha outras experiências, de você desenvolver toda a teoria e depois trabalhar com aquelas enormes listas de exercícios. E aí eu passei do ponto e acabei contribuindo diretamente para uma reprovação em massa que teve no Colégio de Aplicação. Acho que foi na base de 85% de alunos reprovados. Isso trouxe consequências bastante desagradáveis, porque os pais foram em público, toda aquela situação desagradável. E isso mexeu muito comigo.

Depois fiquei um ano afastado por determinação da administração superior - o Colégio de Aplicação é vinculado à reitoria da universidade. Fiquei um ano afastado, desenvolvendo outros trabalhos, e aí voltei no ano seguinte. Aí foi todo aquele processo de retomada, de poder rever algumas coisas. Eu sei que no bojo desse processo é que eu acabei fazendo outras leituras, e até era necessário fazer, inclusive no próprio curso. Foi aí eu me interessei em fazer a especialização em metodologia do ensino superior, porque o curso, pela logística do curso, pela grade curricular do curso, tinha discussões que eu não tinha domínio. Depois que eu terminei esse curso é que eu percebi o quanto foi importante pra minha formação profissional, pra poder enxergar outros aspectos que só com a minha formação matemática ficavam assim muito obscuros. Não enxergava além daquelas famosas listas de exercícios, que os alunos tinham que resolver aquelas questões difíceis. E eu pegava inclusive questões difíceis mesmo. Pra tirar uma boa nota tinha que... Mas enfim, nessas andanças de leituras acabei encontrando material de educação matemática, que é uma área multidisciplinar, em que a matemática dialoga com a filosofia, com a sociologia, com a pedagogia, com outras áreas do conhecimento pra poder compreender esse processo de ensino e aprendizagem, dos conteúdos específicos, dos processos de formação. Eu me encantei com essa discussão.

Nesse processo, também eu acabei fazendo um trabalho de assessoria na Secretaria Municipal de Educação, quando o Jorge Viana foi prefeito de Rio Branco, [que envolveu] uma discussão relativa ao desenvolvimento curricular em matemática, que estava sendo implementado. Esse processo, do qual eu participei mais ativamente, acabou servindo de base para eu poder construir o meu projeto de pesquisa para poder pleitear o mestrado. Depois, lá pelas tantas, fui incentivado a ficar para o doutorado.

Voltando à pergunta sobre o que me levou ao Colégio de Aplicação, foi um convite que foi feito por um colega que me falou que estava tendo concurso, o professor Jaci Pinto Cordeiro, que na época trabalhava como supervisor escolar. É uma pessoa fantástica, eu só lamento não ter aproveitado da sabedoria dele na época porque eu também não enxergava mais nada além [faz sinal com as mãos como se fechasse a visão num único sentido].

Entrevistadores/as: Esse teu relato é bastante significativo. O processo de rever suas práticas pedagógicas e fazer isso em meio a um contexto que foi, inicialmente, conflituoso. O que você nos relata é um período de sofrimento seu, o que aconteceu, a maneira como se desenrolou, e como você foi buscando formas de se rever como professor. Gostaríamos, se você puder, que você falasse mais, sem preocupações cronológicas, sobre esse processo de mudança e dissesse um pouco sobre o que que significou isso pra você essa reinvenção do ponto de vista pedagógico, essa relação com os alunos. Sabemos que você está há muito tempo no Colégio de Aplicação e passaram por você muitas gerações. Como que foi esse processo ao longo dos anos, de se construir como professor e ao mesmo tempo tá construindo uma instituição que é tradicional em Rio Branco?

Entrevistado: Exato. Na época, enfrentar o desafio da desmoralização dentro e fora da escola, porque muitos pais fizeram aquilo que, talvez até estivessem no direito deles, claro que isso me doeu muito, mas o que me doeu mais foi ficar um ano fora de sala de aula. Desde a licenciatura, na verdade desde o antigo ensino médio, que eu já vinha construindo uma certa relação que acabou me levando para a área da educação. A gente terminava a aula e um grupo de alunos falava: “ah, vamos nos reunir no laboratório pra gente estudar esse assunto de matemática, resolver essas questões”. Aí eu ia, e explicava para os meus colegas. Depois que terminava a aula a gente ficava até umas 6h, 7h da noite, por várias vezes. E era muito gratificante, isso no ensino médio, antigo segundo grau.

Quando chegou na licenciatura, também tinha um pouco desse movimento de outros colegas, que a gente trabalhava e aí no final de semana, a nossa diversão - não tinha shopping na época-, sábado

e domingo era ir pra uma escola que um colega conseguia. A gente ia resolver aquelas famosas listas de cálculo. A gente ralava para tirar nota 5. Enfim, das outras disciplinas também... Bom, aí eu fiquei um ano fora, fiquei fazendo outras atividades administrativas, mas com esperança de poder voltar no ano seguinte, pelo menos era o que a diretora garantia: “não, tenha calma” e tal... Eu estava vivendo esse conflito primeiro pra tentar entender o que que tinha de fato acontecido, porque nem o grupo, na época, tinha condições de esclarecer e chamar “olha a gente precisa dialogar sobre isso, aconteceu tal coisa”. Na época sempre diziam assim “se ficar 50% dos alunos reprovados a culpa é do professor e pronto”. Não se dizia mais nada. Eu que não tinha uma formação pedagógica profunda e ficava sem entender absolutamente nada, ficava nesse jogo de empurra.

O fato de ter feito o curso de especialização também não me ajudou muito nessa questão, mas ajudou a ter uma outra compreensão do meu papel enquanto professor. Quando a gente chegava num curso de licenciatura via lá a disciplina de psicologia da educação. “Mas pra quê que a gente vai perder tempo em estudar isso?”. Ou vamos estudar filosofia da educação. Até tinha um pouco de sociologia da educação, porque era uma disciplina só. A gente fazia essas disciplinas por uma questão de obrigação. Se não fizesse não era aprovado e lá na frente não recebia o diploma. Não eram disciplinas que a gente se sentia atraído para poder discutir questões da prática, do papel da escola, essas coisas todas. Quando chegou na especialização, tivemos ótimos professores, dentre eles eu cito o Gaudêncio Frigotto, que é uma referência nacional. Ele até veio faz pouco tempo aqui na UFAC, veio participar de uma banca e nós o revimos. Enfim, é claro que na especialização eu ficava meio que “boiando”, mas aprendi muitas coisas bacanas, porque os professores eram ótimos, tinham uma boa didática, e isso foi uma passagem importante pra mim não ir pra um mestrado na área de álgebra, que é uma das áreas de matemática que eu tinha uma certa afinidade - eu gostava muito de álgebra e ainda gosto -, pra poder ir pra área de educação matemática.

Com olhar de hoje, 2021, eu estaria profundamente arrependido se eu não tivesse feito nada de educação matemática e fosse para a álgebra elementar. Posso até dizer daqui a pouco o porquê. Mas enfim, nesse processo do acontecimento relatado, ficar um ano fora de sala de aula, depois voltar pra sala, eu ainda voltei um pouco tenso, sem ter uma compreensão, me questionando o que de fato tinha acontecido. Por mais que participasse das reuniões pedagógicas e tivesse as conversas com os supervisores, ainda assim ficava aquela coisa nebulosa, sem compreender. Paradoxalmente surgiu a proposta de fazer esse trabalho lá na Secretaria Municipal de Educação e foi muito interessante. Aí aquilo acabou me despertando para outros aspectos, porque o grupo era formado, em sua maioria, por

pedagogas que faziam essas discussões sobre a escola, sobre a importância do currículo, o projeto político pedagógico, e outras questões a serem consideradas quando você ensina matemática para os alunos. E isso foi assim começando a mexer mais comigo no sentido de refletir que aquilo que eu estava fazendo, que era só passar listas enormes. Só para citar um exemplo do exagero, certa vez passei uma lista para os alunos resolverem 100 sistemas lineares do primeiro grau - só por aí vocês já tiram... Experiência foi, portanto, interessante porque eu também pude trabalhar com professor da zona rural, em determinado momento, que são pessoas que tenho admiração e respeito, sem desmerecer os outros, pela força assim que têm de aprender pela humildade de tudo. Então, de certa forma, também fui aprendendo um pouco disso, a ter um pouco mais de humildade na hora de trabalhar matemática lá com os alunos. Eu acredito que isso foi contribuindo, ainda que de forma lenta, para melhorar um pouco mais a minha relação com os alunos, a minha relação com a matemática e a deles também.

Antigamente não tinha WhatsApp, Facebook. Então, usava outros meios. O certo é que eu fiz o trabalho que a diretora determinava, tinha que fazer, foi para mim revigorante. Nesse período eu já meio que encaminhei a perspectiva de um projeto para cursar o mestrado em educação matemática. Quando eu cheguei na Unicamp, encontrei um orientador. A gente tem contato até hoje. Acabei contando para ele, não na entrevista [de ingresso], mas posteriormente, o que tinha me levado a buscar o mestrado. Coloquei que tinha interesse de investigar por que os professores não participavam mais efetivamente das inovações curriculares a partir de algumas leituras e até conversas também. Acabei contando como é que foi a minha prática na escola, a situação que eu vivenciei. Ele me apoiou e disse que com o tempo eu ia compreender e superar. Durante o curso do mestrado pude aprofundar minhas leituras e compreensões acerca da prática pedagógica. Não é uma coisa simples como a gente imagina.

Depois que terminei o mestrado, trabalhando com inovação curricular em matemática, fui para o doutorado para trabalhar com a formação inicial de uma professora que trabalhou com álgebra elementar. Ela era aluna da licenciatura na Unicamp e desenvolveu um projeto de iniciação científica para compreender as dificuldades dos alunos em álgebra e suas possíveis origens. Então, fiz uma pesquisa com ela.

Também me enveredei por participar de diversos eventos que circulavam ali [na região de Campinas, São Paulo]. Pegava o ônibus e me mandava, ia com colega ou ia só, na própria Unicamp, quando anunciavam as palestras, os cursos com, inclusive, professores de fora do país. Posso dizer que aproveitei o meu mestrado e doutorado o máximo que pude. Aproveitei tanto que fui parar no hospital porque a cabeça já estava quente demais. Mas, por que isso? Porque saí daqui com a concepção de que

queria fazer esses cursos, mestrado e doutorado, para voltar para o Acre e poder mostrar que eu podia fazer um trabalho melhor e superar aquele que acabou reprovando os alunos.

Voltei em agosto de 2003, assumi umas turmas e ainda estava me ambientando. Mas, fui com uma outra perspectiva, a de dialogar mais com os alunos. Porque até um certo tempo eu não era muito chegado em conversar com os alunos. Não vou dizer que não conversava, mas em sempre tive pavio curto. Não sei se pela minha descendência, eu sou descendente de cearense com paraibano, não sei se tem alguma relação...

De qualquer forma, para fazer um salto no tempo, chegou esse período da pandemia, passando a trabalhar com ensino remoto emergencial e aí vem a tensão. Como certamente todos os colegas passaram, eu disse: “poxa, agora tem que aprender a mexer com essas tecnologias” e com os alunos distantes. Uma primeira coisa, se é que eu posso dizer, de positiva: vi nesse processo todo uma melhoria considerável da minha relação com os meus alunos, mesmo estando distantes, e, com todos os problemas que têm, de melhorar o meu diálogo com eles. Passei a dialogar mais e ouvir mais eles.

Escutar os alunos e ter um pouco mais de paciência eram coisas que eu não tinha e que acabei aprendendo lá na Unicamp, quando tive acesso àquele famoso livro do Paulo Freire, “Saberes Necessários à Prática Educativa”, um dos últimos que ele escreveu. Eu li e reli aquele livro várias vezes, mas lendo com esse olhar, com essa atenção. Como é que posso dizer, em termos freireanos? De maior sensibilidade, maior cuidado, de estar pensando: “na hora que o aluno vier perguntar uma determinada situação, se ele não conseguir entender na primeira vez, vou ter que buscar uma outra maneira”. Eu tive todo esse acúmulo de vivências e, portanto, de experiências. A questão da experiência no sentido de um autor espanhol chamado Jorge Larrosa. Ele fala assim: “o sentido daquilo que nos toca, nos forma e nos transforma”. Nesse processo todo muitas dessas questões me transformaram e vêm me transformando.

Vou citar um outro elemento que contribui até hoje: um filme chamado Sexto Sentido. Na época que assisti, sem compromisso, me chamou atenção uma cena que tem uma criança dialogando com um adulto e aí a criança pergunta para o adulto: “como você pode me ajudar se você não acredita em mim?”. Depois comecei a fazer relações pensando em mim como professor e na criança como um aluno. Então, quer dizer a gente tem diferentes níveis cognitivos. [Para um] você dá uma dica e ele vai embora, mas têm outros alunos com mais dificuldades, que trazem dificuldades dos anos anteriores, e que não adianta só explicar. Se você, como professor, não compreender isso e tentar buscar alternativas

que possam ajudar, não adianta. Isso para mim também ficou com um ensinamento que eu incorporei na minha prática pedagógica.

Entrevistadores/as: São legais aquelas postagens suas, principalmente no nosso grupo oficial do CAP, dos alunos segurando a placa “hoje tem aula de matemática”, “hoje tem aula do Gilberto”. A turma do 302 tem um carinho contigo porque eles te acompanham desde que eles estavam no F2. Como é a tua percepção do crescimento dos alunos na matemática?

Entrevistado: Quando eu voltei do doutorado peguei uma turma que era de 6º ano e aí iniciei o trabalho, depois lá pelas tantas eu decidi trabalhar no ano seguinte e os alunos viam me perguntar “professor, o senhor vai dar aula para a gente no próximo ano? Porque a gente não quer aquele professor lá por isso e isso” e eu disse “não gente, não é assim; a gente ainda vai conversar”. A gente conversou com os outros colegas e eles passaram a ter também a compreensão de tentar acompanhar um pouco mais, poder expandir um pouco mais essa relação de trabalho com as suas turmas. Eu fiquei com essa turma até o ensino médio e quando terminou a turma do 3º, peguei outra no 6º ano e fiz o mesmo processo. Uma coisa que eu ainda não fiz, que eu não sei quando é que eu vou fazer, quando sobrar tempo, é fazer um relato, de forma escrita, dessa experiência que venho vivenciando há alguns anos.

Trabalhando com as crianças de 11 anos, que são os pequenininhos, eles chamam você de tio. Tio pra lá, tio pra cá. Aquela coisa toda. Você dinamiza algumas atividades de explorar desafios, propor problemas bem interessantes além daquelas que estão na programação, e você vê a adesão deles. Tem uns alunos que são mais tímidos, que eu passei a procurar mais, passei a dar mais atenção para o aluno no sentido de entender que todos estavam ali para aprender e eu estava ali para ajudar a todos sem distinção.

De certa forma eu reconheço que na época que aconteceu o dito problema [mencionado anteriormente], eu não dava tanta atenção como eu dou hoje para esses alunos que efetivamente mais precisam. Essa mudança faz parte desse processo de caminhada, de reflexão, de leituras, de vivências que eu venho tendo. Então, fui criando esse processo, depois que eu retornei do doutorado, principalmente, de ter uma relação mais humana com os alunos de modo geral, de me preocupar mais com eles. Por exemplo, agora no período remoto, que estavam faltando muitos alunos, teve uma vez que eu estava agoniado: “nossa o que eu posso fazer para fazer com que esses alunos apareçam nas aulas e a gente possa trabalhar?” Eu pensei e disse: “já sei que eu vou fazer”. Peguei o WhatsApp e

gravei uma mensagem mostrando para eles a importância de eles estarem presentes, sem dar bronca. Foi mais no sentido de cativar eles para estarem aqui [em contato], que eu estava aqui para ajudar toda vez que precisassem, que eu acreditava neles. Eles responderam positivamente, principalmente a turma que nós chamamos de 82, que é o 8º ano dois. O WhatsApp, que para mim era uma ferramenta estranha num certo período, [tornou-se] hoje bastante útil. Continuo usando para poder me relacionar com os alunos, para mandar um bom dia, quando está no lanche mando o desenho de coisas que eles gostam de comer, algumas atividades que a gente manda. No primeiro momento, eu achei que era uma bobagem e perda de tempo, mas depois eu fui percebendo que eram formas de estar mantendo essa relação de proximidade, de confiança. Teve, por exemplo, o relato de um garotinho do 6º ano. Ele disse assim: “professor eu estou com uma dúvida nisso aqui”. Era até altas horas da noite, já era umas 20 horas, e eu disse “tá bom, vou te explicar”. Mandeí um áudio e mandei por escrito, e ele disse “ah professor, eu entendi! Muito obrigado por me ajudar”. Eu disse: “fique tranquilo, nós estamos aqui para isso”.

Entrevistadores/as: Qual a sensação que te dá quando você vê os alunos anunciando a tua aula e fazendo parte da tua aula, eles compartilhando esse momento?

Entrevistado: Teve um outro elemento que eu passei a usar durante o ensino remoto. Gosto de abrir o computador para mandar o link do meet para eles com meia hora de antecedência. A aula começa 7h10, e às 6h30 eu já estou mandando. Tem muita gente que reclama que tá cedo demais. Abro a sala, vai chegando um ou outro, e coloco uma música. Eu sempre os recebo com uma música, seja aquelas clássicas, seja daquelas um pouco mais modernas, que eles gostam. Depois apresento a dinâmica da aula.

Com a turma de 3º ano, que a gente já estava no presencial, a gente tinha uma boa relação em termos de dinâmica, de iniciar a aula, de fazer discussões, de propor trabalhos que tivessem aplicação em outras áreas do conhecimento e, sobretudo, também de ter essa escuta sensível das várias situações que os alunos colocavam. Às vezes os alunos chegavam e falavam “ah professor, estou com problema tal” e eu dizia: “sente aqui vamos conversar, me diga em que eu posso ajudar”. Às vezes eu ouvia aquela situação, compartilhava com a coordenação para ver o que a coordenação podia fazer. Nesse processo longo, aconteceu muito isso, de me aproximar cada vez mais dos alunos, de conversar com os pais deles. Quando tem a reunião dos pais, eu converso muito com os pais e a gente passa horas conversando de tudo. O que pra mim é um momento de satisfação, às vezes eles agradecem: “valeu

pela aula de hoje!”. E aí eu já tenho o desafio de projetar o que eu vou fazer no outro encontro para trazer algo diferente em cima do tema que a gente está abordando.

Entrevistadores/as: Como tem sido o desempenho dos alunos, em termos de notas, durante a pandemia?

Entrevistado: Dessa turma 302 não houve queda no desempenho que se expresse em notas. A maioria dos alunos fazem os trabalhos, tirando um ou outro que eu tenho que estar sempre no pé, a maioria faz direitinho, cumpre os prazos. É uma turma muito boa e eles ficam até com nota 10, e isso também já acontecia no presencial. Já as turmas do 8º ano, eu particularmente me dedico mais dobrado no sentido de o que eu faço com essas turmas. Agora consegui comunicar com vários pais porque eles estavam com muitas faltas. Aluno com 70, 80 faltas... Estou sempre mandando comunicado para os pais dizendo “tem atividade, seu filho tá devendo e ele tem que fazer”. A nota agora no ensino remoto caiu bastante nessas turmas de 8º ano se comparado com o período presencial. No presencial sempre tive esse problema de aluno que não faz as atividades, que demora a entregar, que tem dificuldade. Por mais que eu diga “eu estou aqui para ajudar, vocês podem me procurar”, boa parte não procura por vários motivos. Estou dando essa folga agora porque nós estamos de recesso, mas quando retornar a pressão vai continuar. Mas é uma pressão nesse sentido, uma pressão que eu considero amorosa, no sentido de me preocupar efetivamente com cada um deles. Por exemplo, a turma do 6º ano, que são 32 alunos, um aluno me disse “professor o senhor tá conseguindo um milagre”, porque os alunos não vinham todos para assistir a aula e agora estavam vindo. Antes de começar, uma semana antes, entrei em contato com os pais, entrei em contato com eles, mostrei importância de estarem presentes. Então, o rendimento do 3º ano manteve-se e o rendimento dos 8º anos deu uma leve caída em alguns casos e em outros casos permaneceu, principalmente daqueles alunos que já tem uma certa disciplina.

Sempre termino a aula e digo a eles que é sempre um prazer, mas de verdade mesmo, de coração. Não só com o 3º, mas os oitavos e sexto ano, o prazer de tá ali, de ter trabalhado aquele dia e de esperar eles para o próximo encontro. Coisas assim acho que fazem uma enorme diferença e que é bom a gente dizer. Mas, dizer de coração aberto.

Entrevistadores/as: Percebemos que com a sua metodologia e método de ensino você tem contribuído com os alunos. E a escola? Você percebe que seu trabalho tem sido valorizado? Sente-se reconhecido?

Entrevistado: Sim, prazer, tem sido, recentemente com o trabalho do terceiro ano. Nos programamos para fazer a produção de vídeos educativos, matemáticos, com o tema que cada grupo escolheu. Um grupo escolheu trabalhar com a questão da problemática das abelhas, relacionar matemática com as abelhas, e depois de uma socialização, de acordo com o resultado, de como ficou o vídeo, a turma gostou demais. Sugeri inscrever o trabalho no 5º Festival Nacional de Vídeos de Matemática¹⁰, que aconteceu no Rio Grande do Norte, que contou com várias categorias. Nós concorremos na categoria “ensino médio” e ganhamos pelo júri popular, que era [avaliado] com maior número de curtidas no Facebook. E pelo júri técnico, houve uma premiação em medalhas, que estão enviando para eles [os estudantes]. Essa experiência particular dos vídeos e de outras que a gente vem tentando desenvolver estão ligadas ao aprendizado que obtive no mestrado e doutorado, nos diversos cursos e eventos que eu venho participando nesse período, e também na tentativa de explorar uma matemática mais humanista, mais ligadas às práticas culturais, como tantas outras áreas do conhecimento. Além de mostrar para os alunos o potencial que eles têm para aprender e que isso vai acontecer até dependendo do ritmo de cada um. Todos nós temos condições de aprender matemática, mas dentro do nosso ritmo. Eu tenho o meu ritmo, você tem o seu, mas você vai aprender também.

Em termos de valorização, primeiro eu busco a minha autovalorização profissional. E foi quando me dispus a fazer o mestrado e o doutorado, quando procuro me engajar o máximo que posso nos trabalhos que são propostos pela escola. Foram poucas que não tenha tido condições de participar, mas ao longo desses anos todos tenho participado. Atualmente, estou na comissão de reformulação do Regimento Interno [do Colégio de Aplicação da Ufac], na comissão de organização do 14º Seminário Nacional dos Colégios de Aplicação. Estou tentando participar sempre de coisas, o que depois gera mais trabalho, mas acabo entrando. Recentemente aconteceu a aprovação do e-book que eu e outras colegas organizamos sobre o colégio Aplicação. Vai ser publicado pela EDUFAC. Tenho trabalho com colegas fora do estado. Fico na minha “bat-caverna” [mostra o quarto com uma estante grande de livros], na minha bagunça eu vou me encontrando e produzindo, pesquisando na internet,

¹⁰ Referência ao Festival de Vídeos Digitais e Educação Matemática, promovido pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e que conta com o apoio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). <https://www.festivalvideomat.com/>

acho referências para meus materiais, procurando sempre inovar para chamar e possibilitar a participação e a atenção dos alunos.

Eu me sinto valorizado sim, com certeza. Faço o que está ao meu alcance, trabalhando com ensino, pesquisa e extensão com as turmas do 6º, 7º, 8º, 9º, e terceiros anos, no mestrado, no doutorado. Mas outro campo em que eu ainda gostaria de poder ajudar o Colégio é o administrativo, na questão da direção da escola. Seria um “coroamento” para minha carreira. Talvez, depois [dessa experiência], eu resolva pendurar a chuteira.

Todo esse trabalho que eu desenvolvo primeiro faço porque gosto muito da minha profissão de professor. Eu não conseguiria estar exercendo uma outra profissão. Todas têm meu respeito e consideração, mas que não é para mim. Além de todo o aprendizado que obtive, vejo o brilho no olhar das crianças e adolescentes mesmo da universidade, e quando a gente contribui de alguma forma, eles dão retorno dizendo o quanto a gente ajudou.

Eu acho que tem que buscar autovalorização e para não ficar só na dependência da valorização da sociedade, em torno do que você trabalha, claro que isso é importante, eu acho que todo profissional merece e deve ser valorizado pelo trabalho que desenvolve.

Ao longo desses anos, não vou entregar a minha idade, aprendi a ter a escuta mais sensível aos meus alunos, e conhecê-los também. Aprender a escutar. Tem importância falar, mas é importante também a gente escutar. O que que o aluno está aprendendo? Não está aprendendo? E você continuar estudando, buscando outras formas que se tornem [os conhecimentos] mais acessíveis para eles aprenderem.

Entrevistadores/as: Você observou mudanças entre as gerações de estudantes?

Entrevistado: Fazendo um contraste com os alunos de quando eu comecei, num certo período os alunos eram mais ativos, do ponto de vista de constituir equipes para determinadas ações na escola, com motivações dos alunos, como arraial ou eventos, e isso foi um pouco desagregando do meu ponto de vista. Os alunos sempre tiveram visão crítica, manifestam o desejo de serem ouvidos e de participarem mais das atividades que a escola promove. Mas com tempo [isso] foi se perdendo.

O Colégio [por sua vez] colocou uma linha filosófica de trabalho para envolver mais a comunidade escolar, [com vistas a] construir um espaço melhor, não somente o espaço físico, mas na relação de trabalho, porque hoje, com a pandemia, estamos com o desafio de envolver a comunidade, os alunos, para se sintam mais felizes ao entrar na escola.

Os alunos estão com estresse, cansados, muitos alunos desgostosos da escola, o que eu não via há muito tempo atrás. Cheguei a ver muitos alunos que saíram da escola porque chegou ao limite de tolerância deles, apesar de tentar dialogar, mostrar o processo. Mas eu gosto muito dessa garotada, tanto dessa geração de hoje como das anteriores, embora não tivesse todo esse aparato tecnológico. Mas [antes] eles se dedicavam muito aos estudos e havia uma maior harmonia e trabalho com os professores de modo geral. Hoje isso não é assim tão geral devido a pandemia, mas não somente por isso. Mesmo antes da pandemia nós observamos problemas, como desagregação familiar.

Recebemos no sorteio alunos das diferentes localidades, aqui da nossa cidade, dos municípios vizinhos. E esta é uma geração celular, geração jogo, que se preocupa mais com isso. Um pouco menos com os estudos. Hoje a geração está muito menos preocupada com os estudos, tem a nota para passar, mas a vontade de estudar para aprender é baixa.

Do ponto de vista da escola, há a busca em restabelecer a união e diálogo com a família, pois nós temos os alunos como fundamental em nosso trabalho. Como ajudar na formação, ajudar a enfrentar os desafios que se interpõe, que são muitos. Hoje é inadmissível, por exemplo, ver um aluno com determinado problema e deixar para lá. Então há uma tendência de buscar, chamar para conversar, saber no que eu posso ajudar. Falam quando não dá para entregar atividade no dia, nós conversamos, marcamos para entregar outro dia. E assim é o dia a dia.

Entrevistadores/as: Qual o momento mais importante em sua trajetória, como professor?

Entrevistado: Pergunta muito interessante, eu tive vários e vários momentos, talvez um momento mais marcante, sempre vale citar esse, quando tiver um horizonte, foi quando fui hospitalizado eu estudava na Unicamp. Por vários motivos cheguei nesse momento. Porém, com o tratamento, e depois com ajuda dos colegas, vi que eu não podia desistir, porque tem um momento de desistência sem volta. Voltei, me recuperei, terminei meu doutorado, voltei ao Acre. Vendo o que fiz com esse trabalho de 2003 até 2021, fazendo um balanço, considero que fiz muita coisa. Poderia ter feito mais, apesar de feito o que pude, não só em meu benefício, certamente mais em benefício de um coletivo aqui na cidade onde eu nasci, pela Universidade, por esses alunos tanto do fundamental, médio e superior. Agradeço pela oportunidade e desejo sucesso a todos(as).

Entrevistadores/as: Nós que agradecemos, Gilberto, pela sua disponibilidade, sua franqueza, por se dispor a tratar conosco questões sensíveis da sua vida. Em função do PIBID¹¹, dos estudantes envolvidos nessa entrevistas cursarem uma licenciatura, escutar seu depoimento, conhecer sua trajetória constituição como professor foi muito gratificante. Queremos te agradecer por se dispor, durante suas férias, a parar e nos conceder a oportunidade de conhecer um pouco sobre a tua vivência no Colégio de Aplicação.

Data de submissão: 05/02/2022
Data de Aprovação: 02/12/2022

¹¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Os/As estudantes que participaram da entrevista, da Universidade Federal do Acre, estão vinculados à área de Sociologia, curso de Ciências Sociais.

UM OLHAR SOBRE A COMUNIDADE DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO:¹

Emanoela Maria Freire dos Santos²

Huendson Vitorino da Silva³

Diana Silva Brasil⁴

Entrevistadores/as: Áureo, em primeiro lugar, gostaríamos de te agradecer por nos receber no Colégio de Aplicação e nos conceder essa entrevista. O Colégio completou 40 anos em outubro de 2001 e sabemos que parte da tua trajetória de vida se entrelaça com a história dessa instituição. Por isso, para começar a nossa conversa, gostaríamos que o você nos contasse como foi o caminho que fez até chegar ao Colégio de Aplicação da Ufac.

Entrevistado: Foi quando eu voltei de viagem, da Itália, em 2002. Entrei na Universidade [Ufac] através de um concurso público chamado “janela”. O reitor na época era o Omar Sabino. Tinha um grande amigo nosso que era professor, o Olavo. Ele disse: “nós vamos trabalhar juntos lá na Ufac!”. Aí peguei minha documentação, entreguei e entrei. Na época não tinha concurso público, como agora. Eu tinha 27 anos. Fui trabalhar no laboratório de biologia. Era efetivo, com um cargo técnico de biólogo. Quando entrei, estava concluindo o curso de Ciências Biológicas.

Entrevistadores/as: Como era a Ufac nessa época?

Entrevistado: A dificuldade era só o acesso. Em tempo bom de chuva, mês de novembro, o ônibus não passava do [supermercado] Mercale. Quem tinha carro, ia... Ali onde era a Eletronorte tinha uma ponte e os carros pequenos passavam, mas o ônibus não conseguia passar de jeito nenhum,

¹ Entrevista realizada com Áureo Azevedo, biólogo e técnico administrativo do CAP – Ufac, nas dependências da instituição, em 20/08/2021.

² Especialista em Educação Especial (Faveni). Bacharela, Licenciada em História e licencianda em Ciências sociais pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

E-mail: emanoela.santos@sou.ufac.br

³ Especialista em Ciência da Religião, Bacharel, Licenciado em História e licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

E-mail: vitorinohuendson@gmail.com

⁴ Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

E-mail: daiana.brasil@sou.ufac.br

porque para descer aquela ladeira do Tangará, até chegar lá na avenida Ceará, se descesse não subia. Então, a gente ia a pé para pegar o ônibus na ladeira da AABB [Associação Atlética Banco do Brasil] e lá - nessa época, tinha outra ponte - pegava outro ônibus. E, se estivesse chovendo mesmo, depois do [supermercado] Araújo, tinha outra ponte de madeira.

Entrevistadores/as: Como era o trabalho em si? Tinha muita gente que trabalhava com o senhor no laboratório de biologia?

Entrevistado: Nós éramos em 17 pessoas. Tinha curso de Biologia, que era licenciatura em Ciências, de curta duração, e curta duração em Matemática; tinha Ciência e depois você fazia especialização. Era o curso de Ciências que formava professores para dar aula no primeiro e no segundo grau, que era o Fundamental 2, porque no Fundamental 1, eram só os pedagogos [que atuavam].

Entrevistadores/as: O senhor passou quanto tempo trabalhando lá na sede, na Ufac?

Entrevistado: De 1984 até depois do ano 2000. Lá eu passei muito tempo. Coordenei o Laboratório de Biologia, fui professor universitário do curso de Ciência, de Biologia, que já estava implantado, no curso de Pedagogia, no curso de Enfermagem, Educação Física.

Entrevistadores/as: Acompanhou a criação dos cursos também?

Entrevistado: A maioria dos cursos já quase existia. Por exemplo, o curso de Ciências, o curso Avicultura e o de Matemática tiveram as suas licenciaturas. Do tecnólogo em Agricultura veio a Agronomia. O tecnólogo em Construção virou Engenharia Civil. Os cursos foram mudando de nome e se adequando.

Entrevistadores/as: O senhor veio para o CAP por transferência? Como foi?

Entrevistado: Foi uma solicitação minha. Eu moro a 50 metros [do CAP] e os meus filhos precisavam muito de mim porque estavam estudando o Fundamental 2. Então, eu pedi transferência para o CAP, porque eu pegava o ônibus às cinco horas da manhã para poder ir [para a Ufac]. O ônibus passava na [Av.] Nações Unidas e parava lá em cima. Aí eu vim pra cá. Era muito mais perto, ficava mais fácil para levar os meninos para a escola e para trabalhar, para participar de reuniões.

Entrevistadores/as: Isso facilitou sua vida?

Entrevistado: Por um lado sim, por outro não. Não na questão do conhecimento. Lá eu tinha com quem discutir, com professores da minha área, que é a Biologia, porque sou enfermeiro também. Então lá eu tinha como discutir conhecimento com grandes mestres, grandes professores da minha área, também tinha a maioria das aulas práticas, que quem dava era eu. Só não dava aula de botânica porque tinham três professoras lá, da área específica, muito boas: a professora Rosélia, que é do CCBN [Centro de Ciências Biológicas e da Natureza], a professora Janaguassu⁵, e outra, que é a Janiguassu⁶, uma era botânica e a outra é da genética.

Entrevistadores/as: No CAP, o senhor chegou a ir para a sala de aula?

Entrevistado: Eu já lecionei aqui por falta de professor de Ciência, para o sexto e sétimo ano. A diretora na época era a Fátima Nobre. Quando eu cheguei, estava iniciando o mandato dela.

Eu entrei [na Ufac] como técnico, mas atuei como professor, chamado de colaborador, para não gerar vínculo, nesse caso gera custo para instituição e o pessoal não podia pagar.

O técnico pode dar aula se ele não gerar vínculo, se for habilitado para a área da disciplina e se o setor jurídico disser que pode. Então, a assessoria jurídica deu o aval e disse: “ele pode se não gerar vínculo empregatício [como professor]”. “Pode lecionar como colaborador”. Não teve só eu, teve outra colega também, que já está até aposentada. Ela deu aula de Geografia porque não tinha professor também.

Entrevistadores/as: Lembra das suas expectativas quando começou a trabalhar? Quando entrou na UFAC, já tinha formação em Ciências Biológicas?

Entrevistado: Quando eu entrei já estava quase concluindo.

Entrevistadores/as: Mudou muita coisa de lá para cá?

Entrevistado: Sim. Na infraestrutura, equipamentos... Com relações às pessoas, às qualificações das pessoas, principalmente dos docentes. Mudou muita coisa, principalmente o quadro de

⁵ Janaguassu Diacui Pinheiro de Oliveira é professora vinculada ao CCBN e leciona no curso de Engenharia Florestal

⁶ Raimunda Janiguassu Diaci Pinheiro de Oliveira é ex-professora do curso de Engenharia Florestal.

professores. Agora temos um quadro de professores com quase 90% de mestres e doutores. Temos só um pós doutor, mas os outros, na sua grande maioria, são mestres e doutores.

Na infraestrutura, com relação a climatização, quando eu vim para cá, tinham oito aparelhos de ar-condicionado de janela. Hoje, 99% do ambiente do Colégio de Aplicação é climatizado. Outra mudança foi a iluminação, que era toda de lâmpada fluorescente e depois, com a tecnologia, foi colocada essa, que não precisa mais de reator.

Mudou também o público discente. A tendência é que as crianças aprendam mais. O Colégio de Aplicação, muita gente pensa que ele é uma elite, mas ele passa a ser elitizado pelos alunos que passam por aqui. Quando eles entram no sorteio - não vou dizer todos, vou dizer que é uma média de 50% dos alunos - não conseguem acompanhar o ritmo do Colégio de Aplicação; eles passam por período de adaptação tanto de comportamento quanto de outras coisas também. Quando eles trazem vícios de outras escolas a gente começa monitorar, porque eles têm que se adaptar à nossa escola, é o que diz regimento do Colégio. Cada professor tem uma forma de tratar o aluno. Não que aluno seja menos ou mais, mas a gente observa a evolução do aluno.

Entrevistadores/as: Você já observou evasão de alunos vindos de outras escolas?

Entrevistado: Sim. A evasão é muito grande, tanto que a gente não faz sorteio para aluno do terceiro ano. Vamos supor que das 100 vagas, dez deles não acompanham o ritmo CAP - diferente dos alunos do pré, que vêm passando por todo um processo-, no quarto bimestre, normalmente, os que chegam ficam reprovados.

Muita gente acha que quem trabalha aqui [no CAP] são os professores da Ufac. Porém, como professor do estado, sei como eu trabalho meus alunos. É diferente. Quando o aluno sai do CAP e vai para a escola pública do estado, ele dá show. Por exemplo, entre os alunos que estudaram aqui, que eu tenho referência hoje, por exemplo. Os alunos que eu tive, mais problemáticos na minha vida, são 4: um é o Jair Facundes, que é um juiz federal. Uma vez ele disse: “Professor, o senhor pode fazer um favor? Dá aula só para gente e depois o senhor dá aula para esse pessoal aí, que não quer nada”. Tinha um outro, que sempre foi muito calado. Ele se tornou professor de matemática, um doutor, um grande professor, que é o Jean. Tem a irmã dele, que também é uma enfermeira, e foi minha aluna antes de me formar em Ciências Biológicas, quando era professor do curso de enfermagem.

Entrevistadores/as: O senhor trabalhava na Ufac / Colégio de Aplicação e dava aula no estado?

Entrevistado: Sim, eu dava aula no sistema “recibado⁷”, ou seja, eu recebia pelas aulas dadas. Se em um mês eu tivesse 30 aulas, recebia pelas 30, se fossem 20, eu recebia pelas 20.

Entrevistadores/as: E como que é a sua relação com os professores e professoras do CAP?

Entrevistado: Não temos desavenças nenhuma. A gente se une sempre a favor da educação. Sempre foi assim. Nunca tive rejeição por nenhum professor. Se eles têm em relação à minha pessoa, eu não percebo. Porque desde que eu vim para cá, nunca mudou a minha forma de tratar com relação a eles. Nós não temos nenhuma divergência politicamente ou com relação da disciplina. O meu relacionamento com os professores, de modo geral, sempre foi bom.

Eu sou apenas pós-graduado. Nunca quis ser mestre, nunca quis ser doutor. Oportunidade eu tive... Quem me deu um papel para assinar se chama Pascoal; era professor UFAC. Ele disse: “está aqui um papel para passaporte profissional para sua vida, basta você assinar aí”. Eu olhei... O curso para mestrado e doutorado era longo e os meninos eram todos os pequenos. E eu não tinha ido para Itália por isso. “Professor, eu vou assinar, mas tem que ser hoje?”. Não encontrei alguém para que eu pudesse levar para me ajudar. Eu não fui. Talvez, se eu tivesse ido, seria doutor. Não tinha como levar, quem levar, eu cuidei dos meus filhos a vida toda.

Mas não tenho nenhum problema com os professores. Muito pelo contrário. Se eu perguntar e chamar, todos eles me atendem, seja professor ou coordenador. Todos eles sempre me acolheram.

Entrevistadores/as: E com os estudantes?

Entrevistado: Às vezes me misturo. Sou muito mais brincalhão entre os alunos porque não tem aquela barreira que tem, e sempre vai ter, entre professor e aluno, seja qualquer nível, fundamental um e dois, médio ou nas graduações e pós-graduações. Sempre vai ter aquela diferença que se chama respeito. O aluno respeita o professor e o professor respeita o aluno. Com relação aos alunos eu me misturo, principalmente com os do “pré”, que estão começando a vida. Quando eu abro a porta, a professora já sabe o que é. Dou boa tarde e todos [respondem] “boa tarde”. Aí a professora diz: “mas é boa tarde?”. Alguns lembram que não é. Do sexto ano em diante, eles já me conhecem e sabem que

⁷ Sistema de pagamento em que se assinava o recibo referente ao pagamento pelas horas trabalhadas.

eu não atrapalho muito a aula, mas se eu tiver que dar recado ou fazer alguma coisa na sala de aula, [pergunto]: “professor, eu quero dar esse recado. Eu dou ou senhor dá?”.

Entrevistadores/as: Antes da pandemia, quais eram as funções que o senhor desempenhava no dia a dia do Colégio?

Entrevistado: Sempre desempenhei as funções de coordenador administrativo. Com relação à educação, comportamento de aluno, eu não interfiro. Ajudo as coordenações, ajudo o professor. Mas toda parte que não pertence à docência é comigo. Por exemplo: a direção chega e alguém quer falar com diretor; muitas vezes eu que faço a triagem. Mas não são todos que são assim. Às vezes a pessoa vem aqui e diz que quer falar com o diretor, e aí eu digo: “o senhor pode falar”. O diretor provavelmente está em reunião ou em uma sala de aula. São coisas [do tipo]: “como é que eu faço para colocar meu filho aqui?”. Isso não é coisa para falar com diretor. O que ele vai dizer, eu já disse. A gente desburocratiza. São coisas que a gente diz, coisas que vem para que o diretor tenha que tomar conhecimento, para pedir algo não precisa ir lá pedir autorização para o diretor. A Energiza, a Vigilância Sanitária e Epidemiológica, eu vou acompanhar, andar na escola, ver qual é o objetivo deles. Tem coisas que a gente tem que avisar, não pode deixar passar em branco. Hoje, por exemplo, trouxeram a água e aí eu não vou lá dizer: “diretor vieram deixar a água”. Eu recebo a água, o papel, coloco na mão dele, que vai fazer a tramitação para pagamento...

Entrevistadores/as: E o senhor sempre desempenhou essas funções? Não as mesmas, mas sempre foi mais ou menos esse tipo de serviço que o senhor fez aqui no CAP?

Entrevistado: Quando eu vim para cá, vim mais para trabalhar no Laboratório de Ciências que eu ajudei implantar. Fui convidado pela antiga diretora, e ela disse: “nós queremos fazer um Laboratório de Ciências no Colégio de Aplicação. Você quer vir?”. Aí, eu vim. Trouxe um técnico amigo meu. Aí, eu queria espaço, uma área grande. Eu queria o espaço do Laboratório de Informática para criar o Laboratório de Biologia, Química e Física. Ela disse: “mas no momento só tenho esse”, e aí mexemos, quebramos, fiz a relação do material de construção para comprar e colocar no laboratório, de vidrarias até reagentes. Mudou umas coisas de lá para cá. No Laboratório de Biologia tem a decoração, coisas fixas que não se pode manusear.

Foi feita muita coisa pela professora Teresinha e pela professora Maria José, que é o incentivo e apoio. Outras coisas mais, resolveram deixar. Tem muito material que acabou mesmo com o tempo.

Sobre o funcionamento, o Laboratório foi criado no mesmo ritmo do da Universidade. Professor que dá aula de biologia, física, escreve no papel o que quer e a gente programa as aulas. Eu mandei três técnicos para cá para abrir o laboratório. Era no mesmo ritmo do 48 horas [em referência ao seriado]: “o professor quer para segunda-feira”, o técnico” vê o que que tem e o que não tem para preparar as aulas. Com o tempo, isso foi mudando. Fui assumindo outras funções, fiquei na docência um ano e pouco e depois mudou o diretor. Aí o diretor perguntou se eu queria ficar como coordenador, e eu disse “não”. Um colega chamado Alcino, que é muito responsável, já não queria mais [ser coordenador], porque ele queria mais sossego. A partir daí, eu fiquei. Aí eu disse: “Alcino, na próxima gestão tu assume”. Ele trabalha com a gente até hoje, é um grande profissional, um grande amigo, um cara responsável, mas estou nessa até hoje.

Entrevistadores/as: Antes não tinha laboratório de humanas, nem das outras áreas?

Entrevistado: Tinha na seguinte situação: tinham salas, salas que não eram específicas. Depois é que foram criados os espaços para as áreas. Não tinha uma sala específica para a área de humanas, não tinha uma sala para a matemática, para a área da natureza.

Entrevistadores/as: O CAp tem muita coisa em comum com o Instituto São José...

Entrevistado: Temos uma professora que é muito religiosa, é freira, que dá aula há muitos anos aqui. Quando eu cheguei aqui, ela já estava. É a professora Eva⁸. Ela é formada no Instituto São José, mas o CAp não tem nenhum vínculo. Antigamente, o São José era particular e era referência ele e o Colégio dos Padres. Antes, eram os três colégios ligados à Igreja Católica, o São José, o Imaculada e o Colégio dos Padres, que era onde hoje é o Meta. Eram referências esses três colégios, inclusive meu filho estudou lá, quando o São José passou a ser escola pública e passou a ser pertencente ao Estado, embora as freiras tivessem à frente. Eu tirei meus filhos e coloquei no sorteio aqui, os três. Os três entraram em séries diferentes, dois ficaram aqui e outro não quis, foi para o CESEME⁹, onde hoje é o CERB¹⁰. Lá, se a pessoa não tiver o pulso forte vai para o pau mesmo. Lá o meu menino andou vacilando e não deu certo, no CERB. Quando era CESEME, o diretor era um cara muito competente,

⁸ A Profª. Eva é uma das entrevistadas deste mini dossiê sobre o Colégio de Aplicação.

⁹ Complexo Escolar de Ensino Médio do Acre

¹⁰ Colégio Estadual Barão do Rio Branco é uma das mais antigas escolas de ensino médio do Acre e fica localizada no Centro de Rio Branco.

o Elias Mansour¹¹, que vocês devem conhecer por que a história conta, né? Fora ele só tinha o Raimundo Louro do Acreano.

Entrevistadores/as: Como é que você percebe sua contribuição para o CAP?

Entrevistado: Nossa atuação é diferente da docência. Se o docente tem uma demanda, nós temos que ir atrás; eu junto com a direção. O Colégio Aplicação é dependente 100% da instituição maior, que é a UFAC, e nós estamos ligados diretamente à Reitoria. Se o professor quer um equipamento ou alguma coisa que precisa e não tem no Colégio de Aplicação, [a demanda] tem que ser feito através de compra. Não temos dinheiro em caixa. Então, tem um período em que se juntam todas as demandas, durante dois, três meses, para poder fazer a licitação. Agora existem aquelas coisas de caráter emergencial, aquilo que põe em risco a instituição.

Entrevistadores/as: O senhor já passou por alguma emergência dentro da sala de aula, ou pelos corredores?

Entrevistado: Sim. Foram dois incêndios pequenos. Um nesta sala [onde a entrevista foi realizada], causado por ar-condicionado. A fumaça começou a sair era final da tarde, e eu ainda estava por aqui. Não sou dos primeiros a sair, sou sempre o primeiro a chegar, mas geralmente um dos últimos a sair. Eu vi e consegui desligar. Foi suficiente para não pegar fogo na rede. O outro foi na sala de aula lá em cima, era a sala 71. O ar-condicionado pegou fogo. Mesmo a gente que estava aqui embaixo, que não estava tendo aula, viu a fumaça. A janela estava aberta e a fumaça tomou conta. Eu desliguei o painel geral, que desliga tudo. Fui lá abrir a porta. A fumaça tomou conta mesmo, saindo por baixo da porta. Eu não sabia onde era e fui rastejando e vi que era no ar-condicionado. Voltei, peguei um balde com água e barro dentro. Joguei e apagou o fogo.

No Cap não temos a torre de água para colocação de hidrantes. O bombeiro já veio aqui, já veio uma empresa terceirizada para ver onde é que vamos colocar a torre, que é um castelo com 20 mil litros de água para colocação dos tanques e para distribuir na escola toda aquela rede de água para casos de incêndio. Teve uma época que tinha sala que não tinha extintor de incêndio.

¹¹ Elias Mansour foi um dos maiores desportistas do Acre, fundador do Juventus Futebol Clube, além de incentivador de atividades esportivas e culturais na cidade de Rio Branco. Foi o primeiro diretor da Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos de Cultura e Esporte e um dos fundadores e primeiro diretor do Complexo Escolar CESEME – Atual CERB

Entrevistadores/as: O senhor tem 38 anos no serviço público. Não pensa em se aposentar?

Entrevistado: No presente momento não. Eu nunca parei. Tenho 38 anos de serviço público e nunca parei.

Entrevistadores/as: Desses 38 anos, quantos foram vinculados somente ao CAp?

Entrevistado: No Colégio de Aplicação, um pouco mais de 20 anos. A maioria dos professores que foi empossada foi apresentada à escola por mim.

Entrevistadores/as: Já esteve em outros núcleos da Ufac?

Entrevistado: Só através de projetos, como o mais antigo que tinha na universidade, como o Projeto Rondon. O Rondon era um projeto que levava a universidade para áreas periféricas. Então, a gente levava as práticas da universidade. Na época que eu fiz parte, junto com o pessoal da Odontologia e da Medicina. Fazia entrevistas, toda uma parte lúdica. Eu trabalhava no DCN [Departamento de Ciências da Natureza] que hoje é o CCBN [Centro de Ciências Biológicas e da Natureza]. A gente levava todo suporte para quem trabalha na área de saúde ou da biologia, que eles não tinham muito acesso ao conhecimento ou tecnologia da época. Por exemplo, se fazia exame de malária lá para dentro de Brasília.

Entrevistadores/as: Qual foi o momento mais importante da sua carreira?

Entrevistado: Tem vários. Tem na área técnica, da docência, da enfermagem. Principalmente na área da enfermagem, quando eu posso ajudar uma criança, que eu posso reverter uma situação que ele está passando, tentar estabilizar aquela criança para que se tome as providências.

Às vezes, quando necessário chamar o Samu, e quando é necessário, a gente liga para os pais ou para a pediatra, a Dr^a Simone. Ela fazia várias perguntas, fazia perguntas como médica e eu respondia como enfermeiro. E ela dizia: “encaminha para o PS, que eu estou indo pra lá”. A gente encaminha, geralmente no carro daqui. Quem tinha carro, às vezes cedia o carro, e o pai também ia pra lá. Depois que o pai recebia a criança, não acabava a responsabilidade. A gente explicava o que aconteceu, informava que a médica já estava atendendo junto com outros médicos, e voltávamos para o colégio.

Como docente, é isso, colaborar com a instituição. Como técnico, é isso, atender a comunidade do Colégio de Aplicação: professores, técnicos, pais e alunos. Nós somos quatro segmentos aqui.

Entrevistadores/as: E os mais difíceis?

Entrevistado: O momento mais difícil é sempre o de deixar de resolver algo porque a instância maior não faz, a exemplo daquela situação do ar-condicionado. Não era para estar daquele jeito, por que as pessoas que vêm de fora ficam se perguntando o que é isso, essas rachaduras etc. São coisas que eram para fazer e não fazem. Então, eu chamo de “falta de apoio”. Eu sempre defendi que a manutenção do Colégio de Aplicação tem que ser anual, principalmente onde os alunos têm acesso, não é por que eles são vândalos, mas porque aqui são 600 crianças.

Entrevistadores/as: Esse silêncio aqui, típico do período de pandemia, te incomoda?

Entrevistado: Me incomoda não pelo lado psicológico, mas porque acho que uma escola tem que ter o barulho das crianças, eles sorrindo, brincando, o professor dando aula. Isso faz muita falta.

Entrevistadores/as: Durante esse tempo de pandemia o senhor continuou vindo aqui?

Entrevistado: Como eu disse, nesses 38 anos nunca me ausentei do setor de trabalho, mesmo nas férias. Se vocês vierem aqui no sábado, eu estou aqui. No domingo, eu estou aqui. Venho aqui no domingo e converso com vigilante.

Entrevistadores/as: É como se fosse sua segunda casa?

Entrevistado: Na verdade, até a primeira. Venho aqui no domingo conversar com o vigilante porque nesse período está tendo uma onda de furto muito grande. Essa semana levaram a tubulação de três ar-condicionado. Num caso desse, o vigilante já sabe qual o procedimento dele. Por azar, domingo agora, enquanto o vigilante estava fazendo a ronda, o cara estava aqui dentro. Sorte que ele estava armado, conseguiram deter o cara, chamaram a polícia e levaram ele preso. Então, tem essas coisas. Eu não posso fazer nada, nem os vigilantes. E o que a polícia faz é o de praxe, que é chamar o inspetor deles e comunicar a algum dos responsáveis pela Escola. De imediato, quem os vigilantes avisam sou eu. Porém, o maior é o diretor. Então, quando eu estou mais próximo, venho e tomamos providências. A providência é fazer o documento para Prefeitura do campus, e oficializar o furto

juntamente com o Boletim de Ocorrência, e o registro do furto, e encaminhar para tomarem as devidas providências junto à empresa. A nossa parte termina aí.

Só teve um roubo que conseguimos recuperar. Foi o roubo de uma escada, roubaram a escada e logo depois anunciaram para venda na OLX, e o vigilante informou para mim. O vigilante veio e falou: “seu Áureo, a escada nesse momento está lá perto do Cristo, que é ali em cima no papoco¹²” Então, eu e o vigilante fomos lá buscar a escada. Quando eu cheguei lá, vejo a escada, e verifico a placa da Ufac nela. Em seguida, falo com o cara. Expliquei que a escada era patrimônio da Ufac e que a Polícia Federal andava atrás dela. O cara falou que havia comprado e estava revendendo. Porém, eu disse que isso não era problema meu. E eu só queria a escada: “Eu nem lhe conheço. Eu só quero a escada”. Então, o cara devolveu a escada e ainda deu carona para gente até o CAP. E o vigilante agradeceu tanto a Deus, porque quando roubam alguma coisa da escola, mesmo que parcelado, eles têm que pagar. Agora eu estou pensando nessas três tubulações de ar-condicionado, cada peça são quatro metros. Então, são 26 metros, é muita coisa.

Entrevistadores/as: O senhor se sente valorizado dentro do CAP?

Entrevistado: Até agora sim. Os professores, eles me valorizam muito.

Entrevistadores/as: Quantas vezes já assumiu a direção do CAP?

Entrevistado: Olha, desde a época do professor Orlandinho, eu assumi umas 10 a 15 vezes a direção da escola.

Entrevistadores/as: Mesmo tendo assumido tantas vezes, não quer colocar seu nome no quadro de lá em cima?

Entrevistado: Não, por que lá em cima tem um chama, né? Na universidade tem um quadro com todos os diretores na sala de reunião, do primeiro até o último. Lá está na sala dos coligados. Aqui, no CAP, também a gente fez. Mas lá, se chama “Galeria dos ex-reitores”. E aqui chama-se “defuntário”.

¹² Nome popular do bairro Dom Giocondo, que fica localizado próximo ao Colégio de Aplicação.

Entrevistadores/as: Quantos diretores o senhor conheceu aqui?

Entrevistado: Da minha vivência foram a Fatima Nobre, a Elza Limana, Orlandi, o Cleilton e Adélia. Esses 5 e, com o Carlos, seis¹³. No “defuntário” só está faltando a Adélia e o Cleilton.

Entrevistadores/as: Quando o senhor assumiu a direção, alguém criticou pela quebra da hierarquia?

Entrevistado: É existe, né. Existem certas pessoas que ficam assim, achando que por ser técnico, não deveria. Eles não veem o lado da competência de quem está à frente, que é independente do professor que está à frente da direção da escola. Só porque eu sou técnico... Mas será que a competência do técnico não leva a isso?

Entrevistadores/as: O senhor já chegou a ter que dar uma chamada de atenção, dizendo “me respeitem que eu já tenho muitos anos nessa escola”?

Entrevistado: Não. A gente ainda é uma grande família. Eles sabem que a gente já tem uma história e sobre quando eu vim pra cá. Tem gente que tem essa história, antes de mim. Como a dona Nazaré, a dona Suzana, o Alcino, o Sabino. Quando eu cheguei, eles já estavam, a gente tem que aprender muita coisa com eles, na experiência deles. Então, eu tenho gratidão. Nunca precisei dizer. Sempre me coloquei no meu lugar. Mas se um dia for preciso, dependendo da pessoa, a gente não vai ser deselegante. Eu já tive casos aqui, de chegar alguém e tratar um professor como outra pessoa qualquer, sem saber que era professor. E a pessoa nunca chegou a dizer “eu sou professor”. Às vezes é a gente quem diz: “ele é o professor da turma tal”.

O Colégio de Aplicação para mim é a minha segunda família. E é daqui que eu vivo, é do Colégio de Aplicação que eu consigo sustentar a minha família, é do meu emprego, do meu trabalho. É desse dinheiro, desse trabalho, que eu faço, que eu desenvolvo, que junto os quatro segmentos. E é a minha vida aqui dentro, né? Então, eu sou gratificado por esse trabalho que eu desenvolvo, pela família que eu tenho aqui dentro, que são as quatro categorias. Têm professores mais próximos, e tem professor que a gente não pode estar mais perto. Tem um lado da saúde, que eu sei que existe períodos

¹³ A gestão do Colégio de Aplicação da Ufac foi exercida por: Prof^ª. Suzana Domingos da Silva (1981-1988); Prof^ª. Leda Braga de Albuquerque (1988-1992); Prof^ª. Magaly de Matos Azevedo (1992-1996); Prof^ª. Maria Leonísia Pinheiro da Costa (1988, 1996-1997); Prof^ª. Maria de Fátima Nobre da Costa (1997-2001); Prof^ª. Elza Helena Limana (2001-2005); Prof. Orlandine Rodrigues Santiago (2006-2010); Prof. Cleilton França dos Santos (2010-2013); Prof^ª. Adélia Aparecida de Melo (2013-2020); Prof. Carlos José de Farias Pontes (2021-Atual)

da humanidade, da vida de cada pessoa, que varia de acordo com as fases da vida, quer queira ou não queira. Mas eu sou muito grato, por isso e é a minha segunda família.

Entrevistador/es/as: Nós agradecemos muito pela sua disponibilidade e entrevista. Foi ótimo poder escutá-lo e, com isso, também conhecer mais sobre a história do CAP.

Data de submissão: 12/02/2022
Data de Aprovação: 02/12/2022

“A GENTE NÃO PODE DEIXAR MORRER A SEMENTE DAS COISAS QUE PLANTAMOS DENTRO DA INSTITUIÇÃO”¹

Victória Cláudia de Souza Melo²

Amanda Marques Dorneles³

Luciney Araújo Leitão⁴

Entrevistador/es/as: Irmã Eva, gostaríamos que a senhora falasse um pouco sobre como chegou ao Acre e nos contasse também sobre de onde veio sua vontade de ser professora do ensino fundamental.

Entrevistada: Eu me chamo Eva Clementina Gomes. Sou professora e sou Irmã da Igreja Católica. Em 1990 fui morar em Belo Horizonte, onde eu continuei a formação da minha vida. Depois, em 1992, me mudei para Florianópolis e de lá para Rondônia. Eu sou de Rondônia, e era professora da rede estadual lá. Estava à disposição da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, e lá eu trabalhava em escolas públicas. Quando precisei fazer esse movimento, por questões pessoais, eu me afastei do ensino público. Tirei algumas licenças sem ônus para o Estado para cumprir essa outra agenda bastante pessoal. Depois voltei para Rondônia, especificamente para a cidade de Guajará-Mirim, meu local de nascimento, porque ali, trabalhei por 23 anos no serviço público.

Quando eu precisei ir à Itália fazer uma outra formação religiosa, pedi uma nova licença. Mas, na verdade, eu já estava me cansando disso. Então, em 1997, soube que viria morar em Rio Branco por um tempo mais longo. Então, pensei: vou pedir a minha redistribuição para o Acre, e pedir a redistribuição, claro, para o ensino Federal. Nessa época eu tinha descoberto Colégio de Aplicação, e dei entrada em toda a documentação.

Foi bastante sofrido. Achavam que a minha pessoa não iria contribuir com a escola e que a escola já estava muito cansada de quem chega redistribuído, pois chegava e logo pedia para ir para outros centros. Na verdade, havia um certo preconceito dentro da escola com relação a quem vinha

¹ Entrevista realizada com a profa. Eva Clementina Gomes, do Colégio de Aplicação, em 28 de setembro de 2021, nas dependências do Instituto Imaculada Conceição.

² Graduada do curso Licenciatura em Ciências Sociais. E-mail: victoria.melo@sou.ufac.br

³ Graduada do curso Licenciatura em Ciências Sociais. E-mail: amanda.dorneles@sou.ufac.br

⁴ Professor de Sociologia EBTT da Universidade Federal do Acre. E-mail: luciney.leitao@ufac.br

redistribuído. Não é um privilégio, às vezes a gente lida com as situações. Na época, a própria diretora colocou algumas dificuldades. Mas eu fiz valer o meu direito, o direito que eu tinha de ser redistribuída para a rede federal, né? Então, dei entrada na documentação em Brasília e fiquei aguardando. E nesse período em que aguardava, já fui para dentro do colégio.

Eu cheguei no Colégio de Aplicação e a recepção não foi das melhores, mas acima de tudo aquilo que eu acredito. Dei a volta por cima. Do grupo atual, da época em que cheguei, chegou a professora Kelly. Ela chegou como substituta e hoje ela é professora efetiva. A professora Tavifa veio logo em seguida. Elas são do mesmo concurso. Nós somos as três mais antigas naquela área. Mas já estamos no período de pendurar a chuteira. Acredito que eu já dei minha contribuição.

Eu sou irmã Serva de Maria⁵, mas aqui, no Colégio, eu sou professora, professora de um pouco de tudo, como dizem. Eu me tornei professora. A minha formação é de magistério. Depois que fiz pedagogia. Eu primeiro me tornei professora. Depois, por opção de vida, fui seguir minha vocação.

Uma das responsáveis por fundar o curso de Pedagogia aqui no Acre foi a Irmã Giovanna Ginelli⁶. Ela trouxe a pedagogia para cá. O Dom Giocondo⁷ foi aluno da primeira turma da Universidade. Ele foi um dos estimuladores do curso, porque ele pensava em fazer Direito naquela época, pois ele tinha vontade de ajudar os pobres. Mas, infelizmente, ele praticamente não deu muita sorte e veio a falecer em um acidente aéreo.

Aliás, aqui no Acre, a gente não pode pensar educação sem pensar nas Irmãs Servas de Maria Reparadoras, que construíram aquele grande colégio, a escola de Santa Juliana em Sena Madureira, e a Escola Divina Providencia em Xapuri, em seguida vieram para Rio Branco, com foco na educação. A educação era o foco das religiosas, começava com o jardim de infância abrigando as crianças no pós-guerra. Havia tarefas de saúde, quando cuidavam de soldados de guerra (Itália), daí o nome dos Hospitais Santa Juliana e Santa Casa da Misericórdia. Foram as Irmãs Servas de Maria Reparadoras, que no dia 14 de novembro de 2021 fez 100 anos, que começaram a pensar essa educação no Acre. É

⁵ A Congregação das Irmãs Servas de Maria Reparadoras, foi fundada pela Venerável Madre Maria Elisa Andreoli em 12 de julho de 1900, em Vidor Treviso no norte da Itália. Estando presentes em 11 países: Itália, Brasil, Portugal, Argentina, Bolívia, África, Filipinas, Albânia, Peru, Togo e México. E no Brasil estão presentes em 09 Estados: Acre, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Bahia, Paraná, Minas Gerais, Goiás, Piauí e Maranhão.

⁶ Irmã Maria Giovanna Ginelli, pertenceu congregação das Irmãs Servas de Maria Reparadoras. Licenciada em Pedagogia e Filosofia nos anos de 1950 e 1954 pelo Instituto Universitário Maria Santíssima Assunta, em Roma, Itália. Em 1970 revalidou seu diploma em Letras na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e em 1973 veio para Rio Branco, foi uma das responsáveis pela construção do curso de Pedagogia da UFAC.

⁷ Dom Giocondo Maria Grotti, OSM (13 de março de 1928 - 28 de setembro de 1971) foi um bispo católico italiano e terceiro prelado do Alto Acre e Purus.

até uma pena que a gente não leve essas datas tão à sério. A gente leva outras. Mas eu queria fazer uma grande festa, uma festa de reconhecimento da contribuição que elas deram para a educação aqui no Estado. Ninguém pode pensar a educação no Acre sem pensar nas Irmãs Servas de Maria Reparadoras, aqui em Rio Branco, e nas irmãs Dominicanas⁸, lá em Cruzeiro do Sul, das Missões.

Elas vieram da Itália, aqui para o Brasil, de navio. Não sabiam falar a língua portuguesa, mas chegaram com esse espírito da educação. A nossa fundadora, ela era apaixonada pela educação. Ela fundou o grupo pensando nas crianças, pensando naquelas crianças que precisavam de escola. Durante a noite iniciava-se o trabalho braçal, com meta de fundar um local de proteção e ensino. E aí, quando elas foram convidadas pelo bispo que tinha aqui, elas então se propuseram a sair da Itália e vir para o Brasil, para o Acre. Foi assim que o nosso grupo fundacional fez.

As irmãs chegaram para morar numa casinha muito simples. Durante o dia, elas trabalhavam com as crianças. Antes de estarem com as crianças, elas faziam as coisas. Plantavam, colhiam e depois as crianças começavam a chegar. A criançada caminhava por horas dos seringais. As irmãs foram começando o trabalho da educação ensinando as prendas domésticas. Foi assim que começou o processo da educação. Durante o dia elas trabalhavam na vida da roça, plantar para sobrevivência, e à noite, elas educavam o povo, uma educação de forma muito autônoma.

Entrevistador/es/as: A senhora fez pedagogia em Rondônia?

Entrevistada: Eu comecei lá, depois, com essas minhas idas e vindas, eu tranquei o curso e fui terminar aqui no Acre.

Eu assumi com o vice-diretora da escola por um tempinho. Quando saí, vi o serviço público diferente. Cada um defende uma bandeira. Nesse sentido. Mas terminava ali. Nossa assembleia, em 10 minutos tudo estava resolvido, e a gente estava novamente fazendo aquilo que era nosso dever, que é ser educador. Então, era muito diferente, um grupo maduro também na idade. Hoje tem muita gente

⁸ As Irmãs Dominicanas chegaram em Cruzeiro do Sul em 19 de dezembro de 1937 com três Irmãs, Irmã M. Adelgundis Becker, Irmã M. Athanasia Weber, Irmã Disiboda Strasser, a pedido do bispo Dom Henrique Ritter. No dia 3 de outubro de 1938, abriram o “Instituto Santa Teresinha”, chamado de “Convento da Santa Cruz”. Sua missão na diocese tem a finalidade de assumir tarefas de educação e trabalhos pastorais. Depois ocorreu a abertura das casas em Porto Valter (1956), Mâncio Lima (1976). De Cruzeiro do Sul expandiram para as dioceses de Jacarezinho, Paraná (1967), Tefé, Amazonas (1998), Guarulhos e Rio Branco. A Congregação das Irmãs Dominicanas de Santa Maria Madalena nasceu em Espira, Alemanha, em 1228, e, em 1304, passou a pertencer a 2ª Ordem de São Domingos. Somente no ano de 1887 - o papa Leão XIII permitiu a passagem para a 3ª Ordem de São Domingos.

muito mais jovem no CAP. Isso também é um fator que temos que considerar. Eu recordo de um coordenador muito bom, o Professor Jacy. Não sei se você já ouviu falar nele, Ney?

Entrevistador/es/as: Sim, ele foi um primeiro professor de Sociologia do CAP.

Entrevistada: Isso. Ele era um homem de muitas articulações. Era capaz de fazer o melhor para a escola, de uma forma que a gente não ficava sem assistência. Não tinha essa de “de cima para baixo”. Ele fazia uma ponte muito bacana. O professor Jaci já se aposentou. Foi um grande homem dentro do CAP, responsável pela implementação de muitas coisas em nossa escola. Ele teve uma presença muito significativa pela pelas pontes que ele era capaz de fazer. Nesse meu tempo de vida, de alguma forma, eu consigo viver sem nenhum tipo de equilíbrio o tempo do passado e do presente. Antigamente era uma coisa muito transparente. Hoje, muitos veem os títulos mais importantes que as pessoas. Então, as pessoas desaparecem nos títulos, né? E essa questão, do humano, fica muito despercebida. Mas para a educação esse é um fator fundamental. É bonito a bandeira de um curso bastante equilibrado, mas temos que pensar no ponto de vista igual para todos. Quando eu converso com o grupo de professores do Colégio de Aplicação que tem não tem muita habilidade no campo da pedagogia, eu sempre digo: faça à diferença. E isso nos uni muito. Nos unimos nesse valor, pois nós, da pedagogia, temos nossas habilidades próprias, habilidades da nossa profissão. Então, podemos fazer de forma autônoma pelo respeito da nossa área.

Quando foram divulgadas as primeiras notas do IDEB⁹, naquele tempo, naquele momento, fizeram uma grande festa. A gente estava em sala de aula e nem sabia o que estavam comemorando. No CAP podemos fazer um trabalho diferenciado com as crianças do quinto ano. A pandemia me atrapalhou, pois eu sempre levo as crianças para realizarem viagens. Por um bom tempo, eu organizei dois intercâmbios interestaduais, levei a turma para Guajará-Mirim, em Rondônia, era nossa escola com uma escola municipal, e fiz outra [viagem] para Humaitá Amazonas. Eu estava com um projeto novo, ia levar as crianças para conhecer um projeto de assentamento, para eles fazerem um intercâmbio com os alunos de lá, que tem horários que trabalham na roça e em outros estão na escola, esse projeto fica em Nova Marmoré, em Rondônia. Mas a pandemia chegou e tive que interromper o projeto. Sempre com os alunos do 5º ano, que é a turma que eu leciono. É um trabalho, pois a escola é espaço de educação.

⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, instituído desde 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Você sabe que algumas coisas são assim. Não têm continuidade. Você planeja as coisas, mas não é valorizado. Falta reconhecimento. Não é que eu faço para esse tipo de valorização, mas aí as pessoas vão perdendo também o estímulo. A gente não pode deixar morrer a semente das coisas que plantamos dentro da instituição.

Eu sempre gostei de estudos literários. Então, eu achei que a literatura no ensino fundamental seria importante. Um amigo meu, que começou no Colégio de Aplicação, ficou encantado em ver os meninos ativos participarem das atividades. Hoje eu faço pensando no que isso vai dar lá na frente, pois eu não sou a professora só de preparar o plano de aula de matemática, de multiplicação. Eu sou a professora que trabalha com todas as possibilidades que eu tenho. Envolve os pais, realizo projetos envolvendo atividades diferenciadas, envolvendo os pais com as crianças. Trabalhos que levem não só a aprender a somar, produzir um texto, mas que eles possam levar para vida. Então, quando encontro algum ex-aluno... Desde 2000 no CAP... Vocês imaginam o quanto de alunos que já passaram. Alguns falam comigo por aí e eu já não sei mais quem é, e sempre peço que digam seus nomes.

Eu fui chamada para mediar uma situação, daquelas situações que a gente não gostaria, mas às vezes se torna uma oportunidade para a gente fazer acontecer. Então fui chamada para mediar a situação de uma família com a escola. Essa família disse assim: “Somos nove pessoas da minha família que estudaram nessa escola, e hoje eu estou tendo essa dificuldade dentro da escola”. Isso me chamou atenção. Então, falei a ela: “é porque você veio de gerações diferentes, e você hoje não consegue fazer esse processo. Como mãe de aluno, conhece a escola e a estrutura dessa escola, conhece o potencial dos professores. Você ter essa mentalidade é sinal de que também você não conseguiu mudanças em sua mentalidade, você quer aquilo que você gosta, mas são gerações diferentes”. Então, disse para ela guardar na sua memória. Ela disse que ia tirar o filho da escola porque não concordava mais. Falei a ela que o que ela guarda levou ela a escolher essa escola para o seu filho.

São as lembranças da boa escola. Então, é preciso recuperar essa memória, a memória fundamental. Eu não posso olhar a escola pelo hoje, com aquela ideia da do ontem. Eu tenho que ajudar fazer uma leitura com um olhar até mesmo para comparar. Eu conheço os princípios dessa escola, eu conheço os desafios dessa escola, conheço a luta dessa escola, e isso ajuda a fazer dessa escola uma escola diferente.

As pessoas estão mudando também e essa geração de professores está chegando e vai dar um outro rosto para o colégio. Não tem mais o rosto que tinha há 40 anos, que tinha 20 anos atrás. E nós não podemos negar isso, temos é que entender isso. E, para isso, precisamos fazer a integração, pois

o colégio será sempre o mesmo Colégio de Aplicação, com esses vários rostos e só esses vários ossos do carpo que a gente precisa cuidar.

A gente achar para o CAP de hoje é o melhor? É o melhor para esse momento. O CAP de ontem deu a sua resposta e o Cap de hoje é fruto das respostas que o Cap de ontem deu. Então, a gente precisa fazer isso com muita tranquilidade e leveza para não ser pesado nem para quem veio. Uma vez eu escutei um professor da escola dizer assim: “A gente também tá desconsiderando Matusalém”. Eu me lembro que a minha colega ficou na época ficou muito chateada e a professora disse que também se sentiu Matusalém. E ela saiu na defesa daquelas que estavam ali há mais tempo, e daquilo que a gente pode contribuir.

Eu não aprendi só, eu aprendi na inspiração, na paixão que meus professores tinham desde lá da infância. Professores apaixonados, e isso é muito importante. Então, quando preciso cuidar do aluno, aquilo que é importante, eu vou atrás; não importa.

Eu vou falar uma coisa marcante sobre ser professor. Uma vez eu fui falar com um comandante da Polícia Militar aqui do estado. Eu já enfrentei um comandante. Esse comandante veio fazer uma reclamação de que a Escola que não cuidava de seus filhos. Foi uma loucura e marcou a minha, ter que enfrentar esse comandante. Eu fui silenciosamente; não quis tornar público aquilo que eu pensava fazer. Então, eu agendei lá com o chefe e encontrei com um homem desse tamanho, sabe esses homens bem grandes? Fui lá e disse: “o senhor é responsável e o senhor faz a diferença na vida das crianças”. E foi muito válido. Então, a vida pessoal de vocês me interessa. E aquilo que for melhor para o meu amor, eu vou fazer. Então são memórias, meninas. Eu tenho preguiça de escrever um livro sobre essas coisas. Essas aventuras ficam na memória.

Entrevistador/es/as: Como é a rotina da Irmã Eva Clementina, Serva de Maria e da Professora Eva Clementina?

Entrevistada: Sempre, às 5 horas da manhã eu já estou de pé. Eu sou a mais nova aqui onde moro e tenho uma responsabilidade muito grande nessa dinâmica, na espiritualidade. Eu acordo cedo e vou encontrar as irmãs, saber se dormiram bem, se foram bem cuidadas à noite. Algumas vezes, não consigo me acordar para ver se está tudo bem, mas normalmente eu me acordo. Agora estou trabalhando em casa, mas antes disso eu já fiz tudo aquilo que não cabe na manhã. Quase toda manhã eu falo com o professor Ney, geralmente na madrugada. Eu já mandei no grupo da nossa área as demandas do dia, mando todos os recados. Nesse momento estou representando a minha área.

Geralmente, junto com um grupo de pessoas, muitas vezes à noite, saímos e vamos oferecer uma sopa, umas roupas para aqueles estão em condições de rua.

Entrevistador/es/as: Irmã Eva, eu lhe conheci como coordenadora da polivalência e acreditava que a senhora era evangélica, mas aí o Regineison me corrigiu e me falou que a senhora era Irmã Serva de Maria.

Entrevistada: Eu ouvi muito que iria fazer proselitismo religioso. Então, tive uma certa dificuldade, de um olhar diferenciado. Mas não é o meu estilo. Não acredito em imposição de religião nem para mim nem para de ninguém.

Entrevistador/es/as: A Senhora fala muito sobre a importância da participação dos Pais na escola e na vida do aluno. Eu queria saber como essa participação foi afetada pela pandemia. Como foi manter contato com os pais de seus alunos durante esse período?

Entrevistada: Eu não fiquei distante dos meus alunos durante a pandemia. Nem dos alunos e nem dos pais. Como eu tinha acesso aos pais, porque tinha um grupo da escola, então, através do grupo da escola, continuamos a manter contato. Eu sempre pergunto se está tudo bem, se têm alguma dificuldade. Agora mesmo estou com um pai resolvendo a dificuldade de um aluno que repetiu de ano, ano passado. Eu vi que ele tinha alguma necessidade e, como ele tinha necessidade, a família estava muito ausente. Então, falei: desculpa, mas o 6º ano tem uma dinâmica e lá em sua casa é outra. Eu estaria prejudicando a criança. Ele ficou com raiva naquela hora, porque ele acreditava que não precisava investigar nada sobre o comportamento da criança¹⁰. Com uns dias, o pai me deu retorno, fez o exame da criança e já sabe qual é o transtorno que ela tem. Então, hoje eu estou muito feliz.

Vou na escola me encontrar com os pais. Nunca perdemos contato. Quando eu vou começar as aulas, eu prefiro não ter os pais na sala porque eu quero que os meus alunos cresçam em autonomia. Então, prefiro que os pais não estejam na sala onde eu estou dando aula, onde estou com os alunos. Mas os pais têm muita liberdade para se precisarem falar comigo, falarem. Então, é assim, eu não me distanciei dos pais nesse tempo. Nos encontros, eu sinto que eles são muito agradecidos; na sala de aula eles agradecem muito a isso. Às vezes pedem para que eu tenha cuidado, perguntam como é que

¹⁰ Relato sobre a solicitação de investigação do comportamento de um aluno do CAP/UFAC antes do diagnóstico de autismo.

eu vou lá para escola. Eu digo para ficarem tranquilos, pois vou com segurança em um carro aqui de casa, com o moço daqui de casa. Então tem isso. Eu acho isso é importante, e eu não consigo ser professora sem ter os pais perto de mim, da minha sala de aula. Toda semana vou na escola para entregar o material.

Entrevistador/es/as: Falando de experiência, a senhora teve várias funções na escola? A senhora sempre teve a função de pedagoga, de professora ou a senhora participou da coordenação?

Entrevistada: Eu já fui coordenadora, mas não é assim aquele campo da minha paixão. Minha paixão é a sala de aula. Eu posso fazer muito mais na sala de aula do que na coordenação. Primeiro porque na coordenação é algo institucionalizado e na sala de aula não. Então, eu posso fazer muita coisa. Eu tenho muitas memórias do que vivi no Colégio de Aplicação e estando nas coordenações fica mais complicado. Na escola eu sou professora, meu sentimento é grande. Eu tenho muito orgulho, tenho gratidão de ser membro, de pertencer ao Colégio de Aplicação. Isso para mim é muito importante. Não é só o lugar que eu ganho minha subsistência. É mais que isso. É o lugar de realização, muito mais que material, porque é o espaço onde eu posso contribuir com outras pessoas, com outras situações. Então, para mim é um lugar especial, que ele, o Colégio, ocupa no meu coração. E a palavra que define bastante é gratidão.

Nesses 40 anos do Colégio de Aplicação, eu estou nessa comissão [de memória]. Nós vamos pensar algumas coisas para essa memória, sobre esses 40 anos que a gente já viveu, tudo que nós já vivemos e o que nós vamos viver ainda. Então, é um momento sentimental. A instituição comemorou os 40 anos e está nas nossas mãos fazer o melhor, o melhor de nós. Esse espaço está dentro de mim e eu dentro dele.

Entrevistador/es/as: Irmã Eva, muito obrigada pela sua entrevista. Foi ótimo poder escutá-la, conhecer sua trajetória de vida e trabalho.

Data de submissão: 05/02/2022
Data de Aprovação: 02/12/2022

LENDO DEVULSKY PARA ENTENDER O COLORISMO

DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. São Paulo: Jandaíra, 2021. 223p.

*Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque*¹

O livro *Colorismo* de Alessandra Devulsky teve lançamento de sua primeira edição em 2021 pela editora Jandaíra (sediada em São Paulo), integrando a coleção *Feminismos Plurais* coordenada por Djamila Ribeiro. Sua publicação é em formato de brochura, ou seja, livreto (de modo a caber no bolso) com capa e corpo “mole”, pesando cerca de 150 gramas, cujo valor oscila de R\$ 5,99 para Kindle a R\$ 26,29 em diferentes livrarias físicas e sites. Sendo tais características explicadas como pactuação norteador da coletânea, dentro da lógica de preço e escrita acessível a diferentes leitores, visto se compreender os códigos de escrita e fala enquanto “mecanismos de poder”, daí justificar o comprometimento a difusão da informação com padronagem impressa de baixo custo e a “linguagem didática” sem esvaziar a potência dos conteúdos.

A autora Alessandra Devulsky da Silva Tisescu possui obras publicadas em português e francês, é natural do Mato Grosso, filha de mãe branca, pai negro e se identifica como mulher negra de pele clara. Graduou-se em 2004 no curso de Direito na Universidade de Cuiabá (Unic) e concluiu três anos depois Especialização de Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela mesma instituição, já no 2008 obteve titulação de Mestra em Direito Político e Econômico junto à Universidade Presbiteriana Mackenzie (situada em São Paulo), datando de 2014 a finalização do seu Doutorado em Direito realizado na USP.

Devulsky foi advogada da Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo de 2008 a 2011, período que também lecionou Direito na Universidade Nove de Junho e exerceu a coordenação do referido curso entre 2011 a 2015. Desde 2017 é docente da Université du Québec à Montréal (UQAM)². Mas, merecem especiais destaques no seu currículo a atuação de 2006 a 2008 na

¹ Professora Doutora em História Social pela USP, Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Acre (PPGPEH/UFAC), coordenadora do Curso de Bacharelado em História da mesma instituição, pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFAC), vice-presidente da Anpuh-AC biênio 2020-2022. E-mail: nedy.albuquerque@ufac.br.

² Dados profissionais acessados via Escavador. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/7081079/alessandra-devulsky-da-silva-tisescu>. Acesso em 20 out. 2022.

Universidade Zumbi dos Palmares (UNIPALMARES) que é Instituição Comunitária de Ensino Superior³ e a Diretoria de Assuntos Jurídicos do Instituto Luiz Gama⁴, papéis que a nosso ver demonstram a longevidade de sua atuação e militância, bem como as motivações de participação da composição literária em comento na coleção *Feminismos Plurais*. Essa miscelânea de escritos, de acordo com a apresentação de Djamila Ribeiro feita no livro de Devulsky (2021, p.14-15) tem autorias de:

(...)mulheres negras e indígenas, e homens negros de regiões diversas do país, mostrando a importância de pautarmos como sujeitos as questões que são essenciais para o rompimento das narrativas dominante e não sermos tão somente capítulos em compêndios que ainda pensam a questão racial como recorte.

O prelúdio assinado por Djamila Ribeiro pontua que o objetivo da organização de *Feminismos Plurais* é levar “ao grande público questões importantes referentes aos mais diversos feminismos de forma didática e acessível”, com enfoque “em produções intelectuais de grupos historicamente marginalizados”, considerando-os “como sujeitos políticos”. Daí, portanto, ter sido o feminismo negro a baliza inicial do conjunto de livros, aportado-o na relação “raça, classe e gênero”, visando a partir disto “pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade” conforme se lê no prefácio feito por Ribeiro de Devulsky (2021, p. 17)

Dentro desta concepção, o empreendimento textual é composto de 224 laudas, nas quais estão dispostos os tradicionais elementos pré e pós textuais, além de quatro capítulos denominados de “Clarear o escuro e escurecer o claro não é um jogo de luz”⁵; “O colorismo interno: aspectos de introjecção”, “Uma perspectiva estrutural do colorismo” e “As ressignificações possíveis do colorismo.” Devulsky a redigiu sem perder de vista a referência do Colorismo grafada em “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?” dos escritos de Alice Walker e publicado no livro *In Search of Our Mothers' Gardens: Womanist Prose* de 1983, mas, não constam menções a pigmentocracia cunhada por Alejandro Lipschütz em 1944⁶. Vale recordar que Walker designou de colorismo o sistema racial e patriarcal na comunidade negra dos Estados Unidos da

³ A instituição, embora seja privada, não tem fins lucrativos e identifica sua missão como inclusiva de “pessoas negras e/ou de baixa renda no ensino superior” que atualmente oferece oito cursos de graduação e se situa em São Paulo. Disponível em: <https://zumbidospalmares.edu.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 out. 2022.

⁴ Informação obtida junto ao site do Instituto Luiz Gama. Disponível em: <https://institutoluizgama.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 out. 2022.

⁵ As expressões “claro” e “clarear” empregadas na presente resenha e no livro de Devulsky são usadas como marcação da menor intensidade de melanina das peles negras, demarcando aquilo que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística chama de “pardos”.

⁶ LIPSCHÜTZ, Alejandro. *El indoamericanismo y el problema racial en las Américas*. Santiago: Nascimento, 1944.

América, no qual se preza as nuances de peles negras claras em desfavor das escuras. Por sua vez, Alejandro Lipschütz criou a pigmentocracia para demarcar nas sociedades da América Latina os procedimentos de estratificação dos indivíduos conforme seus traços fenotípicos, sobretudo as gradações de pele⁷. Não obstante a opção pelo conceito feito da observância da sociedade norte-americana, Devulsky aprofunda o debate ao dialogar com nacionais, estadunidenses, canadenses e autores nascidos no continente africano.

Seguindo a perspectiva instrutiva da referida composição textual e considerando nem todos terem familiaridade ao colorismo, é importante dizer que o termo tratar das gradações de peles negras (perpassando das mais claras as retintas) seus usos, interpretações e repercussões, considerando-os carregados de significados políticos, sociais e culturais, resultando em “subproduto rançoso do racismo” (NDIAYE, 2008, p.111 apud Devulsky, 2021, p. 29). Por isso, sendo o colorismo entendido pela autora como “prática” e ao mesmo tempo “ideologia” permissiva da reprodução do racismo, demandando interpretação interseccional ao considerar “seus aspectos múltiplos” devido às origens e ressonâncias, pois é “quadro identitário racial e político que plasma os sujeitos em um arquétipo predefinido.” Lugar a se visualizar “substância dessas existências, tanto negras quanto brancas” restarem enclausuradas em moldes distributivos sem equidade “e injusto, habilidades, tendências, características e estéticas que, definidas de fora para dentro, restringem e disciplinam as variadas negritudes existentes no Brasil.” (DEVULSKY, 2021, p. 17)

E assim, no primeiro capítulo do livro, partindo de uma análise calcada na historicidade de construção da identidade negra no Brasil, esquadrinhando os numerosos “fenótipos negros africanos” desembarcados aqui, busca-se sob o ponto de vista decolonial “um meio de reafirmar a negritude brasileira, mesmo sendo esta constituída da forte miscigenação com brancos e indígenas”(DEVULSKY, 2021, p.18). Interpretação na qual despontam traços gerais do colorismo demarcando as diferentes formas como atingem homens e mulheres, decorrendo da “ideia de supremacia branca”, aplica por brancos sobre negros e também de negros sobre outros negros. Deprendendo-se disto a causa do colorismo estar compreendida pela ótica da posição negra “inferiorizada e subjugada ao branco”, concomitantemente sendo a saída “desde que liberta de sua

⁷ A esse respeito, ler: GÓES, J. M. de. Reflexões sobre pigmentocracia e colorismo no Brasil. REVES - Revista Relações Sociais, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 14741–01i, 2022. DOI: 10.18540/revesv15iss4pp14741-01i. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/14741>. Acesso em: 20 out. 2022.

grade racista.” (DEVULSY, 2021, p.27.) À vista disso, a autora constituiu subitem abarcando o elaborar identitário em face ao antagonista, desaguando no colorismo lido do externo para o interno.

No capítulo seguinte designado de “O Colorismo interno: aspectos da introjeção” alerta que apesar das tonalidades de peles negras mais escuras e claras atribuir distinções entre estes sujeitos, não os iça as esferas de poder costumeiramente ocupadas por personas brancas, constituindo fator de competição interna. Desta feita, acarretando perniciosas implicações em âmbito político e afetivo das pessoas racializadas, tanto quanto na sexualidade e no trabalho, em razão disso fazendo a escritora propor reflexões acerca dos potenciais ressignificações do colorismo, na primeira subdivisão capitular. Já a segunda etapa do segmento associa diretamente o colorismo, racismo e capitalismo.

Em terceiro capítulo, denominado de “Uma perspectiva estrutural do colorismo”, são expostos os seus efeitos no mercado de trabalho dentro da estratificação e das relações de poder. Despontando disto os riscos advindos das ligas identitárias a enredar e segmentar as populações negras nestes espaços, impactando “na seleção e na progressão de carreira de acordo com a maneira como a negritude resta visível” (DEVULSKY, 2021, p. 20). Esse trecho do escrito nos faz recordar da abordagem do pacto da branquitude relatado no recém lançado livro de Cida Bento (2022).

“As ressignificações possíveis do colorismo” se expõe no último capítulo, que particularmente nos parece a mais interessante parcela da obra em comento, porquanto o feminismo negro seja incitador dos deslindes do tema a respeito de seu “aspecto afetivo e político” na feitura da mulher negra, frente as costumeiras incrustações de papéis femininos, bem como as disparidades do feminismo branco em relação a esse. E eis a etapa textual na qual somos lembrados do colorismo enquanto parte das engrenagens de projeto político hierarquizado e desagregador das populações negras, cujo início foi a redução identitária das diversidades do continente africano à condição de escravizados.

Assim, indo da heterogeneidade a uma homogeneidade desumanizante, além de também desconsiderar os encontros entre negros e povos nativos, inobservando-nos como amefricanos nos termos de Lélia Gonzalez a quem alude Devulsky (2021, p.127), mas, que não perde de vista o “capital sociorracial”, ou seja, a leitura social de um indivíduo como negro (DEVULSKY, 2021, p. 130), no mesmo íterim fazendo recordar da Necropolítica de Mbembe (2018) apesar desta não ser citado.

O quarto capítulo é dividido em “leitura feminista do colorismo”, na “branquitude, branquice ou brancura diante do Colorismo” e “existir sem ser branco e resistir para poder ser negro”. Nele somos conduzidos aos diálogos com a interpretação feminista do colorismo, nos quais a autora enfatiza

ser a luta da mulher negra não apenas com o patriarcado, mas, igualmente com as demais mulheres de modo a convencer aquelas “não racializadas de que sua objetividade não é menos vacilante do que a das últimas.” De tal modo, nos fazendo compreender a escolha por Walker ao discutir o papel feminino e o patriarcado em detrimento de Lipschütz.

Afora disto, o colorismo também lança os negros em situação de concorrência, acrescido da invisibilização seja de claros ou de escuros nos lugares de reconhecimento do valor social, político, cultural e econômico. Tal ocultação analisada tem dois caracteres relevantes, que são a perda da perspectiva das pessoas de pele retinta (parecendo um ponto menos significativo apesar de ser costumeiro), acrescido do provimento da representatividade negra com a presença das nuances mais claras de epiderme destas populações, nos fazendo rememorar os projetos de branqueamento do Brasil, decorrendo desta a alusão comparativa do colorismo aqui e no Canadá exposta nas páginas do texto.

Em “branquitude, branquice ou brancura diante do colorismo” a escritora traz a inquietante recordação que a mestiçagem brasileira é produto dos “estupros sistemáticos de mulheres indígenas, e posteriormente de mulheres negras”(DEVULSKY, 2021, p. 155) perpassando ao embranquecimento de Machado de Assis, explicado sua brancura na “licença poética” dada igualmente a uma Cleópatra alba, mas, sem a mesma aceitação do caminho inverso na adaptação dos Brighton de Julia Quinn feita por Shonda Rhimes, porquanto:

Os limites da representatividade nas narrativas evidenciam que, apesar do efeito positivo de ver-se incorporado sem estereotipização nas ficções, a transformação da sociedade passa pela reconstrução do simbólico, mas não parte do imaginário sem um ancoramento profundo nas condições materiais de cada sociabilidade. O espaço do discurso oferece vários portos, mas não é nem ancoradouro, nem destino de chegada da luta antirracista. Se desejamos o fim do racismo estrutural e do colorismo que perpassa nossas relações, toda e qualquer viabilidade revolucionária depende da introjeção do plano político à luta. (DEVULSKY, 2021, p. 161)

Na existência não sendo branco e resistindo de forma a poder ser negro, que compõe o subtítulo final do quarto capítulo temos a autora se reportando a ideia de “lugar de fala” de Ribeiro. Mas, “lugar de fala” surge enquanto liberação de voz silenciada daqueles que nunca antes haviam se permitido fazê-lo. Contudo, quando isto ocorre, não se percebe os efeitos das falas. Logo, buscando o fortalecimento desses sons, propugna a formação de “pontes” de comunicação entre as lutas indígenas e negras. Enfatizando que o “colorismo ressignificado” deverá funcionar na instrumentalização “de agregação das lutas por dignidade racial e reconhecimento de direitos.” (DEVULSKY, 2021, P. 173).

Em conclusão de sua construção literária, a escritora enfatiza não ser o conceito de colorismo a chave interpretativa ao incremento da história racial do Brasil. E igualmente, afirma a impossibilidade de fechar no colorismo todas e quaisquer matizes e mutabilidades da definição de negritude. Caracterizando a transposição do colorismo não somente como validação das diferenças, outrossim, representando-a enquanto finalização de estratificação.

À guisa de encerramento desta resenha cujo tema foi o livro *Colorismo* de Alessandra Devulsky, se sugere como alternativa de trabalho para os docentes a explanação das ideias centrais associadas com a apresentação e debate do filme *Medida Provisória*⁸. Isto porque, a película parte da ideia de que em um Brasil “distópico” no qual se cria uma *Medida Provisória*⁹ destinada a branqueamento. O enredo adapta o texto da peça “*Namíbia, não!*” escrita por Aldri Anunciação, consistindo nas discussões de justiça restaurativa ao racismo histórico brasileiro, com a migração obrigatória dos “cidadãos de melanina acentuada” (expressão substitutiva e satírica para denominar negros). Então, face às perseguições empreendidas na trama tem-se a confrontação acerca das gradações de peles negras, nos reportando ao texto de Devulsky e a complexidade do fenômeno e ideologia.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, 152 p.
- LIPSCHÜTZ, Alejandro. **El indoamericanismo y el problema racial en las Américas**. Santiago: Nascimento, 1944.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018, 80 p.
- Medida Provisória*. Direção: Lázaro Ramos. Produção de Daniel Filho e Tania Rocha. Brasil: Lereby Produções, Lata Filmes, Globo Filmes, *Melanina Acentuada*, 2021.
- RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019, 128 p.

Data de submissão: 26/11/2022

Data de aprovação: 10/12/2022

⁸ Lançado em 15 de dezembro de 2021 no Festival do Rio e visto em salas abertas de cinema e streaming em 2022, com direção de Lázaro Ramos. Ironicamente o nome do filme parte de ato unipessoal do presidente da república previsto em nossa legislação, com força de lei em tempo determinado.

⁹ *Medida Provisória* é ato jurídico exclusivo do chefe do executivo federal, que tem validade de sessenta dias, passível de renovação por igual período, podendo ou não perder sua validade caso não seja votada no Congresso. A ausência de avaliação congressual implica legalmente em obstar votação de outras pautas, até ser realizada sua análise. Para melhor compreender consulte o *Dicionário de Direito Constitucional*. Disponível em: https://www.direitonet.com.br/busca?id_area=4&palavras=medida+provis%C3%B3ria. Acesso em 20 de out. 2022.

A ESCOLA DOS ANALES (1929-1989): A REVOLUÇÃO FRANCESA DA HISTORIOGRAFIA

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

Danilo Rodrigues do Nascimento¹

O escritor Peter Burke é um historiador inglês, que trabalha com história cultural na Universidade de Cambridge, na Inglaterra, é doutor pela Universidade de Oxford. Exerceu o cargo de docente na área de História das ideias na School of European Studies, na Universidade de Essex, lecionou ainda nas universidades Sussex (1962), Princeton (1967) e realizou trabalho como professor visitante no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA – USP) (1994-1995). É autor de diversas obras, por exemplo, *O que é história cultural? A escrita da história: novas perspectivas; Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*, entre outras produções.

Esta obra, *A escola dos Annales*, tem como diretriz reconstruir reflexivamente e criticamente o movimento intelectual conectado à revista francesa *Annales*. O historiador Peter Burke usando uma linguagem direta e rigorosa, busca distinguir as três principais gerações de historiadores que teceram o contorno e a consistência a este movimento historiográfico, que é considerado como o ânimo para a chamada “História Nova”. Alguns autores, como Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Duby, Le Goff e Le Roy Ladurie, ganharam notoriedade no processo de “revolução” na historiografia.

O livro foi organizado em cinco capítulos intitulados como: 1) O antigo regime na historiografia e seus críticos; 2) Os fundadores: Lucien Febvre e Marc Bloch; 3) Era de Braudel; 4) A terceira geração; e 5) Os Annales numa perspectiva global. O historiador Peter Burke faz uma imersão histórica e política no contexto dos Annales para destacar, como esta escola trouxe múltiplas contribuições no campo historiográfico, mas também em outras áreas científicas. Assim, ele mostra um estudo sintético e crítico dessas movimentações que a escola dos Annales se propôs.

¹Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac). Licenciado e Bacharel em História pela Ufac. Atua como professor substituto do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Atualmente é bolsista CAPES do PPGLI-UFAC, pesquisador do Laboratório de Interculturalidade (Labinter) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac).

Na primeira parte, intitulada “O antigo regime na historiografia e seus críticos”, o autor destaca a importância de Lucien Febvre e Marc Bloch, como líderes “do que pode ser denominado Revolução Francesa da Historiografia” (BURKE, 2011, p.17). Nesse sentido, o texto vai destacando que é necessário conhecermos aspectos do antigo regime na França e o desejo de derrubada deste sistema político para situarmos o início do século XVIII, e a época de Febvre e Bloch como estudantes. Burke continua fazendo referência ao tempo de Heródoto e Tucídides, da qual a história foi escrita sob uma diversidade de formas e gêneros, por exemplo, crônica monástica, memória política, tratados de antiquário, e assim por diante. Porém, a história dominante, nesse período, foi a marcada pelos acontecimentos políticos e militares, conhecida como “a história dos grandes feitos de grandes – chefes militares e reis” (BURKE, 2011, p.17). A primeira evidência de crítica a essa perspectiva de narrativa histórica, segundo Burke, foi no período histórico conhecido como iluminismo.

Assim, no século XVIII, alguns escritores e intelectuais, na Europa e em outros países, começaram a estudar a “história da sociedade”. Essa história buscava um diálogo para além dos eventos políticos e militares, mas procurava-se outros temas e temáticas com as leis, o comércio, a moral, os costumes, assuntos que eram enquadrados de marginais.

Por outro lado, no século XIX, Burke apresenta que a preponderância da história política continuou em alta no cenário historiográfico, pois ainda se difundia, na Alemanha de Karl Lamprecht, a ideia da história política como marca dos indivíduos, e a história econômica e cultural seriam uma história do povo. Nos Estados Unidos, o autor James Harvey Robinson acreditava que a “História inclui qualquer traço ou vestígio das coisas que o homem fez ou pensou, desde o seu surgimento sobre a terra” (BURKE, 2011, p.20). Deste modo, este capítulo vai fazendo uma contextualização de várias obras e autores no sentido de explicar as continuidades e rupturas da historiografia ao longo dos processos históricos. Na França, Ernest Lavisse apresenta sua perspectiva voltada para os aspectos políticos, apesar de mencionar uma historiografia interdisciplinar.

É preciso destacar, segundo Burke (2011, p.21), que os historiadores profissionais dessa época “estivessem exclusivamente envolvidos com a narrativa dos acontecimentos políticos”. O economista François Simiand apresentou “os ídolos da tribo dos historiadores”, ou seja, o ídolo político – que está relacionado aos aspectos da história política; os fatos políticos, as guerras etc., que caracterizam esses eventos com um grau de importância elevado; o ídolo individual – tem grande ênfase nos grandes homens; o ídolo cronológico – que está relacionado aos estudos das origens. Na contramão dessas ideias de François Simiand, a escola dos Annales se apoia nas ideias de Henri Berr

na direção de diálogos interdisciplinares com a psicologia histórica, que “teve grande ressonância em dois jovens que escreveram para a sua revista. Seus nomes: Lucien Febvre e Marc Bloch” (BURKE, 2011, p.22).

No segundo capítulo intitulado “*Os fundadores: Lucien Febvre e Marc Bloch*”, Burke, apresenta a primeira geração, que foi tecida por dois líderes: Lucien Febvre, um especialista no século XVI, e o medievalista Marc Bloch. Assim, Burke (2011, p.23) destaca que Febvre, em 1897, “foi admitido na Escola Normal Superior, então separada de Paris”. Ele sofreu influência de Paul Vidal de la Blanche, “um geógrafo interessado em colaborar com historiadores e sociólogos. Fundou uma revista, os *Annales de Géographie* (1831), visando a incentivar essa aproximação” (BURKE, 2011, p.24). O professor Lucien Lévy-Bruhl, de filosofia e antropologia, trouxe a contribuição do conceito “pensamento pré-lógico” ou “mentalidade primitiva” para os estudos de Febvre. O historiador da arte, Émile Mâle, “um dos pioneiros a concentra-se não na história das formas, mas nas das imagens, na “iconografia”, como dizemos hoje” (BURKE, 2011, p.24). Nesse sentido, os estudos de Émile Mâle sobre a arte religiosa do século XIII, e publicado em 1898, no mesmo período em Febvre ingressou na Escola. O linguista, Antoine Millet, com seus estudos sobre os aspectos sociais da língua, contribuiu para a história social das línguas e a produção linguística ao longo dos contextos históricos.

O historiador Marc Bloch sofreu influências de Meillet e Lévy-Bruhl. Mas, o sociólogo Émile Durkheim teve uma importância considerável na sua formação. Bloch “pensava no tema sob a perspectiva de uma história problema” (BURKE, 2011, p.26). Nesse sentido, na sua obra *Os Reis Taumaturgos*, na qual o tema versa sobre a fé de que os reis, por meio de uma seleção divina, detinham o poder de cura a partir do seu toque real. Mas, esse livro forneceu uma nova perspectiva para a história política, logo que observa os meandros da monarquia, quando a partir do toque real se percebeu as teias do poder político. Esse trabalho foi importante, porque não se fechava a um tempo convencional, como a Idade Média. Portanto, Bloch propôs o estudo de uma história problema em par com a escritura da longa duração, ou seja, fornecendo a “interdisciplinaridade”, com a psicologia religiosa. Assim, esses estudos trouxeram à tona as temáticas da história da mentalidade, história comparativa e o “estudo de caráter regional” (BURKE, 2011, p.26).

Lucien Febvre, posteriormente a segunda guerra mundial (1 de set. de 1939 – 2 de set. de 1945), desenvolveu um periódico voltado para temas e temáticas relacionadas com a História Econômica, mas ele encontrou obstáculos de efetivação desta revista e o plano foi deixado de escanteio. No ano de 1928, o historiador Marc Bloch retomou a sua ideia de criação de uma revista,

alcançando os objetivos propostos do seu projeto. No primeiro momento da revista o pesquisador belga Henri Pirenne foi convidado para presidir a revista, mas ele não aceitou o convite de Bloch, então Lucien Febvre e Marc Bloch passaram a direção da revista.

Como destaca Burke (2011, p. 32), “logo depois da final da Primeira Guerra Mundial, Febvre idealizou uma revista internacional dedicada à história econômica”. Nesse sentido, essa revista almejava desempenhar uma preeminência nas áreas de História Social e Econômica. Assim, ela seria a grande voz da articulação e difusão dos pesquisadores em torno de uma dimensão nova e interdisciplinar dos estudos históricos. Nos anos de 1930 e 1940, o historiador Lucien Febvre começou a tecer críticas e reflexões “aos especialistas canhestros e empiricistas, além de seus manifesto e programas em defesa de “um novo tipo de história” associado aos *Annales*” (BURKE, 2011, p.38).

A Segunda Guerra Mundial foi um fator de mudanças, porque breou o desenvolvimento desse movimento, pois “a reação de Bloch, embora já tivesse 53 anos, foi a de alistar-se no exército” (BURKE, 2011, p.38). Neste momento de guerra, Bloch começou a colocar no papel as reflexões sobre os conhecimentos e metodologias históricas. Nesse período, ele produziu algumas obras, por exemplo, *Apologia da História ou o ofício do historiador* (inacabada, pois Bloch foi preso e torturado pela Gestapo e fuzilado em 16 de junho de 1944), esse livro foi exposto pelo seu filho Étienne Bloch.

O historiador Lucien Febvre, neste contexto da guerra, passou a maior parte do conflito em domicílio na sua casa de campo, escrevendo e produzindo livros e artigos nas temáticas da Renascença Francesa e a Reforma. Como destaca Burke (2011, p. 39) “Le problème de l’incroyance au XVIe siècle: la religion de Rabelais é uma das obras históricas mais fecundas publicadas neste século” e, também o livro *Les Rois Thaumaturges* de Marc Bloch, e o artigo de Lefebvre sobre as multidões, “inspirou a história da mentalidade coletivas, com a qual, a partir dos anos 60, tantos historiadores franceses se preocuparam” (BURKE, 2011, p.39-40).

No período do pós-guerra, um ato importante de Febvre foi a construção e organização de um espaço para tecer sua história, “a VI Seção da École Pratique de Hautes Études, em 1947. Ele tornou-se Presidente da VI seção, dedicada às ciências sociais, e Diretor do Centro de Pesquisa Históricas, uma seção dentro de seção” (BURKE, 2011, p.39-42).

Na terceira parte do livro, Peter Burke destaca “*A era de Brandel*”, mencionando que “quando da criação dos *Annales*, em 1929, Braudel tinha 27 anos. Estudara História na Sorbonne, lecionava história numa escola da Argélia e trabalhava em sua tese. (BURKE, 2011, p.45). A sua tese “O

Mediterrâneo” se iniciou como um ensaio diplomático, de perspectiva muito convencional, apesar de ambiciosa. Sua experiência de lecionar por 10 (dez) anos na Argélia, lhe possibilitou expandir seus horizontes histórico. O primeiro artigo feito por Braudel, “tinha por tema a presença dos espanhóis no Norte da África, no século XVI” (BURKE, 2011, p.45), onde mostrava a rotina das guarnições espanhola e retratava o relacionamento entre a história africana e europeia.

Na Segunda Guerra Mundial, Braudel teceu sua tese, que ficou conhecida como O Mediterrâneo. Ele dividiu essa tese em três elementos, onde explica uma perspectiva de passado diferente: apresentando uma noção de história interligada com o homem e ambiente; desenvolvendo assim a dimensão historiográfica da estrutura econômica, social e política, e por fim proporcionando o nosso olhar para história dos acontecimentos. Segundo Burke, “a parte mais tradicional, a terceira, parece corresponder à idéia original de Braudel de uma tese sobre a política exterior de Felipe II” (BURKE, 2011, p.46).

Portanto, essa produção e narração de acontecimentos está distante de ser uma história tradicional, porque busca situar sujeitos e eventos num contexto histórico e geográfico. Assim, a segunda parte se volta para as estruturas históricas, ou seja, economia, Estado, sociedades, civilizações e guerra. Estas histórias têm ritmos de curta, média e longa duração. O ponto importante da obra é a perspectiva da geo-história, isto é, o processo interativo entre a história do homem e o mediterrâneo. Deste modo, Braudel vai descrevendo as montanhas, planícies, litorais e ilhas, climas, caminhos terrestres e marítimos. Nesse sentido, a história dos acontecimentos é marcada pelo diálogo com a geografia, porque há a partir dos aspectos geográficos um estudo dos costumes, mentalidades, economia etc. A grande relevância da obra está na ideia da história total, que almeja a integração entre o econômico, o político, o social e o cultural.

O historiador Braudel lutou contra os métodos quantitativos e as formas de história cultural, constituindo dois importantes movimentos no núcleo da história dos Annales de seu tempo: a história quantitativa e a história das mentalidades. Entre 1950 até 1970, a revolução quantitativa ganhou o campo econômico a partir da História dos preços e logo depois, se conectou com a história social, populacional, cultural e mental. Assim, Burke explicita que Ernest Labrousse trouxe uma importante contribuição para o grupo, pois foi a partir dele que as ideias marxistas começaram a entrar nos Annales. O método estatístico foi implantado, nos estudos, pelo economista Albert Aftalion e François Simiand a empreender um estudo rigoroso e quantitativo da economia francesa do século XVIII.

A terceira geração foi marcada pela ampliação de temas e temáticas voltadas para as mulheres, as crianças, os trabalhadores, entre outras abordagens. “o itinerário intelectual de alguns historiadores dos Annales transferiu-se da base econômica para a “superestrutura” cultural, “do porão ao sótão” (BURKE, 2011, p.80). Assim, nessa geração ocorreu o policentrismo, ou seja, “vários membros do grupo levaram mais adiante o projeto de Febvre, estendendo as fronteiras da história de forma a permitir a incorporação da infância, do sonho, do corpo e, mesmo do odor” (BURKE, 2011, p.79).

Diante disso, essa geração foi mais aberta as ideias que chegavam do externo. Nesta direção, esse grupo tentou constituir um diálogo entre Annales e as tendências americanas, como a Psico-história, a nova história econômica, a história da cultura popular e a antropologia simbólica. O historiador Peter Burke, nessa parte do livro, esboça três temas: a redescoberta da história das mentalidades; a tentativa de empregar o método quantitativos na história cultural e a reação a tais metodologias por meio da antropologia histórica e a política.

Nas décadas de 1960 e 1970, o empenho dos historiadores passou da base econômica para as questões culturais, uma crítica contra Braudel e seu determinismo. O historiador Philippe Ariès direcionou o seu olhar para as questões da natureza e cultura (infância da morte), e isso trouxe uma contribuição enorme na consolidação do caminho entre as mentalidades e história social, é preciso ressaltar, que Ariès usou a literatura como fonte. Alguns estudiosos, como Alphonse Dupront, Robert Mandrou e Jean Delumeau buscaram novos domínios e abordagens históricas, por exemplo, Dupront relacionou a história da religião com a psicologia, Mandrou e Delumeau continuaram suas pesquisas voltadas para a cultura popular e bruxaria em interação com a psicologia histórica.

Os pesquisadores Jacques Le Goff e Georges Duby são nomes invocados quando o assunto é ideologia e imaginário social, por exemplo, Le Goff forneceu a partir do livro *La naissance du Purgatoire*, uma perspectiva de transformações das representações da vida depois da morte e Duby apoiado na teoria social neomarxista, voltou-se para a história das ideologias, do imaginário cultural e da reprodução social, buscando interação com a história da mentalidade.

O historiador Lucien Febvre, no artigo *Amiens, da Renascença à Contrarreforma*, destaca a pertinência do estudo-crítico das séries de documentos, na perspectiva da longa duração, com a missão de catalogar as mudanças de maneiras. Portanto, a dimensão estatística alargar-se para observar a história da prática religiosa, a história do livro e a história da alfabetização. Na reflexão crítica da abordagem quantitativa, Burke diz que essa abordagem pode ser criticada, porque a grande problemática está em analisar se as estatísticas são importantes indicadores da alfabetização,

religiosidade ou qualquer coisa que o historiador queira investigar. Deste modo, na década de 1970, existiu uma reação à dimensão quantitativa a partir de três momentos: uma mudança antropológica, um retorno à política e um ressurgimento da narrativa.

A mudança antropológica foi uma virada tecida a partir da mudança para à antropologia cultural e simbólica. Nos períodos de 1970 e 1980, os historiadores dialogavam com termos, por exemplo, "antropologia histórica" ou "etno-história", mas o que chamava a atenção desses pesquisadores foi a "antropologia simbólica", cujos simpatizantes são: Victor Turner, Erving Goffman, Michel de Certeau e Pierre Bourdieu.

Burke destaca que a mais importante crítica à escola tem se constituído a partir de um suposto descuido com relação à política. O historiador Braudel destaca que os eventos políticos e militares são superfícies dentro da conjuntura historiográfica. Todavia, nem todos os integrantes do grupo apresentavam um diálogo com a perspectiva da história política. Assim, os que se dedicaram à política são os historiadores contemporâneos, por exemplo, François Furet, Michel Vovelle, Marc Ferro e Maurice Agulhon.

A mudança de olhar para à política se deu quando se começou a observar a oposição a estrutura e ao que foi intitulado de "cultura política" e ideias e de mentalidades, pelos americanos. Portanto, os estudos de Michel Foucault possibilitaram uma ampliação da "cultura política" a partir da sua nação de micropolítica, a formação de poder no interior da escola, do hospital, das fábricas etc. A dimensão da liberdade humana e os estudos da micro-história teceram uma construção histórica em par com a biografia. O historiador Paul Ricoeur observa, que as obras históricas são narrativas.

Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos Annales, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais. (BURKE, 2011, p. 80).

Diante disso, a escola dos Annales trouxe à tona conceitos, abordagens e métodos, que buscam diálogos interdisciplinares entre as ciências em uma ampliação e problematização sobre o objeto pesquisado e estudado. Nesse sentido, esse grupo apresentou uma considerável abordagem entre a Geografia, a Sociologia, a História e a Antropologia. Essas movimentações das gerações

destacam como a história é rupturas e continuidades dentro da produção historiográfica e dos diálogos com as fontes históricas.

Diante disso, consideramos importante mencionar a importância da ampliação dos temas e temáticas do ponto de vista dos Annales. Da mesma forma, ao analisar o processo histórico que resultou nas gerações, é pertinente ressaltar que elas brotaram de uma multiplicidade de fatores (históricos, políticos, econômicos, universitários e culturais). Nessa obra, a tarefa de perceber a produção historiográfica como uma relação dinâmica entre fontes, problematizações e interdisciplinaridade concretiza-se particularmente nas apresentações das gerações dos Annales. Nessas ocasiões, o leitor poderá, por exemplo, compreender a importância da construção histórica no plural, ou seja, pensando questões políticas, religiosas, econômicas, geográficas e antropológica em diálogos interdisciplinares.

Data de submissão: 29/03/2022

Data de aprovação: 18/09/2022

ETHNO-HISTORIOGRAPHY OF TRANSLATION: THE CASE OF BLACK POPULATIONS IN BRAZIL

Dennys Silva-Reis¹

Translated by Kathryn Batchelor and Cibele de Guadalupe Sousa Araújo

ABSTRACT

Historiographical studies of translation are a rapidly growing research area, but there are still many histories that need to be told and many sources yet to be found – in particular, those pertaining to specific groups such as black populations. This paper will discuss a new domain in the historiography of translation: ethno-historiography. It will outline key theoretical concepts and illustrate historiographical biases in Brazil, focusing in particular on oral and written translations for the black populations. The aim is to revisit the history of translation in Brazil using an intersectional, feminist and anti-racist approach, presenting sources, facts, people and events that are of importance to the national Black population.

KEYWORDS: Translation History. Black Population, Etic, Emic, Brazil.

RESUMO

Os estudos historiográficos da tradução são uma área de pesquisa em ascensão, mas ainda há muitas histórias a serem contadas e muitas fontes a serem encontradas – em particular aquelas pertencentes a grupos específicos, como as populações negras. Este artigo discutirá um novo domínio na historiografia da tradução: a etno-historiografia. Ao longo do texto, conceitos teóricos fundamentais serão delineados e vieses historiográficos no Brasil serão ilustrados, focalizando, particularmente, traduções orais e escritas para as populações negras. O objetivo é revisitar a história da tradução no Brasil a partir de uma abordagem interseccional, feminista e antirracista, apresentando fontes, fatos, pessoas e acontecimentos importantes para a população negra brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: História da Tradução. População Negra. Ética. Êmica. Brasil.

¹ Dennys Silva-Reis is a professor at the Federal University of Acre (UFAC), a translator, and a researcher in the fields of Translation Studies, Interart Studies and Francophone Studies. He has a Bachelor of Arts degree in Translation and a degree in French Language and Literature (UnB). He holds a master's degree in Translation Studies (POSTRAD/UnB) and a doctorate in Literature and Social Practices (POSLIT/UnB). He has been writing on the blog *Historiografia da Tradução no Brasil (Historiography of Translation in Brazil)* since 2015. E-mail: reisdennys@gmail.com

1. INTRODUCTION

The field of ‘translation history’ is one that has been intensely explored in recent years in Translation Studies. There has been an increase in the number of publications on historiographical methods, national translation histories, or case studies of the circulation, publication and reception of translated texts. It is important to note that the term ‘translation history’ includes both oral and written translation. However, national histories of translation tend to pay far less attention to oral translation (‘interpreting’).

In Brazil, ‘translation history’ took off as a research domain thanks to the pioneering work of Lia Wyler, whose 1995 Master’s thesis (‘Translation in Brazil: the profession of incorporating the other’) was popularised in a book in 2003 (*Languages, Poets and Licensees – a chronicle of translation in Brazil*). This research made visible for the first time the hidden history of translators and interpreters in Brazil, as well as the translation of well-known texts translated into Brazilian Portuguese, and covered four centuries of Brazilian history. The research is more remarkable for having been done at a time when ‘digital databases and easy-access internet in homes and universities’ did not yet exist in Brazil, as information processing and access to information networks was still in the early stages in the country.

As we know, Brazil’s population and constitution came about and is still coming about through processes of immigration, migration and cultural appropriation, with many different populations coming into contact with each other – in particular, indigenous peoples, Europeans, Africans and Asians. Lia Wyler’s research established a first cartography of these processes in relation to translation, creating through the historical narrative a historiographical metalanguage specific to translation history situations in Brazil: for example, ‘O *Língua*’ (with the definite article in the masculine form, instead of the pattern of Portuguese language) – the first interpreters in colonial Brazil; the *Golden Age of translation* – a period during which a small group of men from the south of Brazil was hired by a publishing house to translate canonical works into Brazilian Portuguese.

On the one hand, Wyler’s research played a very important role in ‘paving the way’ for those constructing a history of translation in Brazil; on the other, her contribution, like those that followed the panoramic method of translation history, homogenised translation history in Brazil². As a result,

² An example of the application of the panoramic method is found in the breath-taking work of Irene Hirsch, *Versão Brasileira: traduções de autores de ficção em prosa norte-americana do século XIX / Brazilian Version: translations of 19th century American prose fiction authors* (2006), which analyzes American prose in the 19th century translated in Brazil. This survey focusses exclusively on translations by translators and editors based in Rio de Janeiro and São Paulo, and makes no mention of other

there is 1) an over-emphasis on the role played by male translators, principally elite white men; 2) stereotyping of the profession of the interpreter, depicting it as a role fulfilled by indigenous people and the Portuguese in colonial Brazil or, in the 20th century, by white people working as conference interpreters; 3) officialization of a history of translation that is geographically hegemonic, in which the north (seven states, i.e. Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima and Tocantins), the central-west (three states, i.e. Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, and the Federal District) do not participate and are not mentioned; and in which the south-east (four states, i.e. São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais and Espírito Santo) and the south (three states, i.e. Rio Grande do Sul, Santa Catarina and Paraná) are responsible for translation and its history throughout the whole country.

To a certain extent, this panoramic, homogenising and elitist Brazilian history of translation is being made today, with a number of current researchers continuing in this direction³. This is in part because the history of translation in Brazil is almost entirely a history of literary translation⁴. Other kinds of translation such as audiovisual translation, journalistic translation and medical translation have rarely been explored. This can be explained in part by the fact that historiographical studies of translation have mainly been carried out by researchers and literary critics working in departments of literature in Brazilian universities (GUERINI; TORRES; COSTA, 2013). It is also important to note that the methodological approach known as ‘micro-history’, which aims, very roughly, to examine a particular translation phenomenon in detail, has confirmed and continues to confirm the historiographical parameters used by Lia Wyler and still widely used today. Therefore, I am proposing a ‘new historiographical path’ (but not that new!) called *ethno-historiography of translation*.

2. ETHNO-HISTORIOGRAPHY OF TRANSLATION

Ethno-historiography is derived from *ethno-history*, which, according to the American anthropologist Robert Carmack (1979, p.31) is ‘the history of ethnic groups or cultures’. We should note that the term, method and discipline to which the word ethno-history can refer have long trajectories and many different meanings depending on the perspective or the discipline that is adopted (CAVALCANTE, 2011). In general, however, the term has for a long time been used to designate the history of nonliterate peoples of non-Western cultures, and as a discipline has been concerned with

regions, such as the northern region of the country. This leads us to wonder whether there were no translations of American prose made/published in Northern Brazil during this period.

³ Examples can be found in the collection on Translation Studies, *Engrenagens*, published by Editora Pontes.

⁴ For further details, see PINILLA, 2019.

systematising the history of indigenous peoples. As a method, ethno-history is concerned with the history of peoples ‘without history’ and for that reason is interested in many different kinds of sources in addition to written ones, such as archaeological, audiovisual or visual sources. For the avoidance of doubt, in our work, *ethno-historiography* can be defined as the construction of a historical narrative of groups or peoples hitherto excluded or hidden from official, homogenising, versions of history. It is a narrative that is elaborated and interpreted based on a wide range of types of sources, in addition to written ones.

As a method, like ethno-history, it takes account of the researcher and of his or her perspective in the narrative that it constructs. It follows that *ethno-historiography of translation* can be ‘emic’ or ‘etic’. An emic ethno-historiography of translation is produced by researchers who form part of the population that is the focus of the research, i.e. those who translated the texts or received them. An etic ethno-historiography of translation is one that is produced by researchers external to the population who translated or received the texts. We could thus view a history of female translators that is produced by female researchers to be an example of emic ethno-historiography because they are produced by female researchers who form part of the group of women translators. This doesn’t mean that a history of female translators can’t be produced by a male researcher, but his perspective will be external to the group of belonging that carried out the translations or received them. Of course, an emic narrative doesn’t mean that all women are experts in feminine or feminist cultures; neither does it mean that the narrative constructed by the female researcher is ‘truer’ than the narrative constructed by the male researcher. However, we do need to acknowledge that narratives produced by members of the group of belonging appear to bring a fresh and important perspective to debates, a ‘situated and localised perspective’ in the words of Patricia Collins (1997) and Donna Haraway (2009).

For the ethno-historiography of translation, source criticism techniques⁵ that can somehow de-ideologize the sources are fundamental (MELIÀ, 1997), in order not to regard all acts of translation for the researched peoples as something eternal, fossilized and static. This type of research must be alert to dimensions of change, without forgetting, equally, dimensions of permanence. Both dimensions determine the historicity – and sometimes the temporalities – of the cultures and peoples

⁵ In brief terms, there are three moments that are relevant to this type of criticism: Heuristics – the moment in which the hypothesis of historical research is proposed; Criticism – the moment when the historical question is applied to the extraction of sources and data; and Interpretation – the moment in which the answer to the historical question is formulated. For further details, see RÜSEN, 2007.

studied, that is, their basic translational behaviours: production, dissemination and reception of translations.

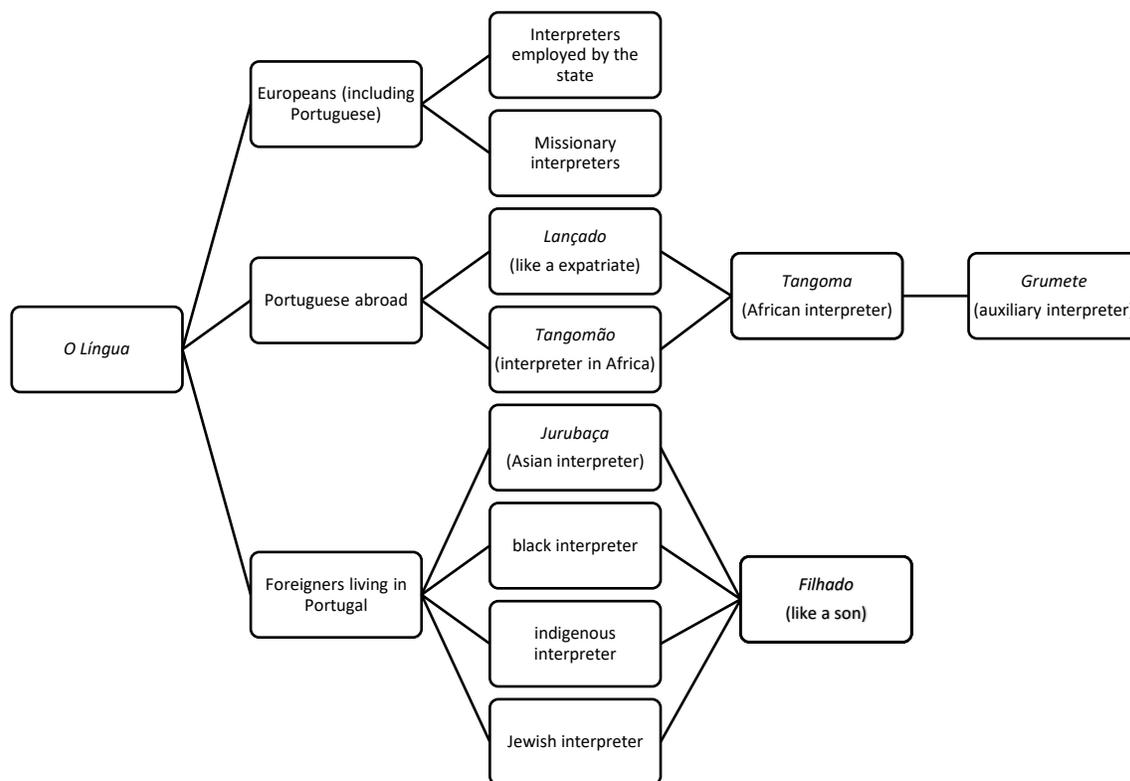
As an example of etic ethno-historiography of translation, I bring the case of black populations in Brazil. I am not black. However, as a researcher of the historiography of translation in Brazil, I am aware of the gap that the official historiography of translation has in relation to this population, not only in Brazil but also on other continents.

It is important to note that what determines a black population in Brazil is the skin phenotype: anyone with a skin colour that is not white is seen as belonging to the black population. For this reason, we did not consider the questions of colourism in our study, as would be necessary for studies of countries like Haiti, where black skin tones are also criteria for social, cultural and political stratification. In Brazil, the issue of *Being black* is a social construction (BARROS, 2014) that is deeply embedded in society. In recent times, the ideologies that are associated with it have increasingly been debated, particularly with regard to structural racism (ALMEIDA, 2018), recreational racism (MOREIRA, 2018), whiteness (MULLER, CARDOSO, 2017) and blackness (MUNANGA, 2009), among others.

3. HISTORY OF BLACK ORAL TRANSLATION IN BRAZIL⁶

In 2016, together with my colleague Marcos Bagno, an expert in linguistics, I published a first sketch of the history of interpreting in Brazil. In that paper, we sketch out four centuries of interpreting history, distinguishing between types of interpreters, modalities of interpretation and the advances and setbacks in the profession, up to the 19th century. When I re-read my own paper, I realised that the historiography that we described there follows the same lines as those that I was questioning in relation to the homogenisation and elitism of the main players in official historical narratives. After that, in 2018, I wrote a paper on black interpreters because I refused to believe that black translators/interpreters hadn't existed in Brazil. By researching many different documents (notably texts and images), and with the help of many historians with whom I exchanged emails and who kindly answered my questions, I was able to draw up a table of interpreting in colonial Brazil (15th – 19th centuries):

⁶ The discussions presented in this section are mainly drawn from more detailed previous work on black interpreters (SILVA-REIS, 2018).



Types of interpreters in the Portuguese empire (15th to 19th centuries)
Source: SILVA-REIS, 2018, p. 13.

I noted that the population of black interpreters had a specific place within the interpreting and translation profession: they did not practise this profession in an elite manner. In many cases, they were adapting to the mercantilism of the era and to the imperialist, Eurocentric culture of oral translation that characterised the Lusophone colonial space of Brazil-Portugal-Africa. One of the most interesting cases that I discovered during this research is perhaps that of the black man Francisco Félix de Souza (1754-1849), known as Chachá the First. He was born in Bahia, Brazil, and lived in Ouidah, Benin. ‘Son or grandson of a Portuguese man and an Amazon Indian woman, who may have been a métis. Some say he is white or consider him to be a mulatto descended from slaves. Light-skinned mulatto. Or métis of undefined origin, [...] very probably’ (SILVA, 2004, p.12). This Bahian slave trader found it easy to learn languages, and although there are no records to indicate in which language the negotiations took place, it is more than likely that they took place in English, French, or even Portuguese. According to Alberto da Costa e Silva (2004, p. 33), his Brazilian biographer:

When he arrived in Africa, Francisco Felix was only able to communicate in Portuguese, but, as this was the vehicular language of commerce on this part of the Coast, he soon became an excellent commercial intermediary, having learnt one or more languages from the Gbe family of languages, serving local sellers and ships coming from Brazil or Europe. It is also possible that he rapidly became known and appreciated for the ‘uncompromising and incontestable integrity’ with which he ‘directed all the commercial operations’ of which he was in charge.

Chachá the First was married to the daughter of a *dadá* (name given to a Dahomean king). This *dadá* was keen to invest in the slave trade, a precious commodity in Ouidah (SILVA, 2004). To this end, he made use of his son-in-law, who not only spoke the languages but also had considerable experience of the trade in captive human beings. Francisco Félix de Souza also had two nationalities (Brazilian and Portuguese) and used this advantage whenever necessary and appropriate. Interpreter, intermediary and trader: these were the attributes that summed up his profile. However, what makes de Souza more memorable than all the other slave traders of the period is the protection that he offered to former Brazilian slaves who had returned to Benin, the *agoudas*.

Another interesting case that I discovered during my research dates back further, to the 17th century, and concerns the soldiers of the Terço de Henrique Dias (Third of Henrique Dias) or Terço de Gente Preta (Third of Black People) – *the Henriques* – blacks who served as interpreters during battles (LARA, 2008). It was the Henriques who took the letters from the governor of Pernambuco, one of the states of Brazil, and had the capacity to explain and translate them orally in the *Quilombo* of Palmares, the place in Brazil where escaped slaves lived. It is interesting to note that these black soldier-interpreters were ‘paid’ (received certain advantages) and ‘free’ (a conditional and limited freedom) when they decided to join the Tiers de Henrique. Between the 17th and 18th centuries, some members of the male black population participated in military colonial activities to obtain higher positions in the social hierarchy (MATTOS, 2007). If, on the one hand, the Henriques were seen as ‘official soldiers serving under the Portuguese crown’, on the other, they were seen as former slaves who were protected and useful, or stratified blacks within the colonial social pyramid.

After completing this study in 2018, I realised that my research had been concerned exclusively with male interpreters, and began to wonder whether there had also been black female interpreters. Starting from this gap, I am now following the traces of a number of black female warriors and heads of communities during the colonial period who might also have been interpreters: in the 17th century, Aqualtune and Dandara; in the 18th, Felipa Maria Aranha, Maria Luiza Piriá, Maria Juvita and Teresa de Quariterê (also known as Teresa de Benguela); and, in the 19th century, Zeferina, Maria Filipa de Oliveira, Zacimba Gaba and Mariana Crioula.

4. HISTORY OF BLACK WRITTEN TRANSLATION IN BRAZIL

With regard to written translation, the colonial past and the long history of slavery in Brazil mean that the black population did not have access to writing or to the writing professions until the 19th century. In addition, for a long time, national historiography perpetuated the myth that all the Blacks of the 19th century were illiterate. This view persisted until the middle of the 20th century, when research into literate Blacks and the black press started to emerge in universities, primarily via ethno-research, i.e. by black researchers carrying out research into black history⁷. At the present time, there are several research projects focussing on Blacks in the 19th century and their contribution to the development of the nation of Brazil across a range of different domains: anthropology, history, philosophy, medicine, engineering, geography, etc. In literary studies, there are famous 19th century black authors who have been widely studied and disseminated⁸ – including in the media. These authors also contributed to literary writing in Portuguese in Lusophone countries. However, there are still others who have been largely forgotten or not ever studied (SILVA-REIS, AMORIM, 2016).

In Translation Studies, the question of race is rarely addressed, particularly when what is under study is a profession that was principally exercised by Whites during the 19th century. Nonetheless, there were black translators in the 19th century, all of whom were important figures in the ethno-racial relations of the period, exerting literary and ideological influence in both Brazil and Portugal. These individuals also opened up new horizons for thinking and making national literature, politics and society; in this respect, translation was just one of the channels that they used to achieve their objectives. While there is not space to elaborate on these translators one by one, we can nevertheless note the basic biographical details here: Caetano Lopes de Moura (1780-1860), Francisco de Paula Brito (1809-1861), Antônio Candido Gonçalves Crespo (1846-1883), Tobias Barreto de Menezes (1839-1889), Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908), José Ferreira de Menezes (1842-1881) and José do Patrocínio (1853-1905)⁹.

⁷ For example, the studies by Ana Flávia Magalhães Pinto, entitled *De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)* / *Dark skinned and black ink: the black press of the 19th century (1833-1899)* (2006) and *Fortes laços em linhas rotas: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX* / *Strong ties in broken lines: literati blacks, racism and citizenship in the second half of the 19th century* (2014), bring to light many literate blacks ‘forgotten’ by Brazilian historiography.

⁸ The work *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. / *Literature and Afrodescendence in Brazil: critical anthology* Volume 1 – Precursores (2014), edited by Eduardo de Assis Duarte, is one of the most relevant research projects in this context.

⁹ I discuss these translators and their ethno-racial relations in the Brazilian historiography of translation in the 19th century in Silva-Reis (in press).

Just two of these people worked as professional translators (Machado de Assis and Lopes de Moura), and tended to translate in order to improve their knowledge of literature and write their own texts. We should note that not all of these translators looked to translate subversive texts or texts that would alter the symbolic and cultural reality of black populations. This can be explained in part by the fact that the literary sphere of the 19th century was white and racist. Texts on ‘controversial racial topics’ were not considered to be good literature as they contravened the customary thinking of the era. Despite this, we see that Alexander Dumas – a black author – was translated as if he were a white canonical author. This symbolic and cultural whitening was typical of the age and also affected Machado de Assis as a Brazilian author. Although we know that Machado de Assis was black, the photographs of him and his style of writing and translating seemed to express a ‘white fabrication of writing and translating’.

Another important point in relation to the translators of the 19th century is the question, raised previously, about black women not having been translators. Undoubtedly, they were, but the historical sources about these women are extremely rare and dispersed and require further and more extensive research. One example among others is that of Maria Firmina dos Reis (1822-1917), an abolitionist writer from the Brazilian state of Maranhão. There are a number of indications to suggest that she was a translator because she had a very good command of French and taught in schools for girls (TELLES, 2013). However, we are yet to find any translations or translation criticism in her name or in the archives. Some think that this idea that she was a translator is a myth; others, like me, are searching for her lost translations.

5. CONCLUSION

With this brief overview, we see that ethno-historiographic research into male and female translators, written and oral, belonging to the black population, has the potential to uncover many stories that are yet to be researched and recorded. With the exception of Machado de Assis, very little research has been done into the translation activities of the individuals mentioned in this text – and these are amongst the more well-known figures. We can only imagine what therefore remains to be done and discovered. Writing the History of translation from the perspective of black populations is in fact an act of courage and resistance, given the white, patriarchal nature of current historiographies of translation.

The ethno-historiographical method of translation presented here can also serve to open up insights into the historiographical microstructures of the populations and peoples that make up many other nations. Within Brazil, there is a growing interest (albeit slow) in the Jewish, Japanese and European (particularly Italian and German) communities – people who settled in Brazil and have their own community histories, including those of translation and interpreting. Ethno-historiography can and should also lead us to consider international communities like the LGBTQI+ community and the community of women – two historiographical movements that are becoming more and more important in the history and theory of translation.

This sketch of an ethno-historiographical methodology for translation research is still a work in progress; nevertheless, it is part of a historiographical praxis whereby the (male or female) translation historian can evaluate his or her own narratives and reanalyse his/her sources – as well as expanding them – in order to write new, anti-hegemonic historiographies. Events, facts, actions and historical sources exist only in dispersed fashion; it is the (male or female) translation historian who decides how to unite them.

Finally, I believe that the praxis of ethno-historiography can add new value to research projects developed in the field of Translation Studies, since it brings out the epistemological perspective of the subject-researcher and aligns the work with what is termed ‘ethnoscience’, in which situated and localized knowledge is one of the bases for the constitutions of knowledge production and sharing. In other words, the ethno-historiographic approach serves to decolonize the canons of historiographical models of historical research.

REFERENCES

ALMEIDA, S. **O que racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARROS, J. A. **A construção social da cor: diferença e desigualdade a sociedade brasileira.** 3 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAMACK, R. M. **Ethnohistoria y teoría antropológica.** Trad. F. J. Lima. (Cuadernos, 26). Guatemala: Ministerio de Educación, 1979.

CAVALCANTE, T. L. V. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História** [online]. 2011, vol.30, n.1., 2011.

COLLINS, P. Comment on Hackman’s “Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited”: Where’s the Power?. **Signs**, 22 (2), 1997.

DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Volume 1 – Precursores. Belo Horizonte: EDUFMG, 2014.

GUERINI, A.; TORRES, M-H.; COSTA, W. C. (Orgs.). **Os Estudos da Tradução no Brasil nos Séculos XX e XXI**. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

HARAWAY, D. **Des signes, des cyborgs et des femmes**: la réinvention de la nature (Oristelle Bonis, Trad.). Éditions Jacqueline Charbons/Actes Sud., 2009.

HIRSCH, Irene. **Versão brasileira: traduções de autores de ficção em prosa norte-americanos do século XIX**. 1. ed. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2006.

LARA, S. H. **Palmares & Cucaú**: o aprendizado da Dominação. Tese para concurso de professor Titular. Área de História do Brasil. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Departamento de História. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MATTOS, H. Da guerra preta às hierarquias de cor no Atlântico Português. In: **Anais Complementares do XXIV Simpósio Nacional de História. História e Multidisciplinaridade**: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Associação Nacional de História –ANPUH, 2007.

MELIÀ, B. El Guaraní Conquistado y Reducido. **Ensaio de Etnohistoria**. 4a Ed. Asunción: CADUC: CEPAG, 1997.

MOREIRA, A. (2018) **O que racismo recreativo?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**: Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, K.. **Negritude** – Usos e sentidos. Belos Horizonte: Autêntica editora, 2009.

PINILLA, J. A. S. A história da Tradução no Brasil: questões de pesquisa. **Tradução em Revista 28**. Rio de Janeiro: PUCRJ, 2020.

PINTO, A. F. M. **De pele escura e tinta preta**: a imprensa negra do século XIX (1833-1899). Dissertação (Mestrado em História) -Departamento de História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PINTO, A. F. M. (2014) **Fortes laços em linhas rotas**: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX. Tese (Doutorado em História) - IFCH, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, 2014.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado. Teoria da história II**: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SILVA-REIS, D. O intérprete negro na história da tradução oral: da tradição africana ao colonialismo português no Brasil. **Tradução em Revista 24**. Rio de Janeiro: PUCRJ, 2018.

SILVA-REIS, D.; AMORIM, L. M. Negritude e tradução no Brasil: o legado do Barão de Jacuecanga. **Cadernos de Literatura em Tradução**. n. 16. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

SILVA-REIS, D.; BAGNO, M. Os intérpretes e a formação do Brasil: os quatro primeiros séculos de uma história esquecida. **Cadernos de Tradução**. V. 36. N. 3. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2016.

SILVA, A. C. **Francisco Félix de Souza, mercador de escravos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/EDERJ, 2004.

TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, M. (Org.); **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

WYLER, L. **A tradução no Brasil**: ofício de incorporar o outro. Dissertação de mestrado em Comunicação e Cultura. Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

WYLER, L. **Línguas, poetas e bacharéis**: uma crônica da tradução no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Data de submissão: 09/12/2022

Data de aprovação: 12/12/2022