FRONTEIRAS AMAZÔNICAS

cultura e ensino de história

**Veronica Aparecida Silveira Aguiar
Francisco Bento da Silva
(Organizadores)**

Campus José Ribeiro Filho
BR 364, Km 9,5 - Porto Velho – RO
CEP: 78900-000
www.edufro.unir.br
edufro.unir@gmail.com

Veronica Aparecida Silveira Aguiar
Francisco Bento da Silva
(Organizadores)

**Fronteiras amazônicas:
cultura e ensino de história**

1ª Edição
EDUFRO
Porto Velho-RO
2016

Ficha catalográfica – Biblioteca Central da UNIR

F935

Fronteiras amazônicas: cultura e ensino de história / organizadores Veronica Aparecida Silveira Aguiar, Francisco Bento da Silva. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2016.
176 p. : il.

ISBN 978-85-7764-081-2

1. História regional 2. Integração 3. Educação I. Aguiar, Veronica Aparecida Silveira Silva, Francisco Bento da II. III. Título

CDU: 94(811.1)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ozelina Saldanha CRB 11/496

Preparo de originais: Veronica Aparecida Silveira Aguiar
Revisão Gramatical: Organizador(es)
Revisão de Normas Organizador(es)

Capa: Pró-reitoria de Extensão da UFAC e Veronica
Aparecida Silveira Aguiar
Diagramação: EDUFRO
Editor: Jairo André Schlindwein

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Maria Berenice Alho da Costa Tourinho
Reitora

Osmar Siena
Pró-Reitor de Planejamento

Marcelo Vergotti
Vice-Reitor

Jorge Luiz Coimbra de Oliveira
Pró-Reitora de Graduação

Adilson Siqueira de Andrade
Chefe de Gabinete

Ari Miguel Teixeira Ott
Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Ivanda Soares da Silva
Pró-Reitor de Administração

Rubens Vaz Cavalcante
Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis

Conselho Editorial da EDUFRO:

Jairo André Schlindwein (Prof. UNIR), José Lucas Pedreira Bueno (Prof. UNIR), Emanuel Fernando Maia de Souza (Prof. UNIR), Rubiani de Cássia Pagotto (Profa. UNIR), Osmar Siena (Prof. UNIR), Júlio César Barreto Rocha (Prof. UNIR), Marli Lucia Tonatto Zibetti (Profa. UNIR), Sirlaine Galhardo Gomes Costa (Bibliotecária. UNIR), Cléber de Freitas Fernandes (EMBRAPA), Dante Ribeiro da Fonseca (ACLER).

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei nº 10.994, 14 de dezembro de 2004.

Editora da Universidade
Federal de Rondônia

Campus José Ribeiro Filho
BR 364, Km 9,5 - Porto Velho – RO
CEP: 78900-000
www.edufro.unir.br
edufro.unir@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Representações sociais nas narrativas de prostituição no jornal <i>O Rio Branco</i> nos anos de 1980 e 1981	9
Altaíza Liane Marinho	
A importância das fontes orais no estudo das vivências de migrantes no PIC Ouro Preto-RO	17
Amanda Rayery de Aguiar Soares	
As possibilidades do ensino de história e o uso de linguagens diferenciadas em uma única experiência	29
Célia Santos da Silva	
Fronteiras da diversidade: as desbravadas aventuras do “Boi Bumbá” contra as “Agro-boiadas” nos sertões de Rondônia	36
Edinaldo Bezerra de Freitas	
Discutindo migração em Rondônia, um olhar pela memória e reconstrução da identidade	43
Eduardo Servo Ernesto	
Arte na escola e as matrizes culturais do Santo Daime	54
Fernanda Cougo Mendonça	
Análise da memória indígena no livro didático de história do Acre e o uso da oralidade. 65	
Flávia Rodrigues Lima da Rocha	
Michele Lima Andrade	
Mudanças pertinentes e impertinentes no ensino de história	73
Jamilé da Silva de Oliveira	
Maria Rosana do Nascimento	
Os “agitos” da cidade de Rio Branco na década de 1970.....	80
Jefferson Henrique Cidreira	
Fronteiras e limites entre o mito e a ciência: diálogos sobre o esclarecimento	90
Julia Lobato Pinto de Moura	
Ayahuasca, o ouro da Amazônia?	99
Luciane Ferreira de Melo	
Edinaldo Bezerra de Freitas	
As interpretações de “eros” em <i>O banquete</i>	107
Márcio Roberto Vieira Cavalcante	

Historicizando os estudos culturais a partir das manifestações e as produções culturais regionais – Rondônia (Amazônia)	116
Maria Aparecida da Silva Odete Burgeile	
Obras biográficas no ensino de história: problemas e possibilidades.....	129
Mauro Henrique Miranda de Alcântara	
Passeio historiográfico no livro didático de história do Acre entre os anos de 1980 e 2000	139
Neuda Larrisa Dias Perdigão Flávia Rodrigues Lima da Rocha	
Darwin e o seu tempo histórico	146
Poliane de Castro Mauro Henrique Miranda de Alcântara	
Panorama da história ensinada no Acre.....	154
Tânia Mara Rezende Machado Rondinele Viana de Oliveira	
Ensino e santidade: sobre a disciplina da pobreza na vida de Clara de Assis (1194-1253)	167
Veronica Aparecida Silveira Aguiar	

APRESENTAÇÃO

Em *Fronteiras Amazônicas: Cultura e Ensino de História* – Volume II publicamos textos que fizeram parte dos Simpósios Temáticos e Mesas-redondas realizadas no I Encontro Interestadual de História Acre e Rondônia. Este evento ocorreu na Universidade Federal do Acre, entre os dias 15 a 19 de setembro de 2014.

A cada dois anos, as Associações estaduais de História, vinculadas à ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), realizam os seus encontros regionais, que estão entre os mais importantes eventos da área de História realizados bienalmente nas universidades brasileiras. Suas reuniões bienais atraem grande número de profissionais de história e de outras Ciências Humanas, de alunos de graduação e de pós-graduação de instituições públicas e privadas.

Da necessidade de intercâmbio surgiu a proposta que visa contribuir com a formação teórico-metodológica-prática dos discentes e comunidade em geral. Esta obra é o resultado das experiências apresentadas, dos esforços das seções regionais das ANPUHs de Acre e Rondônia, juntamente com os cursos de História das Universidades Federais do Acre e Rondônia que resolveram juntar esforços para debater e refletir durante o evento acerca de questões comuns. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma preocupação dos profissionais ligados às duas regionais da Associação Nacional de História que preconizam a formação acadêmica sem perder de vista a função social desse espaço e, principalmente, aproximar e compartilhar experiências vivenciadas por pesquisadores, profissionais de ensino e estudantes que atuam na fronteira da Amazônia Sul-Occidental.

Esta obra, que ora tornamos pública em virtude do apoio financeiro das ANPUHs e da Editora da Universidade Federal de Rondônia (EDUFRO), por intermédio da Professora Veronica Aparecida Silveira Aguiar, docente desta Instituição, divulga uma série de pesquisas que possuem em comum o interesse em investigar as questões ligadas à Cultura e Ensino de História. Também nesta obra foram abordadas reflexões sobre as fronteiras culturais, étnicas e a dinâmica das fronteiras do conhecimento. Além disso, a parceria tornou-se de singular importância para os Estados do Acre e Rondônia no momento atual, em que a nova legislação

de ensino nos orienta a dedicar maior atenção ao aspecto da formação do/a professor/a e ademais com atividades complementares.

Por isso, considera-se que o ensino de história não deve se dar na reprodução de conteúdos, sendo imprescindível que se formem professores/as qualificados no Estado do Acre e Rondônia, pois há uma demanda social latente. Para isso é fundamental que existam aprofundamentos em sua formação que permitam o conhecimento das diversas concepções da história por meio de publicações acadêmicas. Enfim, a atualização por meio da pesquisa é fundamental para a formação dos alunos de graduação.

O resultado do evento foi pensado no sentido de favorecer reflexões, propostas e tomadas de decisões que evidenciem ações na formação dos profissionais de História e outras Ciências para suas atuações nesse espaço amazônico de múltiplas dimensões. Assim, pretendemos com este livro manter a parceria e fluxo de pesquisa entre os estados Acre e Rondônia que já vem sendo desenvolvidas, incentivar as publicações e garantir subsídios para que alunos e pesquisadores possam dar prosseguimento às suas investigações.

Desta forma, os trabalhos compreendidos no presente livro foram elaborados por professores doutores de diferentes instituições públicas brasileiras, doutorandos, mestrandos e graduandos vinculados a instituições nacionais, a saber, Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade de São Paulo (USP), entre outras instituições, com pesquisas nas áreas de História, Letras, Filosofia e Educação.

Nosso propósito é que a Universidade Federal do Acre (UFAC) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em conjunto com as ANPUHs Acre e Rondônia deem continuidade ao projeto de serem polos produtores do conhecimento e com esse livro, especificamente, polos de conhecimento na área de História.

Porto Velho, abril de 2015

Os organizadores

Representações sociais nas narrativas de prostituição no jornal *O Rio Branco* nos anos de 1980 e 1981

Altaíza Liane Marinho*

Preâmbulo

Como *libélulas* ou *mariposas da noite*, mulheres que exerciam a atividade do meretrício, assim, eram denominadas por grande parte dos jornais de circulação da cidade de Rio Branco no início da década de 1980. Os periódicos estampavam as mais diversas reportagens sobre as meretrizes, comumente, relacionando-as a “confusão”, “siribolos” e “pontapés”.

Neste “passeio” pelos “jardins floridos” da antiga Praça Plácido de Castro (atual Praça da Revolução), direcionamos nosso olhar a quatro reportagens acerca da prostituição neste espaço público localizado no centro da cidade de Rio Branco. As matérias foram publicadas de agosto de 1980 a novembro de 1981, no jornal *O Rio Branco*, que circula desde 1969.

Pensando, portanto, a partir da *produção discursiva* de um dado veículo de comunicação, que as produz de acordo com seus ideais e pontos de vista, propomos uma discussão acerca das reportagens ora selecionadas. Nosso ponto de partida analítico é o conceito de *representação* de Roger Chartier, em seu livro *A História Cultural: Entre práticas e representações* (1988). Pretendemos fazer uma articulação entre as narrativas do jornal *O Rio Branco* e a busca de desconstrução das representações do imaginário das prostitutas locais, do início da década de 1980.

Narrativas escritas marcadas no tempo passado e no tempo presente

Desde o final do século XIX, o discurso sanitário sobre a figura da mulher, constituiu discussões entorno da “moral” e da “higienização urbana”. Em âmbito nacional falamos de um

* Mestranda em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – izamarinho1@gmail.com

contexto em que as *regiões de boemia* da cidade do Rio de Janeiro perpassavam as mais diversas tramas e os dramas das assim chamadas “medidas saneadoras” impostas pelas políticas públicas da cidade, no intuito de legitimar o discurso “civilizatório” do “processo de urbanização” em curso pelas autoridades republicanas.

Os primeiros anos do regime republicano foram marcados pela presença dos “desclassificados sociais” (SCHETTINI, 2006), homens e mulheres que tiveram seus corpos marcados pelos estereótipos de um “processo de modernização” e relações de poder, produzindo socialmente o “seu lugar”. Sujeitos que concomitantemente eram visto como “delinquentes”, “criminosos”, “importunos”, “desordeiros”, “desclassificados” e “indesejáveis”.

O século XX, entretanto, anuncia um “novo” reordenamento do espaço público, que “consistiu no afastamento de vadios, desordeiros, mendigos, prostitutas, caftens e trabalhadores, nos horários fora do expediente, das vias públicas” (MENEZES, 1996, p. 38). Neste contexto, na contraposição da ordem, abrem-se espaços aos “desordeiros perigosos”, que em grande número foram desterrados do Rio de Janeiro para as chamadas regiões do Acre no início do século supracitado:

Cerca de duas mil pessoas embarcadas à força após a eclosão das revoltas da Vacina (1904) e da Chibata (1910) ocorridas na cidade do Rio de Janeiro. Na sua grande maioria eram homens e mulheres pobres, marcados há muito pelo estigma de vagabundos, ociosos, ladrões, prostitutas, e outros adjetivos correlatos com os quais eram amiúde tratados (SILVA, 2013, p.10).

É nesse contexto, em que o Território Federal do Acre, mais precisamente o Departamento do Alto Acre, vira “palco” para as ditas “classes perigosas”, onde surge fortemente a figura das “mulheres horizontais”, termo utilizado nos periódicos de circulação do início do século XX, para designar as mulheres que exerciam a atividade do meretrício. A “ociosidade” e “vagabundagem”, portanto, tornam-se uma das preocupações das autoridades do Departamento no início do século.

O fenômeno da *Prostituição*, sempre foi alvo de inquietações, repulsa e preocupação moral e social, as prostitutas, *transgressoras da lei*, que “reinam o imaginário dos homens, preenchem suas noites e ocupam seus sonhos”, escreve Perrot¹, são marcadas por múltiplos estereótipos e “identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam” (BAUMAN, 2005, p.44).

¹ *Os excluídos da história*: operários, mulheres e prisioneiros. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 167.

Partimos de uma problematização que vai ao desencontro de grande parte das atuais *pesquisas feminista*, que silenciam e estigmatizam. Propomos discussões que ultrapassem a questão econômica e/ou meramente estratégia de sobrevivência para as praticantes da prostituição:

Prostitutas aqui – e poderíamos facilmente aplicar a ideia a outros grupos sociais – não são vítimas, nem objetos passivos de um discurso de poder, nem simples engrenagens de um dispositivo, nem chaves para compreender universos normativos em torno da sexualidade feminina – e muito menos se confundem com eficazes instrutoras da civilização na figura fantasiosa de francesas sofisticadas... Elas só podem nos ensinar algo de novo sobre seu tempo se vistas no interior no interior de uma relação negociada e compartilhada com homens e mulheres de diferentes condições, perspectivas, raças e preferências, confrontadas com possibilidades de escolha e suas condições de bancar seu próprio jogo (SCHETTINI, 2006, p. 15).

As imagens das mulheres que exercem a atividade do meretrício, quase sempre saturadas de moralismo, atravessam os mais variáveis campos, desde as páginas editoriais e policiais dos mais diversos periódicos, (que será discutido posteriormente) às narrativas literárias.

Em *Certos caminhos do mundo* (1936), livro de autoria de Abguar Bastos, encontramos um enredo que se passa no Território Federal do Acre, mais especificamente em “duas cidades”, Penápolis (“lugar de pureza”) e o antigo Seringal Empresa (“local de impureza”):

Ao contrario de Empresa, Penápolis, da outra banda, é uma cidade tímida. É o lado da administração, da Justiça e da Igreja. O seu nome é uma homenagem a Afonso Pena. Zona essencialmente morigerada, rescende a jesuitismo e a burguesia. Os seus divertimentos não constroem ninguém. Às dez horas da noite toca a silencio. Tudo em Penápolis é domestico, cerimonioso e familiar. Lá não já cabaré, nem jogatina, nem carraspanas, nem prostitutas (BASTOS, 1936, p. 69).

A narrativa é composta pelos personagens *Salon*, um acreano andarilho, *Rubina*, que era casada e deixou o marido, “que o próprio nome indica um pendor de chama, crepitante ou em rosiclér, um farol no nevoeiro”² e “*Princesa*” que fora “mulher da vida”, era uma “negra bonita e tinha uma presença espetacular, era uma negra admirável, inveja da raça, puro sangue dos trópicos”³, entre outros personagens com um menor destaque na obra.

É evidente em todo o texto de Bastos, a disputa pela afirmação de um lugar “impuro”, “violento”, “sem civilização”, “de bêbados”, “solitários” e “vândalos”. Uma única cidade que

² BASTOS, 1936, p. 100.

³ Idem, p. 165.

aparentava ser duas. Junto às margens do Rio Acre, encontrava-se o “vício desafiando a virtude”.

Este contexto de lugar do “vício”, “impureza” e “vagabundagem” percorreu décadas, e podemos visivelmente constatar nos jornais de circulação da cidade de Rio Branco, os mais diversos “personagens”, identificados por “vagabundos”, “prostitutas”, “mau caráter” e “delinquentes”.

Narrativas de prostituição no jornal *O Rio Branco*

O jornal, assim, como todo documento, é marcado por narrativas, na tentativa de presentificar uma dada memória de uma época, seja num tempo passado ou no presente. Carregados de subjetividades, o jornal “se faz”, dentro dessa função, afirmando/reafirmando “suas verdades”. Assim, nas palavras de Jacques Le Goff, “é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (LE GOFF, 1992, p. 548).

Diário do Acre, Varadouro, Folha do Acre, Repiquete, O Rio Branco, Gazeta do Acre, O Jornal, O Bandeirante, fazem parte do acervo de jornais que estiveram e estão em circulação na cidade de Rio Branco. Optamos por escolher o jornal *O Rio Branco*, que circula desde 1969, para análise. Em 1980 e 1981, ano das reportagens selecionadas, o Acre passa por uma série de mudanças em suas conjunturas política, econômica e social. E somente um pequeno grupo da população tinha acesso aos periódicos de circulação da década de 1980:

O público leitor do jornal era basicamente composto pelas elites acreanas e órgãos do poder. Entre os assinantes de *O Rio Branco*, logo no início de sua circulação, podem ser citados o Governo do Estado do Acre, Assembléia Legislativa Estadual, FADACRE (Faculdade de Direito do Acre), Departamento de Geografia e Estatística, Banco Real, SUNAB, Prelazia do Acre e Purus, Lourival Marques, Alberto Zaire, Áulio Gélío, Ferraz e Azevedo, Maria Strano, José Eugênio Bezerra de Araújo, Raimundo Escócio Faria, Tetsuo Kawada, Jorge Araken, Adonai Santos, Labib Murad e Boaventura Moreira. Os exemplares podiam ser adquiridos em vários postos de vendas na cidade, sendo comuns anúncios de assinaturas mensal, anual e semestral (BONIFÁCIO, 2008, p. 33).

O jornal *O Rio Branco*, portanto, tinha um direcionamento de suas publicações, já que o mesmo tinha um público alvo específico. E o *espaço público*, que começava a refletir a “ordem” e a “moral”, era seu principal alvo de publicações no periódico, pois constantemente matérias sobre prostituição estampavam as páginas do jornal.

O Bairro do Papôco, localizado na parte central da cidade, comumente estava presente nessas reportagens, como local que confrontava a “ordem”, a “moral” e os “bons costumes”. Nas demais partes da cidade encontravam-se casas de prostituição como Tabira, Porta Aberta, Papagaio, Floresta, Aquarius, Okay, Motel Drink-love, Moraes, Abdias, Internacional, Seis de Agosto, Boate Azul e Anjo Mal.

Comumente, os noticiários dos jornais estampavam enunciados cômicos relacionados às mulheres que exerciam a atividade do meretrício. Humor que predomina nos jornais, articulado com a suposta “realidade social” das prostitutas, que “brota exatamente do contraste, da estranheza e da criação de novos significados” (SALIBA, 2002, p. 17).

O “riso”, na verdade, submetia-se como forma de mascarar a realidade vivida por aquelas pessoas, um discurso como representação da “realidade”. Como pode ser observado por Roger Chartier:

A problemática do “mundo como representação”, moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam, conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver a e a pensar o real (CHARTIER 1990, pp. 23-24).

Na perspectiva de Chartier, torna-se necessário “(...) identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (idem, pp. 16-17). Realidade social esta, que é possível ser visualizada no documento, construída pelo o discurso histórico, literário e jornalístico como forma de controle e disputas de poder.

Os jornais pesquisados apontam “informações” que tendem a desfavorecer, discriminar e marginalizar essas mulheres “nunca armadas, é com o corpo que elas lutam, rosto descoberto (...)” (PERROT, 1992, p. 194), que vivem na prostituição. Assim, “a prostituta é aquela que, ao contrário da mulher honesta e pura, vive em função da satisfação de seus desejos libidinosos e devassos” (RAGO, 1985, p. 89).

Em 1980 o jornal *O Rio Branco*, sob título “*Damas da Noite*”, faz uma “alerta” aos “pequenos cidadãos do amanhã” que “proliferam” o “grande mal”, sobre as possíveis medidas adotadas pelas autoridades, impondo assim, uma medida saneadora, como pode ser observado:

A outrora pacata praça “Plácido de Castro”, na frente da Polícia Militar, tornou-se um dos principais pontos de encontros da cidade. Todas as noites, grupos de menores “prostitutas” circulam por seus jardins floridos à cata de mais um viajante ou quem sabe de um Rodolfo Valentino. O que se sabe e os registros policiais comprovam isso, é que ninhadas de menores “prostitutas” desfilam diariamente por aquele logradouro

público, concebido para oferecer ao acreano reflexões no que diz respeito ao lazer, e, mais profundamente, ao conforto, tendo como principal motivo a procura da tão longínqua paz de espírito. Urge das autoridades uma medida saneadora, que os juizados de Menores, através de seus órgãos competentes, promovam batidas noturnas no sentido de tirar de circulação esses pequenos cidadãos de amanhã, que ainda, por uma razão distinta ou não, não se aperceberam do grande mal que estão proliferando. Será uma medida sadia, creiam⁴.

Praticamente um mês após a matéria “*Damas da noite*”, novamente a praça tornou-se preocupação do jornal *O Rio Branco*, ao afirmar que: “a Praça Plácido de Castro, principal área de lazer da capital acreana, vem sendo utilizada para tudo, menos para o fim a que foi construída”⁵. Desta vez o periódico apontava que um casal que “prestava reverência ao deus do amor”. E o jornal segue, “hippies, prostitutas, maconheiros, ladrões e desocupados, fazem da nossa outrora simpática e pacata praça, o seu principal reduto de ação”⁶

O Rio Branco de 19 de dezembro de 1980, traz as falas de seis mulheres “que opinião pública chama de “prostitutas”⁷. São elas: “Mary”, “Alicinha”, “Sheila”, “Bete”, “Cristina” e “Lis”. Segundo o jornal:

A opinião de todas elas é unânime: “queremos viver nossa vida, sem incomodar a quem quer que seja”. O “futting” na praça “Plácido de Castro” já virou atração em nossa capital. Diariamente, centenas de jovens, entre luzes coloridas vivem com intensidade o minuto, como se esse fosse o último de sua vida. A Praça Plácido de Castro virou centro de faturamento.⁸

Em 01º de novembro de 1981, diferentemente das demais publicações sobre a atividade do meretrício, o jornal *O Rio Branco* apresenta uma “nova forma” de pensar a prostituição, mais especificamente, as prostitutas: “ela [a prostituta] é apenas uma vítima do desemprego a lutar pela sua sobrevivência, utilizando a única arma que possui: sua honra que coloca em jogo”⁹.

É notória, a mudança da perspectiva do jornal, que até então fazia as mais diversas críticas a essas mulheres que utilizavam dos espaços públicos da cidade. Nesta publicação afirma: “Essas criaturas inocentes ao extremo, sem maldade, ou qualquer traquejo para a opção

⁴ *Damas da noite: O Rio Branco*, 09/08/1980, p 03. Acervo do Museu Universitário.

⁵ *Canto da praça vira motel: O Rio Branco*, 11/10/1980, p 03. Acervo do Museu Universitário.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Praça Plácido de Castro virou centro de faturamento: O Rio Branco*, 19/12/1980, p. 04. Acervo do Museu Universitário.

⁸ *Idem*.

⁹ *Falta de emprego aumenta prostituição e contravenção: O Rio Branco*, 01/11/1981, p. 06. Acervo do Museu Universitário.

que escolheram, podem ser encontradas facilmente todos os dias nas imediações da praça principal da cidade”¹⁰.

Considerações parciais

Em nossas considerações parciais, apontamos algumas dimensões do jornal como ferramenta de difusão ideológica, compreendendo que não que representam “verdades”, e para melhor compreensão partimos da discussão de *representação* embasada nos estudos de Roger Chartier (1988).

Essas narrativas brevemente relatadas, fazem parte de um contexto de disputa pelo espaço em que as relações de poder se manifestam fortemente. O jornal como veículo de comunicação interpreta das mais variáveis formas, seus ideais e formas de pensar e agir.

Sejam as narrativas jornalistas, de viagem, científica ou políticas, comumente elas trazem em seu bojo, um discurso “cristalizado”, marcado por “intencionalidades subjetivas e objetivas, lacunas, leituras múltiplas de discursos e de práticas sociais permeadas por interesses” (SILVA, 2013, p. 32).

Referências

- BASTOS, Abguar. *Certos caminhos do mundo*. Rio de Janeiro: Hersen Editor, 1936.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*; Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BONIFÁCIO, Maria Iracilda G. C. *O discurso nas redes de poder: As vozes sociais nos editoriais dos jornais “O Rio Branco” e “Varadouro” (1977 - 1981)*. Dissertação (Mestrado). 283f. Universidade Federal do Acre, Rio Branco – AC, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuella Galhardo. Rio do Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- MENEZES, Lená Medeiros de. *Os indesejáveis: desclassificados da modernidade. Protesto, crime e expulsão na Capital Federal (1890 - 1930)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

¹⁰ Idem.

- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- SALIBA, Elias Thomé. *Raízes do riso: a representação humorística na história brasileira: da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- SCHETTINI, Cristiana. *“Que tenhas teu corpo”*: uma história social da prostituição no Rio de Janeiro das primeiras décadas republicanas. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.
- SILVA, Francisco Bento da. *Acre, a Sibéria tropical: desterrados para as regiões do Acre em 1904 e 1910*. Manaus: UEA Edições, 2013.

A importância das fontes orais no estudo das vivências de migrantes no PIC Ouro Preto – RO

Amanda Rayery de Aguiar Soares*

Introdução

A temática deste artigo é um recorte de pesquisas desenvolvidas pela autora durante a pós-graduação, referente à importância das fontes orais no estudo de vivências de migrantes que vieram para atual Estado de Rondônia. Ao decorrer deste artigo, serão discutidas questões que trabalham com o contexto da pesquisa, o entendimento do processo de colonização desta parte da Amazônia, no caso o Projeto Integrado de Colonização - PIC. Em um segundo momento abordaremos os entrelaçamentos teóricos existentes entre os Estudos Culturais e a Geografia Humana que trabalham como mencionado posteriormente com a pluralidade cultural, as múltiplas possibilidades de entendimento de um mesmo assunto.

A migração nesta região se deu sob forte interferência do estado. Iniciou-se a partir da década de 1970, período este que, segundo Becker (1990, p. 148), o Estado com um perfil militarista procurou centralizar o poder de modo autoritário, promovendo políticas de integração nacional, fomentando, portanto, fortemente o povoamento da Amazônia. Nesse contexto, tornou-se fundamental o controle territorial em partes da região amazônica. No caso do primeiro projeto de colonização de Rondônia, o PIC Ouro Preto, que serviu de efeito-demonstração para os demais, esta estratégia se fez por meio de processos de planejamentos nos quais foram alocados milhares de famílias vindas principalmente da região centro-sul do país.

Dentre os estudos realizados sobre tal assunto a grande maioria foi feita por pesquisadores de outros estados que ficavam em Rondônia apenas durante a fase de trabalho de campo e posteriormente voltavam para suas regiões de origem. Desse modo,

* Mestre pelo Programa de Mestrado em História e Estudos Culturais da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Licenciada e Bacharel em História.

ficando difícil um contato mais amplo com estes pesquisadores, dificultando, portanto, a criação de uma rede de pesquisa e/ou de pesquisadores do tema.

Projeto de Colonização: PIC Ouro Preto

O município de Ouro Preto do Oeste, distante aproximadamente 328 km da capital Porto Velho, possui uma área de 1.969,852 km², foi criado pela lei N. 6.921 de 16 de junho de 1981, assinado pelo então presidente da República João Batista Figueiredo, com área desmembrada do município de Ji-paraná, recebeu esse nome devido aos técnicos do INCRA que, no início da colonização, identificaram um tipo de solo roxo escuro que denominaram Ouro Preto Modal. O acréscimo do *Do Oeste* foi necessário para diferenciar de outro conhecido município homônimo em Minas Gerais. Compõe a micro região IV de Ji-Paraná, juntamente com outros dez municípios. Faz limite ao norte com Jarú e Vale do Paraíso; ao sul Teixeirópolis e Nova União; a leste Ji-Paraná; a Oeste Jarú. Atualmente, de acordo com dados do censo 2010, possui uma população de 37.298, sendo 25,65% pertencente à Zona Rural, o que o classifica como urbano.

Conforme explica Becker (1990, p.11), na década de 1970 o governo federal passou a atuar diretamente em Rondônia dirigindo e executando processos de povoamento, provocando mudanças na conjuntura econômica e social. Uma estratégia que segundo esta autora retiraria o controle da distribuição e ocupação de terras dos governos estaduais para o governo federal. Pensava-se que esta seria a maneira capaz de solucionar conflitos sociais, e que funcionaria como uma estratégia política de diminuição de tensão nas grandes áreas urbanas e nas áreas rurais densamente povoadas, absorvendo produtores sem terra.

Podemos destacar, segundo a autora acima mencionada, duas categorias de projetos de colonização. São eles: os oficiais, executados pelo governo, e os de colonização de iniciativa particular. Este último, segundo Moser (2008), era realizado por empresas particulares de colonização cadastradas no INCRA em terras particulares ou públicas. As pessoas qualificadas para participar deste projeto eram agricultores de média renda e que tinham possibilidades de crédito bancário. Mas em Rondônia predominou amplamente a colonização oficial, conforme o modelo denominado Projeto Integrado de Colonização - PIC.

No início da década 1970, no governo Médici, foi aprovado o I Plano Nacional de Desenvolvimento. Este, conforme explica Quoos (2007), buscava criar mecanismos para organizar a gestão do Estado brasileiro. No âmbito desse Plano, foi aprovado o Programa de Integração Nacional - PIN, que, segundo Mello (2006), tratava-se de um conjunto de medidas visando à integração da região ao país. Propunha-se, como estratégia de povoamento, fixar na Amazônia parte do “excedente populacional” de outras regiões. Para tanto, estabeleceu-se dois objetivos prioritários: “a) construção de eixos rodoviários como a Transamazônica, e a ligação de Brasília com Cuiabá, Rio Branco e Manaus; b) a ocupação via colonização das terras amazônicas cortadas por esses eixos” (LOUREIRO, 2011, p. 14).

Em razão da colonização, foram reservadas faixas de terras de até dez quilômetros de ambos os lados das novas rodovias que seriam utilizadas para a ocupação colonizadora, aplicando-se os recursos do PIN (RABELLO, 2004, p. 124).

A Rodovia Brasília-Cuiabá também é conhecida como BR-364. Esta, de acordo com Silva (1984), foi o estopim que deflagrou a ocupação de Rondônia. Migrantes procedentes do Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais, do Nordeste e do Sul, ocuparam as margens da estrada e iniciaram a penetração para o interior. No começo, foram encaminhadas pelas colonizadoras Calama S/A e Itaporanga S/A. Posteriormente tal processo passou a ser realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. O plano de colonização mencionado acima recebeu o nome de Projeto Integrado de Colonização - PIC, sendo implantado pelo INCRA.

O PIC (Projeto Integrado de Colonização) foi uma modalidade generosa de assentamento. Distribuíam lotes que variavam entre 100 e 110 hectares, com uma infraestrutura que incluía estradas vicinais e escola. Esses primeiros projetos funcionavam como uma espécie de cartão de visita da política do governo, servindo como chamariz para amigos e parentes dos assentados que não haviam sido suficientemente motivados a migrar (THEODORO, 2005 p. 94).

Ainda de acordo com o referido autor, o primeiro foi o PIC Ouro preto (alvo de nossa pesquisa) implantado em 1970, no centro de Rondônia ao longo da estrada Cuiabá - Porto Velho, na área onde hoje estão assentados os municípios de Ouro Preto do Oeste, Nova União, Mirante da Serra, Teixeiraópolis e Alto Paraíso. Nos anos seguintes foram instalados os PIC'S de Sidney Girão, Ji-Paraná, Paulo de Assis Ribeiro e Padre A. Rohl, em 1971, 1972, 1973 e 1975 respectivamente.

Em sua tese de doutorado intitulada *Desenvolvimento Regional na Periferia Amazônica*, Coy (1989) destaca algumas das razões pelas qual Rondônia foi escolhida como região prioritária para a colonização, são elas:

A localização da região na continuidade da direção do movimento das frentes pioneiras do Centro – Oeste (Mato Grosso do Sul, Mato Grosso) rumo ao norte; a existência da estrada de Cuiabá- Porto Velho mantendo esta extensão da frente pioneira; a situação jurídica das terras de Rondônia facilitando a colonização oficial pela existência de uma porcentagem relativamente elevada de terras mais férteis do que dentro da mídia da região Amazônica (sobretudo no centro de Rondônia onde está localizado primeiro núcleo de Colonização) (Idem, p. 175).

Foi comentado anteriormente que os lotes distribuídos variavam entre 100 e 110 hectares é importante acrescentar ainda que, metade destes deveria conforme Pereira (2007) ficar como reserva florestal. Um problema relativo à conservação dessas reservas foi comentado pelo colaborador¹ Nivaldo Oliveira, migrante oriundo de Minas Gerais morando há mais de trinta anos em Ouro Preto do Oeste.

Fomos levando a vida até que um dia a gente foi chamado no INCRA pra dá um esclarecimento pro Expedito Rafael ele foi um executor do INCRA e o primeiro prefeito de Ouro Preto, hoje ele é amigo da gente, ele falou assim “você sabia que ali era reserva? Você não podia ter entrado ali”. Mas não fomos nós que entramos, nós compramos de terceiro. Compramos e paguemos, não devemos satisfação pra o governo e muito menos pra você.

Conforme explica Coy (1989), as técnicas agrícolas aplicadas eram sempre as mais simples (plantio direto após queimada), cultivava-se arroz, milho, feijão, além da extração da borracha, esta conforme relato de Dona Eva Januário, moradora da zona rural de Ouro Preto, era incentivada pelo governo através de um financiamento. No início da colonização, segundo Becker (1990), o INCRA se encarregou de organizar todo o assentamento, incluindo assistência financeira e técnica aos colonos, de acordo com o agricultor Nivaldo de Oliveira em 1970 o INCRA doava casal de boi, galinha, porco eram auxiliados ainda com cesta básica durante o primeiro ano. Apesar desse auxílio o PIC Ouro Preto enfrentava uma série de problemas, dentre eles podemos citar três.

Dentro da primeira categoria, mencionamos, sobretudo as consequências sócio econômicas da malária, perigo permanente para a força de trabalho familiar, base da economia camponesa. Com relação à segunda categoria, a insuficiência da infraestrutura é predominante. Trata-se, neste caso, da insuficiência da rede rodoviária, da impraticabilidade de muitas estradas de penetração durante a estação das chuvas, que dura de sete a oito meses, e consequentemente, do isolamento de

¹ O termo colaborador é usado por MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

muitos camponeses. Dentro da terceira categoria. Dentro da terceira categoria, devem ser considerados os problemas de comercialização e de financiamento da produção agrícola. Tais problemas são fortemente influenciados pela política econômica enquanto expressão do modelo brasileiro de desenvolvimento. (COY, 1989, 179).

Pelo que pudemos observar a adaptação dessas famílias a uma nova região, não parece ter sido das mais fáceis, principalmente quando levamos em conta os obstáculos naturais que impossibilitavam a permanência no espaço amazônico. Os dois primeiros problemas supracitados foram mencionados por Dona Dolvina e Nivaldo Lucas, a primeira comenta as dificuldades relacionadas à malária.

Nos primeiros meses que nós estávamos na linha 20, não apareceu ninguém para ensinar a espantar o mosquito da malária demorou a chegar àquela turma da SUCAM, quando nós estávamos lá já usávamos o comprimido que nossos maridos iam pegar, só não sei onde, porque eles não diziam. A malária pegou de um por um, não ficou uma família nem pessoa da família sem pegar malária e tinha gente que ficava mal demais, que chegava a desmaiar, eu fui à última a pegar, então socorria os outros. Meu Deus, todo mundo magro de tanto pegar malária [...] estávamos até amargos de tato tomar remédio amargo.

No Centro de Documentação do Estado de Rondônia, durante pesquisa realizada em periódicos desse período, observamos reportagens referente a uma passeata em meados da década de 1970 no município de Ouro Preto do Oeste, no qual populares solicitavam a tomada de providências quanto aos casos de malária na região, que tanto amedrontavam as famílias recém-chegadas. Na fala dos moradores, observamos até mesmo casos de colonos que morriam, como disse Dona Marinalva², “a míngua”, sem assistência. Ainda segundo Marinalva, o auxílio no que diz respeito a problemas de saúde, provinha muitas vezes por partes da Igreja Católica, que enviava freiras que possuíam conhecimento de ervas que poderiam ser utilizadas para produção de remédios caseiros.

A questão da falta de Infraestrutura, presenciado por Coy (1989) em sua pesquisa de campo realizada na década de 80 em Ouro Preto do Oeste, pode ser observada na fala de Nivaldo, segundo este a maior dificuldade enfrentada foi no início, em razão da ausência de estradas. Em entrevista realizada em julho de 2011, é notório a união existente entre as famílias da região, essas partilhavam das mesmas angústias, desafios e conquistas ao adentrarem um local totalmente alheio. Observamos a partir da fala do Sr. Nivaldo que na falta de assistência por parte do poder público, juntos tentavam solucionar alguns problemas.

² Arquivo do Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre História, Memória e Patrimônio de Rondônia – CDEAMPRO.

Ainda hoje tem o bueiro que a gente colocou nessa estrada, serve para todos nós. Trouxemos uma camionete, apesar de velha era boa e conseguimos trazer mudanças, construímos barraco, fizemos dezessete viagens, foi muito sofrimento [...] trabalhávamos em conjunto bem organizado, e mutirão. Começava com um barraco e de repente terminava. Trabalhávamos em conjunto para pagar as despesas.

O efeito demonstração do primeiro PIC implantado em Ouro Preto em 1970, atraiu, segundo Becker (1990) um fluxo populacional muito superior ao previsto, mediante a tal situação o INCRA reagiu rápido implantando outros projetos de Colonização, dentre eles os já citados PIC'S em Sidney Girão, Ji- Paraná, Paulo de Assis Ribeiro e o Padre A. Rohl e o Projeto de Assentamento Dirigido - PAD.

Em 1977 (MORÁN *apud* QUOOS, 2007 p. 10) apenas 35% das famílias dos Projetos de Colonização tinham os títulos das terras que ocupavam, os conflitos começavam a ocorrer entre os migrantes, havendo invasões em terras públicas e privadas, o INCRA que até então tinha por principal função impulsionar o desenvolvimento regional passou a trabalhar muitas vezes sem sucesso como controlador da ocupação espontânea.

Estudos Culturais e Geografia Humana

Para a realização de tal estudo, utilizamos como referenciais os Estudos Culturais e a Geografia Humana, referenciais que conforme pudemos observar possuem um ponto em comum: abordam o conceito de cultura sob diversas perspectivas, neste viés, todos seriam detentores da cultura, não somente os membros da considerada “alta classe”. Os teóricos ligados a essas áreas trabalham pautados sob um olhar plural. Começamos com um breve olhar em torno dos Estudos Culturais.

Segundo Cevalco (2008), o seu surgimento ocorreu na Grã Bretanha, nos anos de 1950, em aulas noturnas para trabalhadores, sendo este um empreendimento considerado marginal, desconectado das universidades, estabelecido, ainda conforme a autora supracitada, a partir da necessidade política de estabelecer uma educação democrática para os que foram privados dessa oportunidade.

De acordo com Escostesguy (2010), dois fatores impulsionaram os Estudos Culturais: a publicação dos textos de Thompson, Williams e Hoggart, e a inauguração de um movimento político e intelectual, a Nova Esquerda. Esta argumentava em favor de um sistema de comunicação mais expressivo da cultura de massas e menos preocupado com as distinções elitistas entre baixa e alta cultura. Todas as formas de expressão têm sua própria validação e todas são merecedoras de uma séria apreciação (ESCOSTESGUY, 2010, p. 186). De acordo

com Eagleton (2010, p. 51), os estudos culturais se propõem a uma igualização processual dos seus dados. Em outras palavras, todas as formas de vivência seriam portadoras de significados sociais e, nesse sentido preciso, devem ser estudadas com igual seriedade analítica. Os estudos sobre cultura ampliariam a faixa e a sensibilidade social, na verdade estariam centrados em contestar todo o sistema de valor que respaldava a tradição mais antiga.

Para Cevalco (2008, p.64), a forma dos Estudos Culturais é expressão de uma luta por um modo de vida distinto, baseado no princípio da solidariedade, de educação democrática e de uma luta por uma cultura comum. Os Estudos Culturais, conforme Escostesguy (2010) devem ser vistos tanto sob o ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto do ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudos. Visto que,

Sob o ponto de vista político, os Estudos Culturais podem ser vistos como sinônimo de “correção política”, podendo ser identificados como a política cultural dos vários momentos sociais da época e de seu surgimento. Sob a perspectiva teórica, refletem a insatisfação com os limites de algumas /disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade [...] Os Estudos Culturais estavam pensados para preencher um vazio intelectual e político numa sociedade altamente estratificada (ESCOSTESGUY, 2010, p. 137- 202).

Os Estudos Culturais (HALL *apud* ESCOSTESGUY, 2010, p. 138) não configuram uma disciplina, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade. De acordo com Hall (2003, p. 200), os Estudos Culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. No entanto, cabe ressaltar, ainda segundo este teórico, que, apesar do projeto dos Estudos Culturais se caracterizarem pela abertura, não se pode reduzi-los a um pluralismo simplista. Dito isto, discorreremos, ainda que de forma breve a respeito da Geografia Humana, linha teórica que acreditamos caber nesse estudo.

A década de 1970 viu o surgimento da Geografia Humanista, conforme explica Gomes (2011), se caracterizava por uma clara reação ao positivismo lógico, à quantificação exagerada, às explicações mecanicistas, deterministas, reducionistas, de uma geografia sem homem. Ela está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos e na experiência, portanto numa abordagem fenomenológica.

Segundo Tuan (1983), no estudo do espaço, no âmbito da geografia humanista, consideram-se os sentimentos espaciais e as ideias de um grupo ou povo a partir da experiência, o chamado *espaço vivido*. Para Gomes (2011), este conceito dedica uma atenção especial às

redes de valores e de significações materiais e afetivas, em contraposição, por exemplo, à da perspectiva racionalista que é acusada de olhar o espaço sob um ângulo objetivo e generalizador pois, “O espaço vivido é uma experiência continua egocêntrica e social, um espaço movimento e um espaço-tempo vivido... [que]... se refere ao afetivo, ao mágico, ao imaginário” (HOLZER, 1983, p. 45).

A Geografia Humana, segundo explica Milton Santos (1992), estaria voltada ao entendimento do social, estando focada em uma análise subjetiva e plural. Para ele o objeto da geografia seria o espaço socialmente construído. Ao estudarmos o espaço, não podemos entendê-lo como sendo formado apenas por objetos naturais e artificiais. O espaço é tudo isso mais a sociedade. Para Santos (1992), somente a partir dessa perspectiva é que poderíamos explicar aspectos do mundo moderno, consequentemente do espaço social.

As fontes orais e o estudo das vivências no PIC

Utilizamos como base para esta pesquisa a metodologia de história oral, procedimento consolidado no âmbito acadêmico há mais de duas décadas e que conta com a participação de alguns pesquisadores. Para o desenvolvimento de nosso estudo, acreditamos que as considerações proferidas pelo historiador Antonio Torres Montenegro (1994) na obra *História Oral e Memória: a cultura popular revisitada* seja de grande valia. Na avaliação deste autor as fontes orais funcionariam como um complemento que daria suporte, por exemplo, a fontes documentais e a dados de campo. Montenegro (1994, p. 25) não as vê como uma narrativa histórica, como uma história a parte, baseada somente em entrevistas orais. Mas sim como dados empíricos, elementos fatuais passíveis de tratamento analítico, o que os tornaria válidos cientificamente. Postura essa que concordamos.

Apesar de termos por enfoque principal as proposições discutidas por Montenegro (1994), apresentamos mais alguns teóricos dessa área que em suas abordagens, de alguma maneira dialogam com esse autor.

Ainda a respeito do debate em torno de como as fontes orais são entendidas, Alberti (2005) traz em sua fala um ponto que para nós é compatível com o exposto acima. Segundo essa estudiosa, é muito comum que as pessoas se confundam e considerem a entrevista de história oral como a própria “história”, levando a ilusão de se chegar a “verdade do povo”. Pesavento (2003) explica que através das fontes é possível reconstruir representações do acontecido.

A respeito da discussão sobre as fontes, José D'assunção Barros explica:

As fontes, além de permitirem que o historiador concretize o seu acesso a determinadas representações que já não temos diante de nós, permitindo que se realize este “estudo dos homens no tempo” que coincide com a própria história, também contribui para que o historiador aprenda novas maneiras de enxergar a história e novas formas de expressão que poderá empregar em seu texto historiográfico (BARROS, 2013, p. 86).

Ao optarmos pela história oral, buscamos acrescentar à historiografia regional uma nova versão, dentre tantas que ainda podem ser abordadas sobre o processo de colonização ocorrido entre os anos de 1970 e 1980 em Ouro Preto do Oeste. Assunto que durante algumas décadas teve suas análises pautadas em perspectivas econômicas e políticas e que praticamente não trabalhavam aspectos ligados aos afazeres do chamado “homem simples”, - aquele que não consta na história oficial. Conforme explica Alberti (2005, p. 18), a História Oral privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de ou testemunharam acontecimentos como forma de se aproximação com objeto de estudo. Ainda segundo a autora acima, esse processo metodológico permite o acesso a “histórias dentro da história” e dessa forma amplia as possibilidades de interpretação do passado.

Ainda, para Alberti (2010) a riqueza da História Oral está relacionada ao fato dela permitir o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais. Para essa autora, dependendo de seu alcance e dimensão permite alterar a hierarquia de significações historiográficas.

Sobre a história oral, dentro dessa mesma linha de raciocínio, Tedesco (2004) explica: “Não podemos esquecer que a história oral não é uma mera recuperação de reminiscências descomprometidas; é, sim, uma reconstituição do vivido, um contextualizar e ressignificar fragmentos de vida no tempo vivido e percebido” (TEDESCO, 2004, p.141).

De acordo com Tedesco (2004), as narrativas obtidas a partir da metodologia de história oral oferecem aos que trabalham com a temática da migração a possibilidade de entender a singularidade e a complexidade enfrentada pelos migrantes durante esse processo. Segundo explica:

Embora as pressões econômicas influenciem as decisões da migração, o testemunho oral revela o complexo entrelaçamento de fatores e influências que contribuem para a migração e o processo de troca de informações e negociações no interior das famílias e das redes sociais (TEDESCO, 2004, p. 215).

As narrativas dos migrantes, conforme expõem, trazem uma riqueza muito grande em detalhes, que são indicativos de comportamentos culturais tais como: o imaginário referente aos futuros locais de destino, como estes imaginários são produzidos, disseminados, recebidos e usados.

Com base em Montenegro (1994), observamos que a história oral tem como matéria prima a memória, esta segundo nos explica é uma construção psíquica que acarreta uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num determinado contexto. A memória ainda, para tal pesquisador, pode vir à tona através de estímulos diretos que comumente se denomina de memória voluntária, mas também a partir da memória involuntária. Halbwachs (1990) é um dos grandes teóricos da memória. Segundo Pollack (1989), este estudioso enfatiza as forças de diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos.

A memória não é registro, memória é construção, elaboração. Quer dizer um entrevistado que narra a sua memória, de alguma coisa que viveu, que passou, que experimentou, ele antes de tudo tem, daquela experiência, não um registro, ele tem uma elaboração. Porque nós só registramos tomando por base nossas referências, então, como todo registro mnemônico se dá a partir do que já temos acumulado que percebemos ao interagirmos com o mundo ao nosso redor (MONTENEGRO, 2008, p. 15).

Montenegro oferece ao pesquisador um manual de história oral, nele orienta como se deve conduzir uma entrevista. Alguns dos pontos mencionados abaixo pelo referido autor nos orientaram durante o trabalho empírico.

Um estímulo que pode ajudar muitas vezes o entrevistado a acrescentar novos detalhes sobre algo que esteja dissertando é a repetição pelo entrevistador da última palavra dita pelo entrevistado. Ou ainda expressões como: “mas foi assim mesmo?” “ah foi?”. Essa técnica pode ser utilizada de maneira informal em qualquer conversa para demonstrar interesse, poderá servir como nova motivação para o entrevistado acrescentar novos detalhes ao que está sendo narrado ou evocar outras memórias referentes ao assunto em tela. As perguntas devem sempre ter um caráter descritivo e evitar qualquer indução ou juízo de valor. É importante não fazer perguntas extensas e analíticas (MONTENEGRO, 1994, p.150-151).

O entrevistador na perspectiva de Montenegro (1994, p.150) deve colocar-se na postura de “parteira de lembranças”, facilitador do processo de reconstrução de marcas deixadas pelo passado na memória.

Algumas considerações

No trabalho aqui apresentado procuramos pautar nossa realizar um diálogo entre a História Oral e a Migração, dentro deste contexto procuramos investigar como um as fontes orais podem contribuir para o estudo de uma dada sociedade que durante um dado período, tendo em vista que seus olhares estavam restritos a análise de fatores políticos e econômicos.

O tema aqui tratado é extremamente amplo e em nenhum momento se pretendeu esgotar as discussões, tanto no recorte espaço-temporal da pesquisa, como sobre história oral, movimentos migratórios e identidade. Este arcabouço é vasto, podendo ser explorado.

As narrativas podem ser vistas como facilitadoras do entendimento do cotidiano dos colonos. Em nenhum momento as compreendemos como portadoras de uma verdade inquestionável, tais fontes são analisadas à luz de um determinado referencial teórico, o que nos permite problematiza-las. Observamos com base em tais estudiosos, que a história oral produz uma documentação que está em consonância com o passado, baseada em circunstâncias do tempo presente. Segundo Montenegro (2012), ela é viva e inacabada, e a criação de tal documentação é em si um ato de interpretação desenvolvido a partir da arte dialógica entre entrevistado e entrevistador. Ainda para tal estudioso, na prática da história oral assumimos que o passado sempre é reinterpretado no momento da entrevista.

Referências

- ALBERTI, Verena. Fontes Orais. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BARROS, José D'assunção. *A Expansão da História*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BECKER, Berthar K. *Amazônia*. São Paulo: Ática, 1990.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- COY, Martin. *Desenvolvimento regional na periferia Amazônica: organização do espaço, conflitos de interesses e programas de planejamento dentro de uma região de “ponteira”*. O caso de Rondônia. 1989. P.175. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Belém. Disponível em : http://horizon.documentation.ird.fr/exldoc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_03_01/37780.pdf Acesso em: 25 set. 2011.
- DROOGERS, André. Religião, identidade e segurança entre imigrantes luteranos da Pomerânia, no Espírito Santo (1880-2005). *Revista Religião e sociedade*, Rio de Janeiro,

vol. 28 n.1 Julho 2008.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *Geografia e modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2009.

LOUREIRO, Bernardo Pacheco. *O Plano de integração nacional de 1970 e as rodovias a Amazônia: o caso da região amazônica na política de integração do território nacional*. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.usp.br/fan/cursos/graduacao/10/10-loureiro.pdf>. Acesso em: 16 set. 2011.

MELLO, Neli Aparecida de. *Políticas territoriais na Amazônia*. São Paulo: Annablume, 2006.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1994.

MOSER, Lilian Maria. *A mulher na colonização: o papel da mulher no PIC-Ouro Preto em Rondônia*. Pará: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/ NAEA, 2008. Disponível em: <http://www.ufpa.br/naea/siteNaea35/anais/html/geraCapa/FINAL/GT7-135-1257-20081125235051.pdf>. Acesso em: 06 Out. 2011.

RABELLO, Antônio Cláudio Barbosa. *A Invenção do outro: representações do desenvolvimento e da fronteira Amazônicas*. 2004. 366 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós – Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – PDTU, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém. 2004.

SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. 3. ed. Hucitec. São Paulo, 2000.

_____. *Espaço e método*. 3.ed. Nobel. São Paulo, 1992.

SILVA, Amizael Gomes da. *No rastro dos pioneiros*. Rondônia: Seduc, 1984.

TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.

THEODORO, Suzi Huff. *Mediação de conflitos socioambientais*. Rio de Janeiro: Garamond Universitário, 2005.

As possibilidades do ensino de história e o uso de linguagens diferenciadas em uma única experiência

Célia Santos da Silva*

O presente artigo trata de uma experiência desenvolvida dentro do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID, área de História - UFAC, onde se trabalhou a aula em um formato diferente, baseada em uma data, 17 de junho de 1962, quando foi assinada uma lei tornando o Acre um Estado brasileiro. Analisando o ensino e a forma que o mesmo é aplicado, existe um déficit em relação à compreensão do que é história. No âmbito escolar sabe-se que certos temas relevantes são tratados como opcionais, principalmente quando se trata de temas locais, regionais. Sabendo da importância dessa relevância se tem aqui uma contribuição em relação à temática, pois “A história regional proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação” (BITTENCOURT, 2004, p. 162).

Essa relação com as várias histórias se coloca como um agente premente da compreensão de uma nação, como uma revisão, um resgate daquilo que foi vivido, no espaço que eles ocupam agora. É uma compreensão diferente, o vivido mostrando seus vestígios, seus detalhes emocionantes, sua abrangência em beleza. E é assim que se deve olhar para uma história que pertence a alguém, que é de alguém, compreendê-la como nossa.

Incitando assim a poder ver o papel desse profissional. Não impor, mas apresentar e dialogar com os alunos quando se coloca o uso de varias linguagens em uma única experiência. Fazendo alusão a uma ousadia, uma coragem, transposição do que é ditado para a liberdade, liberdade essa em prol do bem comum, com a educação cumprindo um papel político. Em termos históricos isso é provável, existem normas e suas intencionalidades, mas por vezes elas não são aplicadas. Uma estrutura vai suprimindo a outra. A história tem esse dom, de preencher lacunas e ir além de conceitos definidos, sempre dialogando com as ferramentas que vão se apresentando.

* Graduanda em História - Licenciatura pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Contentar-se com as migalhas sempre vai estar presente, mas depende de quem vai fazer a ação, quais os propósitos, e nessa experiência se busca chegar a essas fronteiras porosas. O ensino de história permite aos profissionais da área a possibilidade de criar um espaço muito abrangente, uma relação entre aluno, objeto e professor, na tentativa de compreender a realidade.

Sendo assim é de fundamental importância agarrar essas possibilidades e a partir delas criar algo magnífico: o conhecimento, constituído por vários olhares, por várias representações. O que nos chama mais atenção é a capacidade da permeabilidade do conteúdo, tudo depende da forma que vai se tratar, algo desafiante, a questão é a definição.

Um exemplo dessa possibilidade é transformar os sentidos das datas comemorativas em oficinas, trabalhando a memória e como ela está posta dentro da sala de aula. Nos recursos didáticos utilizados tendo como base essa análise, partimos então para uma experiência, onde se trabalhou a data em que o Acre foi elevado a categoria de estado brasileiro. Um tema local, onde a versão oficial prega a todos o dever de conhecer e amar “sua história”. Sabe-se que o Acre passou por decorrentes lutas, onde a questão do pertencimento é sempre exaltado nas vozes oficiais e senso comum. Com a assinatura em 1903 do Tratado de Petrópolis, o Acre deixou de ser um território boliviano e passou a ser um território brasileiro. Alguns anos se passaram, surgiu o movimento autonomista composto por diversos grupos políticos da época, com pretensões de “elevar” o Acre a estado e ser reconhecido como tal. Dessa luta surgiu o projeto de lei do deputado José Guimard dos Santos, que possibilitou enfim o Acre se tornar Estado da federação brasileira, tornando-se lei que foi assinada em 1962 pelo presidente João Goulart. A partir daí se iniciaria uma trajetória diferente na história política do Acre. Vejamos agora como essa data possibilitou a execução de uma linguagem fantástica, uma linha do tempo analisada historicamente pelo espaço criado entre aluno, professor, objeto e realidade.

Le Goff (2013) aborda no livro *História e Memória*, que para a memória se desprender do corpo é necessário que se use extensões fundamentais, como a linguagem escrita e falada. Partindo desse comentário o profissional do ensino de história está diante de uma grande possibilidade que se apresenta como uma explicação bem objetiva de tudo que foi evocado até aqui, mas não se pode negar o grande avanço do conhecimento, sabendo que a educação é colocada como uma situação emergente e o professor o sujeito que trará luz sem esquecer o olhar do aluno que vai compreender que todo dia é importante para a história.

Cabe aqui explicar sobre a história como narrativa, onde Circe Bittencourt (2004) em seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, argumenta que a história pode ser

concebida como uma narrativa de fatos passados. Conhecer o passado dos homens é, por princípio, uma definição de história, e aos historiadores cabe recolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los. Essa ação se justifica assim, adentrando na função do professor e de um historiador ao mesmo tempo, pesquisando, narrando e ensinando.

O objetivo geral desta ação parte de um princípio de inovação, um assunto bastante discutido atualmente. Se pode fazer isso usando de variados materiais e recursos didáticos, com intuito educacional de proporcionar ao educando uma visão bem abrangente de contextos históricos. É a história vivida mais uma vez permeando a compreensão do presente, pois existe um fascínio em relação ao tempo e de como compreendê-lo. Tentou nessa ação apresentar indícios de como o tempo contribui tanto para tantas compreensões acerca da história e explicar historicamente o porquê de existir as coisas que se veem hoje. Um resgate cultural, político. Uma memória vista de vários ângulos, porque cada ser presente nesta ação compreendeu da sua maneira e ousaram imaginar acerca dos conflitos territoriais, sobre a luta para pertencer a uma nação. Perguntas vão surgindo, onde o educando pode responder para si mesmo. Essa é postura autônoma que muitos buscam criar no espaço da escola.

Busca se aqui, acima de tudo uma liberdade, uma transformação, uma iniciativa, uma ação que soma para a compreensão da profissão docente e suas peculiaridades. São tantas as interferências e como lidar com isso são os detalhes, principalmente na escola, que é um espaço rodeado de surpresas, um espaço de descobertas. Neste particular o projeto PIBID está precocemente oferecendo aos alunos de licenciatura em História uma descoberta fantástica em relação a seu futuro campo de atuação profissional.

Ao se falar de História para o leigo, logo vem em mente à definição de uma disciplina cansativa, repetitiva com varias datas e períodos que sugerem sua memorização. O presente artigo trata do uso de linguagens pouco usada no ensino de História que tem como objetivo valorizar a disciplina com o uso de diferentes instrumentos e facilitar a compreensão do discente para com as datas e periodizações sem precisar decorá-las assim. A história ensina cronologicamente sobre o passado, ela é de fundamental importância para a compreensão do presente, ainda mais sabendo que sem o passado não existiria o presente. A disciplina História tem mudado muito à maneira com que era ensinada, a cada ano que se passa os profissionais das áreas surgem com novas interpretações, nesse contexto pode-se observar que a história permanece em constante evolução.

Aqui mais uma vez se aplica uma contribuição de Circe Bittencourt (2004) quando trabalha em seu livro a questão da aprendizagem histórica e coloca que o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e nos espaços acompanhados de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. *Assim, tal qual os outros, o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos* (BITTENCOURT, 2004, p. 183).

Nesse sentido o uso de varias linguagens age como um aspecto norteador para a formalização de conceitos onde o educando vai lançar seu olhar implicando toda sua experiência até o presente momento, mas uma vez está explicito a funcionalidade do ensino de história, é preciso tentar, é difícil, mas quem vai fazer isso, trabalhar o ensino de história muitas vezes é uma tarefa difícil, pois não implica só um desejo, estão presentes outros fatores sociais, já que estamos sozinhos, e existem regras. Muitos são os fatores obstantes, desafios, não adianta lutar por mudança, se não houver um pensamento coletivo, reivindicar o que, se é melhor lutar entre si, a mediação de conceitos vai estar presente não só na construção de conhecimento histórico, mas na construção de uma consciência social, que todo educador dever ter.

Aplicar o conhecimento relacionando-os a sujeitos é um método que facilita a desconstrução do conceito de uma história memorizada, agora se torna uma história evidenciada pelo vivido, pelo realmente aconteceu, a escrita como extensão de tal desprendimento edifica ainda mais o real, colorindo a narrativa com um toque de cores vivas iluminando o conhecimento com suas tantas representações, uma reflexão histórica. *O processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios* (LE GOFF, 2013, p. 366).

Fazer uma releitura dentro da sala de aula de tais memórias, no caso aqui citado, História politica do Acre, proporcionou ao educando uma visão viva de seus antepassados, como o Acre chegou nessa fase, nesse governo de sustentabilidade, pra tudo isso há uma explicação, na história existe uma diversidade de explicação para muitos fatos, para muitos momentos, ao fazer uma linha do tempo de 1903 a 1962, foi possível enxergar a história como uma caixa de surpresa, e isso causa interesse aos olhos que quem vê, a história trabalha com documentos e documentos são vestígios deixados como herança, e deve-se dá a verdadeira importância, é um campo que sempre vai estar aberto para novas definições, toda causa tem um inicio, e na história nunca haverá um fim, é sempre um novo começo. Partindo sempre de uma causa anterior, do passado, da cultura da releitura, da reconstrução da desmistificação, um

círculo abrangendo infinitas possibilidades, assim é a história, assim é a sociedade, um círculo. Sempre iniciando novos ciclos a partir do velho, assim contribui Karl Marx em seus escritos, uma nova sociedade sempre surgirá de uma velha sociedade, então é preciso compreender o passado para poder construir hoje.

A sociedade é um conjunto de regras e normas, padrões de conduta, pensamentos e sentimentos que não existem apenas na consciência individual; os sentimentos não estão no coração, mas sim na existência social: nas instituições, que são encarregadas de instituir nos indivíduos tais valores e referências. Antes de nascermos já está tudo aí, seremos moldados por ela e, quando morreremos, não iremos para o túmulo conosco (*apud* VERA 2014, p. 91).

Ajudar o educando a compreender a importância de se saber sobre sua história está baseado nesse sentido como apresenta, Durkheim, o sujeito faz parte de uma sociedade, essa sociedade tem uma história, uma existência social, o aluno compreendendo que tem uma história e essa história é importante, a ação do ensino de história vai estar presente, a história vai apoiar essa explicação, um suporte para ajudar o aluno a fazer parte de uma sociedade, a intenção de se fazer essa análise, com essas várias visões está em explicar o maior objetivo desse trabalho, a compreensão de uma história de vida, a função da história, as explicações sobre o passado, a tão conturbada e assustadora sociedade com seu conjunto de regras, a preparação para conhecer o mundo, antes de tudo isso é preciso compreender sua própria história e se dar conta de que tudo tem historicidade, eles não estarão perdidos.

O trabalho foi realizado sob orientação da professora Fernanda Nunes Moraes atual supervisora do PIBID na escola Lindaura Martins Leitão em Rio Branco-AC, que se seguiu da seguinte forma. Utilizamos uma sala de aula, que foi decorada segundo as cores da bandeira do Acre na tentativa de chamar a atenção dos alunos, passaram dez salas pela exposição, o espaço foi montado com o intuito de refletir sobre uma história local, uma história talvez esquecida, um feriado sem significado, apenas um dia de descanso. Uma compreensão diferente se fez necessária, eles não estavam no momento histórico, mas é uma história de todos, uma construção social em que vários sujeitos lutaram, ouviram o hino acreano, analisaram as cores da bandeira a história política, como tudo começou.

O foco principal do trabalho foi à constituição de uma linha do tempo, que vai de 1903, ano em que o Acre se tornou um território federal, à 1962, quando o Acre se tornou um estado, uma elaboração estratégica de compreensões, onde o aluno vê o passado numa ordem cronológica acarretada de fatos, uma história rica em verdades, em construções.

No decorrer da realização desse trabalho se pode avaliar e conhecer as várias possibilidades que permeiam o ensino de história, não é somente o livro didático que se tem como fonte, são várias as implicações, são várias as linguagens e se torna até mais fácil ensinar usando de tantas variedades metodológicas, assim é a história, existe um conflito, sempre vai existir, como ensinar e obter resultados, a questão é ousar.

Como está sendo salientado desde o início desse artigo a importância de se trabalhar uma história local. Como aborda Bittencourt “*a história é sempre história de alguma coisa, de algo que está acontecendo, que muda (...)*” (idem, p. 58).

Uma construção decorrente da história, construir história dentro da escola, ação protagonizada por vários sujeitos em seu auge de absorção, processo construtivo livre.

Esse processo foi de fundamental importância para a formação docente, na academia se aprende quais são os fatores que interferem na escolha de um tema, uma técnica sem falhas, na escola a visão do real modifica todo o conceito formado até então, há um planejamento, mas as coisas vão acontecendo e aparecem às surpresas, a academia não ensina a resolver esses problemas, o real ensina e prepara.

A história do Acre é uma história de luta que sofre muito preconceito por se criar conceitos equivocados em relação à formação. A escola se apresenta como uma luz, os alunos não vão estar preparados para ouvir e defender. A história faz um resgate do social, e o aluno se insere nesse social e responde a perguntas que o mesmo faz ou adquire ao longo de sua vivência. A educação a história, o social, são aspectos predominantes na formação intelectual do educando. Se trata de uma descoberta, novas palavras, novas situações, novas perguntas, novos esclarecimentos, e a história se apresenta aqui como ciência intermediária para um avanço, para uma transformação.

Para o bolsista em si, essa foi uma experiência que vai somar muito para uma preparação, para enxergar o ambiente real da escola, viver a escola, sem teorias, só observações. Construir uma educação inclusiva, no sentido de abranger de fato a demanda social suprimindo as necessidades educacionais do meio analisado.

A atividade foi realizada com muitos propósitos, outro ponto que é importante lembrar é a questão do incentivo a pesquisa, como essa atividade, de certa maneira houve um despertar quanto ao conhecer, é difícil incitar a essa prática nesses tempos que existem tantas formas de entretenimento, e ao mesmo tempo tão tomados pela tecnologia, é mais um desafio para o professor, usar essas ferramentas tão presentes no cotidiano para ensinar, foi uma construção de porquês, que agora carecem de respostas, de investigação, conhecer as diferentes

representações do passado, compreendendo então que a pesquisa pode se apresentar como uma solução de problemas, o ensino como uma luz, e o professor como um mediador. Várias possibilidades, experiências únicas, a questão é saber como aplicar e tornar esses métodos evidentes, e manifesta-los da melhor maneira, enxergar que são métodos tangíveis é de fundamental importância para que o objetivo possa ser alcançado, escola é lugar de criar espaço e quebrar paradigmas, mas tudo parte de uma ação que parte de um desejo, mudança.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão... (et al.). – 7º ed. Revista-Campinas SP: Editora da Unicamp, 2013.
- VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. *Introdução à sociologia: Marx, Durkheim e Weber, referências fundamentais*. São Paulo: Paulus, 2014.

Fronteiras da diversidade: As desbravadas aventuras do “Boi Bumbá” contra as “Agro-boiadas” nos sertões de Rondônia

Edinaldo Bezerra de Freitas*

*“É bumba êi êi boi
Ano que vem, mês que foi
É bumba iê iê iê
É a mesma dança, meu boi”.*
(Gilberto Gil e Torquato Neto)

Diz um mito antigo, que os humanos quiseram construir uma torre em Babel, mas viram-se em ruínas ao perceber que não se entendiam. Cada um falava sua própria língua. Estava assim decretado: o difícil caminho de compreender as diferentes maneiras de se ser. Língua, tradição, cultura. Convívios, conflitos, extermínio, colonização.

Para a Amazônia, para as muitas “amazônias”, multi fronteiras. Assim, recortando o conhecimento, focaremos nos aspectos da chamada “Amazônia ocidental”. Identificando o espaço territorial do Estado de Rondônia – por si, uma região de fronteiras múltiplas de trânsito entre a região centro oeste e norte do Brasil, correspondendo à transição entre ecossistemas da floresta e do cerrado, também entre a região de colonização portuguesa e espanhola e mediante a aproximação da região andina.

Para tal região, as notícias da arqueologia amazônica são bastante ilustrativas. Tantas lições de diversidade, e de relevâncias de aspectos tão decisivos como, por exemplo, para a história alimentar da humanidade. Identificando a possível localização do processo de domesticação da mandioca. Uma proto - mandioca que foi cultivada nas margens ricas da bacia do Rio Madeira, experimentos desses povos que habitavam por milênios e junto com o rio sedimentaram suas práticas agrícolas (NEVES, 2006).

* Professor Doutor do Departamento de História da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e do Programa de Mestrado em História e Estudos culturais da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Lições de diversidade linguística. Quantas línguas, troncos, famílias, filiações. Cada língua uma enciclopédia de ser gente. Pontuando, para essa mesma região, aparece uma hipótese de ser lócus de origens das línguas tupis brasileiras (RODRIGUES, 1964).

Lições da arqueologia, antiguidade de datações, registro de presença do humano, registro de práticas ceramistas, tradições culturais, complexidades, intensidade de trocas comerciais internas e externas na Amazônia (MILLER, 2007). Uma história de povos indígenas que no contraste da longa duração podem e devem ser projetadas e comparadas a partir da existência de povos indígenas contemporâneos.

Para o atual estado de Rondônia se pode definir na atualidade um total de aproximadamente 11.000 mil indivíduos indígenas (ISA/CIME). São representantes de mais de trinta grupos ou tradições étnicas específicas. Muitos deles a contar com número reduzido até as dezenas ou unidades de pessoas. Fragmentos de povos que no registro histórico, indicam a existência de um número por demais reduzindo, denunciando o quase total extermínio desta população a constar com muita intensidade no contexto recente da ocupação pela chamada colonização recente. A partir dos anos de 1970 junto ao grande processo de ocupação implantado em ritmo de grande projeto para a Amazônia – construção de estradas, migração e implantação da agroindústria (DAVIS, 1978).

Sobre o número dos povos e da densidade populacional intensa, as evidências de um período anterior testemunham de um grande registro populacional na Amazônia são hoje dados importantes advindos da arqueologia e do testemunho da etno-história da região (ROOSEVELT, 1992; PORRO, 1996).

E a compreensão do processo de ocupação colonial da Amazônia transita por uma Amazônia que perde a sua maioria de presença indígena ainda no início do século XIX, com os desdobramentos da política pombalina e a presença do império brasileiro (recém instalado nessa região) sobre o conflito estabelecido na região e com participação de exércitos contra e ao mesmo tempo formados por indígenas – a chamada Cabanagem (MOREIRA NETO, 1989).

E a visão de uma história amazônica descrita a partir da dupla condição de frente pioneira e de colonização. A partir da entrada pelo Rio Amazonas, advindo pelos pólos de ocupação de Belém e Manaus, que naquele período chegou a constituir existência própria de estrutura colonial diversa da administração advinda da política portuguesa com sede no Rio de Janeiro (SOUZA, 1994).

Então a região de Rondônia constitui-se como uma espécie de fronteira desses dois Brasil. Recebendo de um Brasil, pela subida do Rio Madeira a frente amazônica e se deparando

com as barreiras naturais das suas cachoeiras. E pelo outro lado, vindo pelos sertões e atravessando pelo movimento bandeirantista, pelas descobertas de mineração no Mato Grosso, a frente pastoril, a frente que mais tarde será vitoriosa pela epopeia representada pela Comissão Rondon e suas práticas de delimitação e implantação do telégrafo (MACIEL, 1998).

Sintomaticamente, é no entorno da região encachoeirada do Rio Madeira, que se tem a epopeia da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (1909-1912) projetada para escoar a economia seringueira da região e com registro da presença de trabalhadores mais de cinquenta nacionalidades (FERREIRA, 2005; FOOT HARDAM, 2005).

É também nesta mesma área, que atualmente está em construção as duas grandes hidrelétricas do Rio Madeira, as hidroelétricas de São Antônio e do Jirau, grandes empreendimentos que representam bem o olhar de exploração e destinação contemporânea da grande região amazônica.

A “frente de ocupação militar” (RIBEIRO, 1986) preconizada a partir da Comissão Rondon, irá corresponder a partir dos anos 1970 a instalação da atual Rondônia, a Rondônia agro-pastoril, a Rondônia da floresta devastada da colonização que na rivalidade com os seringueiros e indígenas constitui ao seu perfil atual (TEIXEIRA, 1999).

É a “fronteira como degradação do outro nos confins do humano”, a compreensão da colonização recente como um duplo movimento, de frente pioneira e frente de expansão nos dizeres do sociólogo José de Souza Martins (1997).

Sem dúvidas, uma das lições primárias da Antropologia, diz que as sociedades humanas assentam seu universo cultural sob a guarda de importantes narrativas que lhes fundamentam valores, definindo projeções de memória e identidade, e tentando dar dimensão conceitual em resposta aos medos, mistérios e dúvidas em face de vida e morte. Fundamentando-se através de um conjunto de mitos e ritos, essas narrativas estão materializadas nas delimitações concretas e cotidianas de organizações sociais como a família, a escola, o trabalho e ordenamentos políticos, e desdobra-se em estruturas complexas de religiões, de estéticas de arte, em valores morais, em éticas.

As caracterizações desse conjunto complexo de manifestações e correlações são compreendidas aqui pelo conceito de imaginário. Aquilo que Gilbert Durand denomina como o capital simbólico – o pensado pelo *homo sapiens* (DURAND, 1997)

A essa assertiva, as lições da História vêm demonstrar que, aliam-se a esses aspectos de permanências e continuidades, também o caráter de conflitos, mudanças e de contradições dessas narrativas. Além do que, vale sempre reforçar, tais mitologias estão naturalmente

presentes também em nossa própria cultura e em nossas temporalidades, e se afixam no mundo da cultura contemporânea, fazendo parte de manifestações como a ciência e a tecnologia, a política, a economia, a mídia e o consumo.

A cultura amazônica está repleta dessas narrativas. Falam das relações entre homem e natureza, do fascínio e do medo e da necessidade de domínio sobre os mistérios das águas e matas, nos remete para questões de estratificação social, questões de gênero, questões de etnicidade, filiações culturais e suas mil faces: Iara, Cobra Grande, Mapinguari, Boto, Curupira e outros mitos se aproximam de um conjunto imenso de narrativas indígenas e outro tanto conjuntos de outras narrativas de populações advindas de migrações que desde o período colonial brasileiro passaram a conviver, conflitar, incorporar e a constituir os caracteres culturais nesta região (PAES LOUREIRO, 2001)

Afinal, tanto podem ser vistos como mito desde a denominação dada a partir da ideia das mulheres guerreiras da antiguidade, à própria ideia da Amazônia “pulmão do mundo”, quanto mito a região das “bandeiras verdes”, quanto mito o “soldado da borracha” e do “integrar para não entregar”, quanto o mito em Rondônia da “ferrovia do Diabo” e do “trem fantasma”, das minas do “urucumacumam”, e do “eldorado”... (FREITAS, 2013).

Neste contexto e para este momento, vale tomar como veio de reflexão as representações do chamado “boi bumbá” na Amazônia, esse conjunto de “festa do boi” que agrega complexas relações ritos e mito e carrega tão importantes significações. O culto simbólico do boi em forma de folguedo e narrativas está presente nos cinco continentes, e comporta leituras sobre relações humanas, apontam para tensões e contradições entre propriedade, hierarquia e posse, querer e poder, desejos e realizações, nascimento, morte e ressurreição, conflitos entre gêneros, e outras lições. Certamente, como diria Lévi-Strauss “é bom para pensar” (LEVI-STRAUSS, 1987).

O feitiço do boi na Amazônia tem características peculiares, e no mínimo merece ser analisado como uma indagação sobre o imenso poder de domínio e de congregação da presença ocidental em plagas da região amazônica, temos nesse contexto que compreender seu importante poder de organização comunitária, de forte teor sociológico.

São ritmos musicais, danças, vestiários, com uma presença marcante do elemento indígena e da religiosidade popular. Valendo lembrar que o “boi” nesta região possui uma malha de difusão bastante vasta e chega a se transformar em fenômeno de massa e mídia desde suas vertentes de São Luís no Maranhão até casos de sucesso de espetáculo midiático como o

famoso festival de bois de Parintins – a Amazônia dividida entre o vermelho do “Garantido” e o azul do “Caprichoso”.

Pois o boi pode ser um importante condutor para acompanhar a história da ocupação dessa região. É história social, é história de cultura é história de construção de identidade e também, na certa, afere olhares sobre as mudanças e crises desses jogos de identificações.

Assim, para compreender certa “construção” de identificação para a Rondônia, relações e ideias de pertencimento, e a história do movimento em torno da ocupação desse espaço regional, podemos lançar mão de um lado pelo ritmo de “boi”. Nesse sentido, existem registros de apresentações desse ritual, através do “boi Sete estrelas”, que reinava no antigo município de Santo Antônio do Madeira na primeira década do século XX. Consecutivamente, em torno das peripécias dos “currais”, dos “vaqueiros”, das “sinhazinhas” e “cunhãs porangas”, de “pajés” e “xamãs” “curandeiros”, “padres”, “doutores”, “índios”, “caboclos”, e “bicho folharais”. E Temos aí a história de comunidades, de trabalho e de lazer, do sacro e do profano, das tensões, das contradições, facções sociais e políticas.

Há registro de que apenas em Porto Velho, por volta dos anos 40 e 50 do século XX, mais de quarenta desses “bois” desenvolviam suas manifestações rituais, tinham seus próprios “currais”, seus folguedos... Vale registrar que por volta da década de 1980 aparentemente tais manifestações chegaram a ser consideradas extintas, havendo um processo de reedição e estímulo a partir dos anos de 1990. Hoje, podemos constatar, entre textos acompanharam assim história da colonização recente, a sobreposição de populações, de migrantes, conflitos de culturas, conflitos de imaginários, e tentativas de edição e revisões de traços e tradições culturais.

Rondônia Amazônia? Rondônia Centro Oeste? Rondônia Sul? Qual o ritmo que move sua população? Encoraja-nos, nos emociona, nos faz trabalhar, nos põe em luta? Qual a festa nos representa? O “boi” ou a “boiada”? A disputa entre os bois ou o torneio de peões?

Vale registrar a tendência mais recente de imensa expansão da atividade agroexportadora da pecuária em Rondônia. Essa, hoje vista enquanto caminho do desenvolvimento e destino para a região. Vemos aí uma espécie de rivalidade entre a festa do “boi” e as festas de “peão de boiadeiro”, de certos traços da cultura mais tradicional, mediante novas manifestações advindas com a colonização recente, com as cada vez mais importantes festas de exposição da agropecuária. Afloram segmentações, enclausuramentos e dualidades, projetos de culturas, talvez projeções de novos formatos de identidade, de imaginários.

São questões postas, são dilemas de identificação. Carecem de pesquisa, nesse sentido o convite fica assim como indicativo. É nossa tarefa avançar sobre o desafio de analisar tais questões. Tantos bois, outros bois, tantas boiadas... Assim como no passado, no futuro, o totem do boi, a nossa “vaca sagrada” como lugar para pensar valores, nossa economia, nossa questão agrária, estruturas de sociedade, exclusões e conflitos, políticas... e toda uma cultura, mentalidade, um cotidiano, a base de alimentação. Nossos pecados da carne. E eis já estão em evidências outros campos do imaginário, outras mitologias, e outros rituais.

Afinal, como superar a dimensão etnocêntrica da cultura. Dispositivo de políticas públicas, do direito a diferença. Palavras de ordens como a construção da alteridade. Resta indagar ao mito, afinal, cantava o antigo refrão da canção: “se quiseram, porque se desentenderam aqueles que pretenderam fazer a torre de babel?”.

Referências

- DAVIS, Shelton. *Vitimas do milagre*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- DURAND, Gilbert. *As Estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FERREIRA, Manoel Rodrigues. *A ferrovia do diabo*. São Paulo: Melhoramento, 2005.
- FOOT HARDMAN, Francisco. *A modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- FREITAS, Edinaldo Bezerra de. *Da (in) solidez dos símbolos: representações da Estrada de Ferro Madeira Mamoré em Rondônia*. Apresentação. ANPUH. Natal, 2013.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.
- MARTINS, José de Souza. Fronteira. *A degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- MACIEL, Laura Antunes. *A nação por um fio*. Representações sobre a comissão Rondon. São Paulo: EDUC, 1998.
- MILLER, Eurico Theofilo. *História da cultura indígenas do Alto Médio - Guaporé*. Porto Velho: EDUFRO, 2007.
- MOREIRA NETO, Carlos de Araujo. *Índios da Amazônia, de maioria a minoria (1770-1850)*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- NEVES, Eduardo Góes. *Arqueologia da Amazônia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- PAES LOUREIRO, João de Jesus. *Cultura Amazônica. Uma poética do imaginário*. São Paulo: Escrituras, 2001.
- PORRO, Antonio. *Povos das Águas*. Ensaios de etno-História Amazônica. São Paulo: EDUSP, 1996.

- RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a civilização*. Estudos de antropologia da civilização. Petrópolis: Vozes, 1986.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. A Classificação do tronco Tupi. *Revista Antropologia*, São Paulo. 12. 1964.
- ROOSEVELT, Anna Curtenius." Arqueologia amazônica" In: CUNHA, Manuela Carneiro da.(org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SOUZA, Marcio. *Breve história da Amazônia*. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- TEIXEIRA. Carlos Corrêa. *Visões da natureza*. São Paulo: EDUC, 1999.

Discutindo migração em Rondônia, um olhar pela memória e reconstrução da identidade

Eduardo Servo Ernesto*

Introdução

Para problematizar o que chamamos neste trabalho de culturalidades amazônicas, através da metodologia de história oral é fundamental compreender que essa reflexão perpassa a compreensão de temporalidade. Sendo esta compreensão uma noção de estética, de normas éticas compartilhadas por um dado grupo, que se liga de ao que Berger & Peter (1985) chamam de construção social da realidade, na forma de representações e imaginários que formam o que Hall (2012) denomina de centralidade cultural, onde de forma ampla, para este autor, é construída a identidade enquanto significações e representações compartilhadas no âmbito de uma cultura.

Em relação à culturalidades amazônicas, uma das características da manifestação humana na Amazônia, senão a maior, é seu caráter heterogêneo. A Amazônia possui em sua configuração tropical e úmida uma série de grupos humanos que pensam e produzem mundos distintos, possuem significações distintas, ou melhor, centralidades culturais distintas, fazendo com que cada grupo seja ele o indígena, o caboclo, o ribeirinho ou o centro-sulista possua leituras diferentes sobre a produção e organização desse espaço.

A problematização de diferentes culturas compartilhando um mesmo espaço, abruptamente em muitos momentos, é evidenciada por Teixeira (1999) em trabalho no qual chega à conclusão de que em dadas especificidades, os mais distintos atores sociais amazônicos entram em conflitos, em muitos momentos sangrentos, quase sempre para o lado contrário da lógica civilizacional. Em Rondônia, os grupos que representam melhor essa lógica são os que se identificam com os objetivos agrários.

De outra forma, é dizer que esse caráter heterogêneo forma hoje uma Amazônia, no dizer de Loureiro (2001, p. 32), com várias estéticas, com múltiplas leituras de “Amazônia(s)”,

* Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (2012), Mestre pelo Programa de Mestrado em História e Estudos Culturais/UNIR (2014). Foi bolsista da CAPES.

uma esteticidade ligada a múltiplas significações e, por consequência, diferentes identidades, o que para esse autor se define na forma de ver e sentir.

Tal abordagem sobre a Amazônia Loureiro (2001) denomina de esteticidade e é o elemento mais marcante em seu texto, justamente a partir de uma heterogeneidade do que ele chama de *ethos amazônico*, uma vez que as diferentes manifestações humanas desse espaço possuem percepções de mundo distintas e, nesse sentido, o que Loureiro (2001) chama de *amazonicidade* é justamente múltiplos imaginários e devaneios diferentes, produzindo temporalidades e espacialidades diversas.

A partir deste sistema amazônico de significações e distintas produções de mundo, crê-se que cabe aos pesquisadores em ciências humanas da própria Amazônia também dar uma contribuição analítica desses diferentes sistemas de imagens e representações sociais, justificando assim o estudo de diferentes grupos sociais em sua fronteira, não esquecendo que a experiência vivida de determinado grupo não é a única, a bem da verdade, como enfatizado aqui, é uma rede complexa com várias esteticidades nos dizeres de Loureiro (2001).

Foi em virtude disso que foi escolhida, como base empírica deste trabalho, fontes orais, visto que elas remetem a inúmeras leituras e reflexões que se ligam a representações e significações e dialogam diretamente com a identidade desses migrantes amazônicos, questões que a oralidade enquanto metodologia ajuda o pesquisador a compreender como grupos sociais constroem seu mundo e compreensões de realidades naquilo que Start Hall (2012) chama de práticas de significações e representações no âmbito de uma cultura.

Compreender essa multiplicidade, na percepção deste estudo, foi fundamental para direcionar uma pesquisa que fugiu de uma totalidade ou uma explicação monocausal. Ao contrário, a proposta foi construir uma análise em relação à identidade de migrantes centro-sulistas que, no período pós década de 1970, se aglutinaram no interior de Rondônia, trazendo toda uma lógica de compreensão espacial e temporal para esta região.

Através da oralidade, percebem-se também aspectos de como esses migrantes reconstruíram representações culturais no âmbito de sua cultura e, a partir disso, de alguma forma institucionalizaram discursos culturais na construção do passado, na memória com a criação dos “heróis” que levam esse título por terem chegado à região quando só havia mata e, a partir de um trabalho muito duro e penoso, conseguiram os ganhos econômicos que possuem.

Sem dúvida, esta percepção metodológica da história oral remete a uma dimensão interdisciplinar, o casamento com outras disciplinas como sociologia e antropologia, que têm

sido muito proveitoso, justamente para percebermos como o sujeito narrante¹ constrói seu passado a partir de práticas de representações e significações do presente.

Vale ressaltar também, que seja a história cultural, conhecida também por alguns autores como quarta geração dos Annales, ou os estudos culturais britânicos², enquanto um método de pesquisa da cultura, nos deixa claro que enquanto historiadores nosso trabalho, independente da fonte documental usada, não é recuperar ou “resgatar a verdade” dita por nossos entrevistados, ao trabalharmos aqui com memória de migrantes, não temos preocupação de alguma forma “provar que estas falas aconteceram”.

Nossas escolhas teórico-metodológicas nos atentam para pensar estas memórias enquanto imaginários e representações culturais de um grupo dialogam enquanto construção social da realidade, que se dinamiza no cotidiano destes migrantes. Propomos então trabalhar um enfoque interpretativo das experiências destes migrantes, afinal, a contribuição da aproximação com a antropologia mostra que toda manifestação humana pode ser historicizada.

Stuart Hall (2012) e Canclini (2008) evidenciam que uma das maiores características sociológicas na contemporaneidade são os movimentos humanos, seja por imigrações ou migrações, os indivíduos que carregam diferentes valores culturais têm se movimentado por diferentes espaços, provocando muitas vezes choques culturais, uma vez que diferentes culturas, em muitos momentos, são sobrepostas em uma mesma espacialidade.

Para compreender essa questão, Canclini (2008) discute o que chama de Híbridação, para dar conta de particularidade nas relações culturais e identitárias em relação à negociação cultural, de significações e representações que formam novas visões de mundo, conforme Hall (2002) quando diz que o deslocamento humano muda quem vai e quem fica.

A Amazônia é um complexo interessante para se pensar esses arranjos, uma vez que, em diferentes momentos, foi palco de intervenções políticas e econômicas que visavam garantir interesses de grupos hegemônicos. Como a partir da década de 1970 no Brasil, quando as relações de poder estavam envoltas em um Estado civil-militar objetivando garantir, entre outras coisas, a configuração da grande propriedade no Nordeste e Centro-sul do país, que formaram-se e modelaram-se práticas culturais na Amazônia.

¹ Este termo é utilizado por Tedesco (2004) uma vez que o entrevistado constrói sua narração com ordenamentos como descritivismo e subjetivismo, dessa forma, o passado na oralidade de um entrevistado seria uma forma de construção, a partir de significações e representações contidas em seu presente.

² O termo Estudos Culturais é utilizado aqui ao mesmo tempo para se referir a todos os aspectos sobre estudo da cultura, como também disciplina com gênese encontradas no trabalho de Raymond Williams e Richard Hoggart, no final dos anos 1950, na Inglaterra, e a partir daí na formação do *Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies* no referido país.

Não é por acaso que Rondônia, no período pós década de 1970, recebeu um grande fluxo migratório, principalmente de migrantes do centro sul do país; por conta disso a região surge então como uma saída geopolítica (BECKER, 1990) para um estado civil-militar alocar agricultores de baixa renda, que estavam à margem do trabalho em terras no sudeste do país, criando, no dizer de Dreifuss (1980), um ambiente propício à reivindicação de mudanças por parte desse grupo, composto por excedente de mão-de-obra e sem terra.

A partir disso, pensa-se a migração para Rondônia pós 1970, por parte dos agricultores, como uma forma de aglutinamento, uma vez que, como já dito aqui e utilizando a categoria de pensamento de Seyferth (1990), mesmo vindo de estados diferentes eles compartilham uma mesma centralidade cultural e, ao chegarem a Rondônia, procuram reconstruir tradições e valores ligados a sua cultura, em relação à ritos e símbolos, buscando através da memória a manutenção dessas representações, para dar sentido ao presente. Halbwachs (2003, p.54) diz que “a lembrança é uma imagem que transporta ao passado a partir de um presente”. No caso do migrante, é uma forma de reconstruir sua identidade, de criar uma temporalidade.

O tempo não é uma realidade objetiva, mas uma objetivação convencionalmente construída sobre a qual se rege, em grande parte, a vida das formas culturais e dos fatos históricos, o tempo é uma reprodução convencional, cada cultural atribui ao tempo determinados valores e tem construído uma específica experiência do tempo (TEDESCO, 2004, p. 80).

Dessa forma, pensa-se aqui que o migrante, em sua nova experiência espacial, cria uma noção de temporalidade, através da continuidade/manutenção de suas práticas de significações e representações no âmbito de sua cultura. Essas experiências recriadas fazem significar e compreender o tempo, gerando seu cotidiano, vindo desse aspecto a importância da oralidade para entender elementos socioculturais entre estes migrantes, no sentido de ajudar a pensar essa experiência em relação às significações do entrevistado.

Migração e memória em Rondônia: reconstrução de símbolos de identidade

Ao dizer de Lucena (1998), a memória não é algo contínuo ou homogêneo, porque acaba sendo resultado de contraposições, choques e reavaliações dos momentos que os indivíduos em uma coletividade passaram. Sendo assim, do ponto de vista das identidades criadas no bojo das migrações, os grupos humanos, ao se depararem com diferentes espaços, podem reconstruir elementos de sua cultura.

Percebe-se entre os migrantes de Rondônia a reconstrução de simbologias que geram identidade do que se intitula aqui *ethos colono*¹; sendo assim, a experiência de vida anterior é reconstruída e vinculada a elementos éticos dentro desse grupo, como religiosidade, relação com a família e valorização do trabalho.

Na oralidade dos migrantes que vivenciaram o momento da chegada a Rondônia, as representações do lugar de origem são bem verossimilhantes, pois a maioria dos casos carrega uma imagem da migração em virtude de problemas ligados a terra, como o tamanho da propriedade agrícola ser pequeno, somado ao fato de não poder comprar outras propriedades, além de filhos que não conseguiram um bom lote no momento da divisão das terras ou como uma grande maioria de trabalhadores que formavam uma massa excedente de mão de obra em grandes fazendas no centro sul do Brasil, que não possuíam um vínculo fixo a terra. O que aparece em comum nessas memórias é que Rondônia configura-se como um lugar de solução para problemas ligados à aquisição de uma propriedade.

Em determinado tempo nós fomos visitar o Espírito Santo lugar onde a família da minha esposa morava e constatei que a necessidade era grande a ponto de passar quase fome não de pão, mas de outras coisas isso que deixou a desejar. Aquela região era tudo cercada por latifundiários eles estavam ali presos dentro de uma pequena propriedade, mas eles estavam presos no bom sentido de crescer (NIVALDO LUCAS DE FREITAS, 01/2009).

Percebe-se que em Rondônia esses migrantes encontram a solução para continuidade de suas vidas, tanto de uma vinculação à produção familiar, como seus valores culturais, o que acarreta uma série de significações e representações na oralidade desse grupo. Para Lucena (1998), “a mudança de espaço não significa, na totalidade, alteração cultural, completa ressocialização, costumes, tradições, visões de mundo, sociabilidades, coisas simples do cotidiano que resistem em se alterar e se cristalizarem no vivido caminham juntas” (p. 34).

Essas experiências, recriadas em Rondônia, se dão na esfera do trabalho, da propriedade, do cotidiano da casa, da organização comunitária, da vida religiosa, enfim, dos espaços, ao dizer de Tedesco (2004), ligados a uma identificação étnico-cultural, uma vez que exteriorizam dimensões ligadas à centralidade da cultura desses migrantes. Durante a convivência deste pesquisador com esse grupo, percebeu-se que em nenhum momento, ao se deslocarem para Rondônia, eles sentiram interesse em se desfazer de suas organizações socioculturais anteriores, tanto que esses valores são reconstruídos, fazendo parte constitutiva

¹ Termo discutido por TEDESCO (2004), sendo um termo que possui historicidade, ligado uma lógica cultural de colonos com relação a terra e ao trabalho, mostrando intencionalidades subjetivas, com relação a produção da família com a terra, com o trabalho, com a produção econômica, gerando assim uma produção simbólica no convívio entre pessoas que compartilham essas práticas

da relação “eu” e “nós”, até porque, do ponto de vista fenomenológico, essa construção social, da qual a identidade e a memória social fazem parte, é a compreensão de mundo e realidade desse grupo; é aquilo que se chama aqui de temporalidade.

Surge, a partir desse cotidiano, uma série de dimensões simbólicas que dão significados a casa, aos objetos, à expressão religiosa, enfim, que fazem rememorar o passado e torná-lo vivo no presente. Vale lembrar aqui que a migração de muitas pessoas da mesma região do país, como do centro sul, favorece a manutenção de uma posição anterior, tentando-se, no interior de Rondônia, um novo começo, a partir de significações culturais já conhecidas. Muitos, por exemplo, migravam com vários membros da família, fretavam um caminhão estilo Pau de arara e vinham no dizer da época “ganhar a vida em Rondônia”. Reside neste caráter de aglutinamento o motivo principal para a fortificação do desejo de manutenção da identidade cultural entre esses migrantes.

Vale registrar que o cotidiano dos colonos do interior de Rondônia não se modificou muito do ponto de vista sociocultural se comparado ao anterior, no entanto, a motivação é que a sociabilidade enquanto elemento socialmente construído transcendeu o espaço. A nova espacialidade no interior de Rondônia, pós década de 1970, como construção cultural humana reflete a continuidade, o desejo de manter relações já vivenciadas no cotidiano em relação ao trabalho e à família e, como dito anteriormente, as visões de mundo continuaram entre esses migrantes, uma vez que as antigas formas de relações socioculturais foram reconstruídas em Rondônia.

Os migrantes que foram entrevistados nesta pesquisa construíram no interior de Rondônia um horizonte de fortalecimento cultural, de visões de mundo, ligados à cultura do *ethos colono*, à centralidade cultural desse *ethos* que se manteve viva pelo desejo de manutenção e pela real possibilidade de execução dessa construção de mundo, uma vez que vários portadores da centralidade cultural migraram para o mesmo espaço, atualizando no presente o passado, fato que justifica a importância da memória na construção do novo, do eldorado, da Rondônia para destemidos pioneiros. É a memória repleta de imaginários já conhecidos e vivenciados, que não foram deixados para trás, foram cuidadosamente tecidos novamente para reconstruírem sua experiência de mundo em Rondônia.

É na comunidade rural que todo esse *ethos* é revivido, afinal, a estrutura do conjunto é fundamental para o compartilhamento de uma memória social. No meio rural, a partir das inúmeras relações desenvolvidas na relação “eu” e “nós”, identidades tiveram uma continuidade, revividas e executadas no cotidiano desses migrantes. O exemplo da relação com

os “compadres”, no famoso mutirão destinado à execução de atividades em conjuntos no meio agrícola, também a própria sociabilidade em torno de um núcleo central, como a igreja, lugar acessível e que comporta manifestações de relações sociais importantíssimas com significação para a própria transmissão de representação religiosa e convívio em grupo.

Os migrantes, ao se depararem com sua nova realidade, tendem a reconstruir, a partir de sua identidade, seu ambiente cultural deixado para trás. Citando Halbwachs (2006, p. 159), “quando inserido num novo espaço o grupo o molda a sua imagem, mas ao mesmo tempo se dobra e procura se adaptar a coisas materiais que nele residem”.

A religiosidade trazida pelos migrantes representa um fator de coesão do grupo, intermediando as relações que podem ser entendidas como representações. A visão de mundo, o modelo de caráter ideal, a qualidade de vida, as disposições morais e éticas e a ordem, conforme explica Bassini (2004), tendem a ser recriadas em um espaço de sociabilidade que envolve uma identificação afetiva. A experiência de recriar aspectos da identidade é assumida emocionalmente pelo grupo, acomodando um estilo de vida que seus membros acreditam ser ideal, o que culmina na elaboração de muitas práticas culturais que funcionam como elementos de coesão.

Nesse contexto de continuidade de valores, há um elemento fundamental para a coesão do grupo: a religiosidade². Reviver experiências religiosas é uma manifestação com o sagrado, está ligada diretamente à centralidade da cultural dos migrantes. Um exemplo claro desse aspecto está na oralidade desses migrantes que participam da comunidade Nossa Senhora da Guia, na linha rural LC 80, do município de Ouro Preto do Oeste – RO.

Os migrantes dessa localidade foram enfáticos quando falaram sobre o “vazio” que sentiam, a falta de um culto religioso no momento da chegada a Rondônia e esse elemento aparece várias vezes nas narrativas dos entrevistados desta pesquisa. Sobre essa questão, Dolvina Lorenzette (06/2011) e Jerônimo de Oliveira (06/2011) falaram o que segue:

Mais disso tudo o que mais eu senti falta foi da estrada, naqueles barraquinhos ruins que a gente morava quando dava uma chuva de vento já atravessava pro outro lado e pra gente sair era aquela dificuldade tremenda, a falta da comunidade, da igreja, o que eu mais ficava triste é que dava domingo e não tinha pra onde ir com quem conversar, a gente se reunia, e até que a gente fez muita união, juntamos os vizinhos que morava mais perto e rezávamos o terço não tinha o que fazer, tanto mulheres como os homens rezavam o terço. Meu tio veio de Ouro Preto, conseguiu uns folhetos lá na comunidade de Ouro Preto lá na Paróquia e nós começamos a celebrar o culto. Então no mês de fevereiro de 78 a Dona Dirce que era a diretora antiga de Ouro Preto e o padre finado Camaione vieram a primeira vez. Foi mesmo que tivesse descido Deus

² Entendida neste trabalho como a busca do humano pelo sagrado, independente das significações que este sagrado represente, tanto como explicação do real ou como procura por resoluções e problemas cotidianos.

do céu. Eles vieram de helicóptero, mas foi uma festa, foi uma alegria pra nós. Em 81 surgiu o núcleo, então começamos ali, já havia a Escola Maria Gorete. Quando fundou a escola e a igreja foi um motivo de muita alegria pra nós e depois continuamos, porque o helicóptero veio e deixou o finado padre Camaione e a Dirce Amaral aquela que foi a antiga diretora lá de Ouro Preto não sei se ainda é. Tudo que a gente pode ajudar os outros, a gente ajuda, a gente visita os doentes vamos para igreja, nós somos da igreja católica somos fundados na igreja católica toda vida nunca nos afastamos³.

Percebe-se, ativamente, a presença da continuidade da religiosidade entre esses migrantes. A reconstrução dessa prática de significação deu um aspecto de coesão e ordem para esse grupo de moradores da Linha LC 80. Como afirma Giddens, “para vivermos nossas vidas normalmente confiamos que certos elementos sociais não iram desaparecer diante dos nossos olhos, são questões de tempo, espaço, continuidade e identidade” (GIDDENS, 2002, p. 40).

Ainda sobre a manutenção da identidade, Halbwachs (2003) entende que sociedades com expressões religiosas estão fundamentadas em uma continuidade de crenças que têm como objeto seres imateriais e essas associações estabelecem laços invisíveis entre seus membros, pois não há lugar no qual um cristão não possa invocar Deus. Dessa forma, a memória do grupo é contínua, por consequência, transcende o espaço e o tempo de um lugar para se reproduzir em outro. Como diz Rubens Alves (1996, p. 11), “a religião não se liquida com a abstinência dos atos sacramentais e a ausência dos lugares sagrados”.

Ainda no dizer de Halbwachs (2003), a identidade do migrante, em uma mudança espacial, é reinventada, porque cada grupo social possui práticas ligadas ao seu patrimônio cultural, que não é simplesmente abandonado ou sobreposto, é reinventado a partir de representações simbólicas. É lógico que o migrante sofre um duro processo de ruptura espacial, tem medo deste “novo” e, na palavra de vários de colaboradores desta pesquisa, principalmente do sexo feminino, a falta de apetite durante a viagem era algo comum. O imaginário desse migrante, com seus códigos de leituras, vai decifrar essa “nova experiência”, uma vez que rememorar é algo importantíssimo para continuidade do “eu sou”.

Os migrantes do interior de Rondônia foram recriando a sociabilidade ainda sem um núcleo central, se reuniam na casa de alguém para fazer suas orações. Não dura muito tempo, a comunidade se reúne e, em uma espécie de mutirão, “ergue” a igreja Nossa Senhora da Guia, a partir de madeira doada por moradores, também em um terreno doado.

A partir disso, conseguiu-se entender aspectos de expressões de rituais que ocorreram no interior de Rondônia, uma vez que esse processo de sociabilidade é mais do que uma relação

³ Arquivo do Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia – CDEAMPRO.

com o sagrado, revela um elemento da identidade desses migrantes e está ligado à reconstrução de valores religiosos, sentimento que dialoga diretamente com a identidade.

Sobre essa reconstrução de valores que transcendem o espaço, Lucena (1998) também entende que um grande resíduo de análise desses migrantes é a memória, uma vez que ela está diretamente ligada à construção da temporalidade, misturando-se práticas de outras experiências vividas por eles: “o migrante pode mudar de espaço, mas o acompanha por toda vida lembranças, paisagens, datas, culinária, músicas, as tradições” (1998, p. 78). Esse elemento teórico nos faz pensar sobre a fala de Dona Marinalva Lucas de Freitas (02/2009): “Uso meu fogão de barro só às vezes, quando eu uso é para fazer muita comida, quando eu to fazendo e quando eu como, o gosto me faz lembrar minha infância que foi não foi aqui”.

Reside nesse ponto toda uma significação espacial que se atualizou na memória de Marinalva através do paladar, isso moldando o presente desta entrevistada através da *reminiscência do* passado, de acordo com Tuan (1983, p. 13), quando diz que “é possível argumentar que o paladar e o olfato podem nos remeter a uma antiga sensação de espaço”.

Com base neste estudo, compreende-se que a memória enquanto experiência humana foi no interior de Rondônia, pós década de setenta, a partir de migrantes centro-sulistas, continuamente interpretada, culminando com a reconstrução de espaços de sociabilidades, não apenas físicas, mas também cultural, uma vez que o espaço também é uma construção humana.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho procuramos refletir sobre o tema memória e identidade, nossa intervenção foi dedicar atenção ao que chamamos de reconstrução de um imaginário de migrantes no interior de Rondônia, pós década de 1970, este imaginário, enquanto construção social da realidade está ligado ao que Stuart Hall (2012) chama de centralidade cultural. Sendo assim, nesta pequena mostra, analisamos algumas práticas de representações e significações, que de uma forma mais ampla, liga-se a identidade enquanto signos compartilhados entre estes migrantes.

Neste processo destacamos o claro papel da memória. Para nós, ela caminha junto da identidade, ao dizer de Candau (2012) ela é parte constitutiva deste processo, ela funciona como retrospecto, e faz o “que sou” se atualizar no presente.

Foi desta forma que a oralidade neste trabalho ajudou refletir esta reconstrução no interior de Rondônia, enquanto análise de elementos que são valorizados por este grupo e

fazem parte constituinte da “construção do passado no presente” uma vez que a memória busca significados perdidos, que se ligam as atribuições sociais do grupo no presente como: experiências socioculturais, ordenamento da vida, normas éticas, logo o entrevistado mostrou sua personalidade ligada a estas significações compartilhadas na memória coletiva de seu grupo (HALBWACHS, 2003).

Desta forma, nossos entrevistados, através do que narram, evocam uma experiência carregada em dar um sentido à migração para Rondônia, esta significação muitas vezes é cheia de ressignificação cultural, como a esperança em conseguir terra ao vir para Rondônia, revelando seu ganho econômico na migração, logo, mostrando também através da “ausência” o receio de tudo dar errado, sua relação com sua propriedade e família, religiosidade, normas éticas.

Essa temporalidade esta correlacionada à identidade desse grupo que se aglutinou no interior de Rondônia pós década de setenta que, quase sempre de maneira ufanista minimizou as populações já existentes na região, enfatizando seu papel no processo de construção de Rondônia, como um estado novo, feito e criado por pioneiros.

Ao final deste trabalho, afirma-se que a pretensão não foi totalizante, pois se sabe que o tema aqui em estudo é algo que, do ponto de vista teórico metodológico em construção há décadas, tocou apenas em parte destas temáticas com viés na relação entre memória e identidade.

Referências

- BECKER, Berthar K. *Amazônia*. São Paulo: Ática, 1990.
- BERGER, Peter L & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 7 ed. Vozes, 1987.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2008.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. Trad. Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de Classe*. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1981.
- DROOGERS, André. Religião, identidade e segurança entre imigrantes luteranos da Pomerânia, no Espírito Santo (1880-2005). *Revista Religião e sociedade*, Rio de Janeiro, vol. 28 n.1 Julho 2008.
- FERREIRA, Lucia M.A. *Linguagem, identidade e memória social*. Rio de Janeiro: EP&A, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- _____. *Da diáspora, identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2009.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica uma poética do imaginário*. São Paulo: Escrituras editora, 2001.
- LUCENA, C. T. Memórias de famílias migrantes: imagens do lugar de origem. *Projeto História*, São Paulo, n 17, p. 397-413, 1998.
- LUCENA, Frederico de Menezes. *Migração e identidade: olhares sobre o tema*. São Paulo: Centauro, 2007.
- MANOEL, Ivan. *História, religião e religiosidade*. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/03%20Ivan%20Ap.%20Manoel.pdf>>. Acesso em: fev. 2013.
- MARTINS, José de Souza. *Não há terra para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MONTEIRO, Maria Conceição. *Dialogando com culturas: questões de memória e identidade*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2003.
- MOSER, Lilian Maria. *Formação de capital social do desenvolvimento sustentável no mundo rural rondoniense: a organização dos sistemas alternativos de produção dos produtores de Ouro Preto d'Oeste – RO*. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Belém.
- _____. *A Mulher na colonização: o papel da mulher no PIC-Ouro Preto em Rondônia*. Pará: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/ NAEA, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/naea/siteNaea35/anais/html/geraCapa/FINAL/GT7-135-1257-20081125235051.pdf>>. Acesso em: 06 Out. 2012.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SEYFERTH, Giralda. *Imigração e cultura no Brasil*. Editora da UNB: Brasília 1990.
- TEDESCO, João Carlos. *Nas Cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.
- TEIXEIRA, Carlos Corrêa. *Visões da natureza: seringueiros e colonos em Rondônia*. São Paulo: EDUC, 1999.
- TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: Um Estudo da Percepção. Atitudes e Valores do Meio Ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.
- ZAMBIASE, José Luis. *Lembranças de velhos: experiência dos velhos migrantes italianos do oeste catarinense*. 2ª Ed. Chapecó: Universitário Grifos, 2000.

Arte na escola e as matrizes culturais do Santo Daime

Fernanda Cougo Mendonça*

Introdução

É indiscutível a existência de uma riquíssima diversidade cultural no Brasil, esta nação formada por negros, índios e brancos com suas respectivas heranças culturais, re combinadas e transformadas ao longo dos anos. Há que se considerar como um dos elementos básicos da constituição desta diversidade cultural a vivência das inúmeras manifestações religiosas próprias do povo brasileiro. Na verdade, no Brasil, para Labate & Pacheco (2004, p. 01) “Os limites entre o sagrado e o profano, entre o rito religioso e a festa popular, embora possam ser definidos, estão, porém muito próximos”. Contudo, ainda hoje, estas manifestações culturais, incluindo aí as que dizem respeito à religião são ignoradas e até discriminadas pela sociedade em geral. Grande é a importância da realização de pesquisas científicas com o intuito de conhecer e fazer conhecer esta riqueza cultural, valorizando e preservando este patrimônio da humanidade.

O Santo Daime: essa rica manifestação sagrada e cultural constitui em que se o culto da ayahuasca¹/Santo Daime nasceu em plena Amazônia Ocidental brasileira, na década de 1930, paralelamente à queda na produção da borracha e teve sua expansão consolidada a partir da década de 1970, coincidindo com o tardio movimento da contracultura no Brasil. Fundada pelo negro maranhense Raimundo Irineu Serra, tendo como um dos seus segmentos de maior visibilidade aquele comandado por Sebastião Mota de Melo (discípulo de Irineu, responsável pela expansão do Santo Daime no cenário nacional). Esta religião brasileira, de acordo com diversos pesquisadores², congrega em suas matrizes e práticas rituais elementos da cultura

* Mestranda do Programa de pós-graduação em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre (UFAC). Bolsista da CAPES.

¹ Ayahuasca: Bebida proveniente da união do cipó *Banisteriopsis caapi* e da folha *Psicothrya viridis*, plantas da região amazônica, utilizada de forma cerimonial por muitos grupos indígenas e por populações de origem mestiça, ou cabocla. A bebida é um dos alicerces da doutrina, aonde foi rebatizada de Daime.

² Pesquisadores citados neste artigo.

indígena, africana e europeia, criando uma cosmovisão plenamente característica da cultura brasileira. Segundo Couto:

Essa doutrina religiosa, profundamente relacionada com a floresta amazônica, faz parte do folclore da região como uma instância de cura espiritual e como uma significativa manifestação (ainda pouco conhecida) de religiosidade popular de nosso país. Nas mãos do caboclo regional, essa bebida serve de amálgama para o estabelecimento de uma teia mítica que vivencia o cristianismo de uma maneira própria, em um ritual de festas e significados (COUTO, 1989, pp. 42-43).

Contudo, embora sejam muitos os elementos da cultura brasileira, apropriados e transformados pelo Santo Daime, não se tem registro, até hoje, de nenhuma pesquisa de cunho estritamente cultural, que analise tais elementos sob uma ótica arte-educativa. De acordo com os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural (BRASIL, 1997, p.21), “A coexistência da ampla diversidade étnica, linguística e religiosa em solo brasileiro coloca a possibilidade da pluralidade de alternativas.” Diz ainda que, ao tratarmos desta diversidade cultural dentro da escola, reconhecendo-a e valorizando-a, estamos auxiliando na superação das discriminações e colaborando para a construção de uma identidade nacional que faça jus à sua riqueza, à diversidade de sua composição. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, encontramos a seguinte afirmação:

A formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade (BRASIL, 1997, p.20).

Assim aponta-se para o fato que, a pesquisa sobre as matrizes culturais do universo sagrado do Santo Daime, aliada a uma visão artística de cunho educacional pode contribuir para a valorização, a ampliação do registro, do reconhecimento, do incentivo e da difusão da cultura brasileira, em especial desta riquíssima manifestação cultural/religiosa de nosso país. Pode ampliar o universo cultural dos educandos, favorecendo o conhecimento e o reconhecimento da constituição étnica, cultural e histórica do povo brasileiro. Pode demonstrar a possibilidade de consolidação de uma proposta de criação artística e educativa abrangendo a dança, a música, as artes plásticas e o teatro, a partir do estudo e releitura da identidade do povo brasileiro, em toda a sua amplitude, contida nas matrizes culturais do Santo Daime. Este é o foco deste artigo.

A construção do presente artigo está, pois, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica e de campo sobre as matrizes culturais do Santo Daime. Na coleta e análise destes

dados e na identificação, interpretação e releitura de seus elementos constituintes, aqueles que possibilitem a criação de um projeto de arte-educação devidamente abalizado nos PCN. Importante ressaltar que eu participo dos rituais do Santo Daime desde 1990 e é justamente como arte-educadora e ao mesmo tempo membro da religião que analiso os dados coletados e aponto para a possibilidade de um enfoque cultural e arte-educativo sobre esta manifestação.

Mestre Irineu, a ritualística e as matrizes culturais de sua doutrina

Raimundo Irineu Serra, Mestre Irineu como é chamado por seus seguidores, era neto de escravos, nascido na cidade maranhense de São Vicente de Férrer em 15 de dezembro de 1892, filho de Sancho Martinho Serra e Joana Assunção Serra, primogênito de uma família de cinco irmãos. Foi para o Acre a fim de trabalhar em seringais; também atuou na demarcação de fronteiras na Guarda Nacional. Ali, na Amazônia, do alto de seu 1,98m, conheceu a ayahuasca em solo peruano. Segundo narra a tradição daimista³, ele teve uma visão com a Virgem da Conceição, a Rainha da Floresta, que lhe "entregou" a doutrina do Santo Daime. Contudo foi em Rio Branco, no Acre, que constitui o solo fértil para que Mestre Irineu concebesse os fundamentos da doutrina e recebesse a irmandade, que formada por gente simples, crescia proporcionalmente à queda da borracha. A consolidação desta irmandade auxiliou, pois, na transição dos seringueiros para a cidade e na reinserção destes homens na sociedade, conforme aponta Mac Rae (1992).

E, assim, ao longo de alguns anos, Mestre Irineu foi introduzindo pouco a pouco, os elementos ritualísticos do Santo Daime tais como as concentrações; os hinos cantados que transmitem os ensinamentos espirituais retomando e ressignificando elementos da cultura amazônica e maranhense, por exemplo; a organização do salão em fileiras de homens e mulheres, como um batalhão de soldados perfilado; os bailados nos ritmos e movimentos de valsa, marcha e mazurca; o maracá, instrumento xamânico de percussão que faz a marcação rítmica dos cânticos; os instrumentos de harmonia tais como violões e flautas; as decorações do templo; a farda: vestimenta composta por inúmeros adereços e os dias de festejos relacionados aos dias dos santos católicos, por exemplo. É no estudo aprofundado de cada um destes elementos que está o grande campo para a pesquisa das matrizes culturais do Santo Daime e a matéria-prima para se trabalhar a arte e a cultura popular na escola; onde pesquisadores identificam influências das mais diversas tradições religiosas e culturais do Brasil, tais como o

³ Daimista: Próprio do Santo Daime.

catolicismo popular com suas inúmeras variações, o espiritismo, o esoterismo, a pajelança, o vegetalismo⁴, a tradição oral e as manifestações afrodescendentes, entre outras. É preciso considerar, entretanto que embora o Santo Daime tenha suas raízes na cultura popular brasileira estamos diante de um novo fenômeno religioso. De acordo com Eliade:

É verdade que as inumeráveis manifestações novas do sagrado repetem-na consciência religiosa desta ou daquela sociedade – as outras inumeráveis manifestações do sagrado que essas sociedades conheceram no decorrer de seu passado, sua “história”. Mas é igualmente verdade que essa história não chega a paralisar a espontaneidade das hierofanias: a todo o momento, uma revelação mais completa do sagrado continua sendo possível (ELIADE, 2002, p. 09).

Esclarecido este aspecto, aprofundaremos um pouco nas matrizes culturais dos elementos citados anteriormente afirmando, contudo, que para o desenvolvimento de um projeto arte-educativo, cabe ao professor realizar pesquisa mais detalhada, inclusive a partir da bibliografia aqui citada. Tomemos como ponto de partida a iniciação de Irineu. A exemplo das iniciações xamânicas, descritas por Eliade (2002), tão presentes nas culturas ameríndias, Mestre Irineu recebeu um chamado espiritual. Ao conhecer e se aprofundar no estudo com a ayahuasca passou por inúmeros testes e provações, a partir de experiências extáticas estabeleceu contato com espíritos e divindades que lhe ensinaram a doutrina e lhe entregaram o “poder”: O poder de cura, de visão espiritual, de contato com o sagrado. Sobre esta iniciação, resumidamente podemos dizer que Mestre Irineu teve uma visão com a Rainha da Floresta, a quem ele identificou como sendo a Virgem Soberana Mãe, a Virgem da Conceição. Ela lhe ensinou a trabalhar espiritualmente e lhe entregou a doutrina do Santo Daime. Irineu teve também espíritos auxiliares como o caboclo Pizango que atuou como uma espécie de tutor espiritual. Um xamã ou o espírito de um xamã, caboclo da floresta amazônica que lhe ensinou a desvendar os mistérios desta floresta e seus encantos.

Assim, Mestre Irineu passou a “receber” do plano espiritual os ensinamentos de sua doutrina, que são transmitidos na forma de cantos: os hinos. Irineu recebeu 132 hinos, os quais compõem seu hinário “O Cruzeiro” e constituem o pilar central do Santo Daime. Somente neste elemento é possível identificar matrizes ameríndias, africanas e portuguesas presentes na religiosidade popular brasileira. Aqui, como nas sessões indígenas da Amazônia, de pajelança cabocla do Maranhão, do Tambor de Mina, Tambor de Crioula, cultos afro-brasileiros nascidos e desenvolvidos no Maranhão, Festa do Divino e Baile de São Gonçalo, festejos do catolicismo popular do Maranhão, o canto se faz presente como forma de estabelecer contato com o

⁴ O termo vegetalista refere-se aos curandeiros de origem cabocla, herdeiros diretos do xamanismo indígena.

sagrado, de chamar o sagrado para a terra e/ou de fazer com que os participantes se elevem aos céus. Além disto, constitui-se como um livro sagrado, a tradição oral e musical como forma de transmitir os ensinamentos da cada uma das manifestações populares religiosas citadas. Assim, a poesia contida nas letras dos hinos, e por tanto a cosmovisão do povo do Santo Daime também estabelece relações com as matrizes citadas. Somente como referência para futuras pesquisas, citaremos aqui alguns elementos encontrados nestas matrizes e também nos cânticos daimistas: a devoção à Virgem Maria, a comemoração dos dias dos santos católicos, a severidade e lealdade da linha do tucum, o chamado “equior”, a maresia, o balanço, o currupi, o império com seus seres encantados; a ornamentação caprichada, colorida e festiva dos templos simbolizando a devoção ao culto, entre outros.

Sendo, pois, o Santo Daime uma doutrina musical, Mestre Irineu, ao longo dos anos, introduziu alguns instrumentos musicais em seus rituais. O primeiro deles foi o maracá, para marcação rítmica do canto e também com funções espirituais de defesa e de conexão com o sagrado. Para os caboclos e índios da floresta amazônica o maracá, instrumento de percussão que se assemelha a um chocalho feito de cabaça e sementes, é considerado uma indumentária xamânica. Encontramos o mesmo instrumento, por vezes feito com latas e bilhas de metal, nas festas religiosas do Maranhão, mais especificamente nos festejos de Boi e na pajelança.

Posteriormente Irineu introduziu os instrumentos de harmonia, principalmente os de corda, que também estão presentes no Baile de São Gonçalo; fez referência em seu hinário a outros instrumentos de percussão, tais como a caixa e o tambor, presentes nas manifestações da Festa do Divino, com as caixeiras, no Tambor de Mina e de Crioula e nas culturas ameríndias da Amazônia. Acompanhando o canto e os instrumentos, dentro do ritual do Santo Daime temos o bailado. Nele homens, mulheres e crianças encontram-se dispostos em fileiras dentro de um salão em forma de hexágono ou retângulo e realizam individualmente e simultaneamente, passos simples de marcha, valsa ou mazurca, formando um grande círculo energético. Encontramos passos muito parecidos no Baile de São Gonçalo, no Bumba-meu-boi, no Tambor de Mina e na Pajelança, bem como nos rituais ameríndios.

Os seguidores do Santo Daime são denominados como soldados da Rainha da Floresta; daí a formação em fileiras, como um batalhão de soldados perfilados. Neste elemento evidencia-se claramente a influência dos anos que Irineu trabalhou no exército brasileiro. Ainda em relação ao exército é possível apontar para a perfeita ordem presente nos rituais e na farda e para o fato de que, na época em que o mestre ainda era vivo cada soldado de seu batalhão recebia diferentes graduações e patentes de acordo com o seu desenvolvimento e sua

capacidade. Assim, havia divisões como: Estado Maior e Estado menor, sendo que as graduações eram feitas pelo próprio Irineu. Relacionada a esta imagem de batalhão, temos no imaginário daimista referências á batalhas espirituais. Cada sessão é uma batalha, assim como também o é o dia-a-dia. Uma batalha entre o bem e o mal que o adepto deve travar. Aqui, além da influência do exército, encontra-se uma dimensão xamânica destas batalhas, que podem ser identificadas, novamente na cosmovisão que permeia a pajelança, os cultos ameríndios e o Tambor de Mina.

Fazendo parte da liturgia do Santo Daime, a farda constitui parte da indumentária das sessões e também se apresenta como elemento revelador das matrizes culturais desta manifestação. Tão elaborada, caprichada, com riquezas de detalhes assim como o é a indumentária dos xamãs quando vão realizar suas sessões, dos oficiais do exército, bem como dos participantes de cada uma das manifestações culturais/religiosas brasileiras citadas até aqui. Cada item que a compõe possui um significado; simboliza determinado aspecto de elo com o sagrado. Vestir a farda representa, de acordo com Eliade (2002), preparar-se para um tempo diferente; um tempo onde se entra em contato com o sagrado; significa estabelecer a diferenciação entre o tempo comum do cotidiano e o tempo do ritual religioso; do tempo sagrado e do tempo profano. A farda oficial dos daimistas é composta de terno branco, gravata azul ou preta e estrela para os homens. Para as mulheres, saia branca pregueada, com saiote verde bandeira, também pregueado, faixas da mesma cor do saiote colocadas sobre a camisa branca, flor ou palma feita de lantejoulas, “alegrias” que são fitas coloridas de cetim, coroa, também de lantejoulas e estrela. É possível identificar grande semelhança com a roupa utilizada pelos participantes do baile de São Gonçalo, por eles também chamada de farda, bem como elementos presentes nas vestimentas das demais manifestações já citadas.

Um fator de destaque dentro da cultura do Santo Daime encontra-se na valorização da natureza (da floresta, do mar, da terra, do vento, do sol, da lua e das estrelas) e de todos os seres encantados e encarnados que nela vivem, considerando-a como fonte de riqueza material e espiritual, donde vem o sustento da alma e do corpo. Aqui se destaca a função curativa das sessões com o uso ritual das plantas medicinais e de poder como as utilizadas no preparo da ayahuasca (Daime). Nestes elementos podemos perceber a presença da encantaria maranhense do Tambor de Mina e da pajelança, bem como dos caboclos e índios da floresta. Esta valorização pode ser observada nas letras dos hinos e nas vivências comunitárias da irmandade daimista.

Assim, tanto nas matrizes ameríndias como nas matrizes maranhenses, africanas e europeias, encontramos a valorização do canto, do bailado, dos instrumentos de percussão, como forma de conexão com o sagrado; as vestimentas, as decorações dos templos, os dias dos santos, os seres encantados, a natureza em toda sua forma.

Padrinho Sebastião e seu segmento

Irineu Serra faleceu em 06 de julho de 1971, em seguida a igreja matriz por ele deixada passou por um grande cisma do qual surgiram alguns seguimentos distintos entre si. Dentre eles, o de maior impacto na própria doutrina, na sociedade e na cultura brasileira foi aquele liderado por Sebastião Mota de Melo, ou padrinho Sebastião, como é chamado pelos discípulos.

Nascido em Eurinepé no estado do Amazonas, no seringal Adélia, incrustado do vale do rio Juruá, padrinho Sebastião era, de acordo com Alves Junior (2007, p.46) “Médium que trabalhava com entidades do panteão kardecista no interior da floresta amazônica e que trouxe estas práticas para dentro do Santo Daime, Padrinho Sebastião acolheu egressos de toda sorte de práticas mediúnicas...”. Além disto, foi Sebastião Mota quem recebeu os “mochileiros”: jovens hippies, intelectuais e/ou esquerdistas, oriundos da classe média dos grandes centros urbanos do sul e sudeste brasileiro que chegavam à comunidade liderada pelo padrinho em busca de alternativas de vida sustentáveis, mais ligadas à natureza, buscando novas formas de organização social e um *religare* ao sagrado por meio da expansão da consciência. Alguns deles mais tarde voltaram a seus estados de origem e dando início ao movimento de expansão nacional do Santo Daime, fundaram as primeiras igrejas fora da Amazônia.

Evidencia-se, pois, que a partir da liderança do padrinho Sebastião novos conceitos e elementos religiosos e culturais encontrados no kardecismo, na umbanda, e no movimento esquerdista e da contracultura foram inseridos na cosmovisão do povo do Santo Daime e, consequentemente, em seus rituais. Assim, ao analisar as antigas e novas práticas rituais estabelecidas, Goulart afirma que:

O culto do Santo Daime tem suas raízes no curandeirismo amazônico, incorporando muitas de suas crenças e práticas. Porém, ao mesmo tempo, ele se afasta desta tradição, baseando-se numa nova moral e, em última, instância, inaugurando outras formas de consumo da ayahuasca na sociedade do homem branco. (...) com o desenvolvimento de um sistema ritual e uma cosmologia extremamente complexos (GOULART, 1996, pp. 10-11).

A partir deste movimento de expansão, crescente é a atuação política e a publicação de estudos científicos sobre o Santo Daime em obras acadêmicas e literárias, incluindo descrições sobre elementos que compõe suas matrizes culturais. Contudo observa-se que tais estudos possuem o enfoque antropológico, teológico, social e/ou histórico sobre o tema ajudando a doutrina a se estruturar como um todo, inclusive defendendo-a de ataques da imprensa e de grupos políticos que queriam proibir o consumo do Daime, desmistificando-a e contribuindo para a legitimação do uso religioso do chá⁵.

Matrizes culturais do Santo daime e a arte na escola

O presente estudo procura abordar as matrizes culturais do Santo Daime sob um ponto de vista artístico e educativo, sem perder de vista o caráter sagrado desta manifestação. Assim, estão sendo assinalados alguns elementos e obras literárias que demonstrem a gama de possibilidades de pesquisa sobre a cultura popular brasileira e de releitura artística, possíveis a partir destas matrizes.

Mas, o que é Arte? Qual a sua função na sociedade? E na escola, qual o papel da arte? Como, por que e para quê ela deve ser ensinada? Acredito que estas são questões que habitam, ou deveriam sempre habitar, a mente do artista e do arte-educador. É a partir da pesquisa e da resposta que se encontra para cada uma delas que se torna possível elaborar e executar um projeto de arte na escola que faça sentido para discentes e docentes e para a comunidade escolar em geral. Um projeto onde a arte seja um fim em si mesma, mas também uma forma de diálogo, desenvolvimento, conhecimento e transformação dentro de cada indivíduo, entre eles e na sociedade como um todo.

Arte é uma linguagem. Uma forma que os seres humanos encontraram ar expressar suas ideias, seus pensamentos e sentimentos, assim como o é, por exemplo, o português, a física, etc. Como linguagem possui signos e significados que devem ser aprendidos para que os indivíduos se tornem aptos a expressar-se por meio dela e também capazes de ler e interpretar o que os outros expressam. A arte, portanto, faz parte da cultura de cada povo, de cada segmento social, de cada momento histórico. Demonstra a forma como determinado indivíduo, determinada sociedade vê o mundo e lhe atribui significado. Indo de encontro às propostas apresentadas nos PCN Arte e Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997), afirmamos que, um trabalho de arte na escola precisa estar sustentado no tripé fazer, fruir e contextualizar.

⁵ O uso religioso da ayahuasca no Brasil foi definitivamente legitimado pelo relatório final do CONADE (2006).

A partir desta sustentação é possível abirmos um grande leque de temas e atividades. No âmbito deste artigo tomamos a palavra “contextualizar” como chave. Com o estudo do tema aqui proposto “Matrizes culturais do Santo Daime” podemos inserir nossos alunos no universo da cultura brasileira; das identidades dos povos brasileiros. Esta contextualização a nível nacional é possível porque estamos diante de uma religião popular que abarca elementos indígenas, africanos e europeus. Uma religião nascida no seio da Amazônia acreana, fundada por um negro, maranhense que migrou com o “exército da borracha” para o Acre, que trabalhou na demarcação de fronteiras do país; uma religião que continua viva até hoje, não só no Acre, mas em todo o Brasil.

É possível observarmos signos, significados e significantes presentes nos elementos artísticos, culturais e religiosos de cada uma das origens étnicas, apropriados e transformados dentro desta nova manifestação do sagrado. Então, ainda de acordo com Os PCNs (BRASIL, 1997), a arte na escola deve levar em conta as manifestações coletivas, as produções próprias dos agentes sociais em diferentes épocas e culturas. Desta forma nosso tema permite, além da contextualização, a fruição da arte. Por meio da observação de fotos, vídeos e objetos e até mesmo de visitas aos diversos centros e festas religiosas aqui citadas e às aldeias ou museus indígenas, nossos alunos poderão entrar em contato com a arte produzida tanto pelos daimistas quanto pelos grupos que constituem as matrizes culturais do Santo Daime. Poderão mergulhar do universo de negros, índios e europeus e principalmente no universo brasileiro surgido a partir da integração destes povos e na recriação de suas culturas dentro do território e da história do Brasil. Poderão realizar uma apreciação estética da produção cultural destes povos.

Entretanto, afirmamos que o fazer artístico dentro da escola (e também a apreciação) precisa estar embasado nas técnicas referentes a cada área da Arte (Artes visuais, a dança, a música e o teatro). Assim, partindo do pressuposto que o professor, ao longo de suas aulas esteja proporcionando aos alunos o contato e o desenvolvimento destas técnicas, afirmamos que a partir da contextualização e a fruição do tema em questão, tais alunos estarão aptos a produzir uma releitura artística do que aprenderam.

Devido aos elementos aqui expostos em relação ao tema (canto, poesia, instrumentos musicais, vestimentas, decoração, rituais, festas, relação com a natureza e os seres encantados e com o sagrado) e os demais que o professor/pesquisador identificar e julgar importante, acreditamos que um espetáculo cênico de artes integradas seja a melhor forma para realizar esta releitura artística. Nele os alunos poderão lançar mão de elementos da dança, do teatro, da música e das artes visuais para criar e demonstrar de forma mais completa possível o que

aprenderam e qual o seu ponto de vista sobre o tema estudado. Poderão ainda realizar um diálogo interdisciplinar com a história, a geografia e a literatura, por exemplo, tomando-as como recurso para contextualizar ainda mais a sua produção.

Outro fator relevante é que o tema abarca plenamente, de forma bastante criativa e abrangente, a lei nº. 11.645 (BRASIL, 2008) que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Desta forma apontamos para o fato de que um espetáculo cênico sobre as matrizes culturais do Santo Daime pode proporcionar aos alunos um profundo conhecimento e uma experimentação viva das múltiplas manifestações da cultura brasileira. Pode fomentar a apreciação e o fazer artísticos, devido à abrangência do tema e seus possíveis desdobramentos.

Considerações finais

Muitas manifestações culturais brasileiras, incluindo aí as que dizem respeito à religião ainda hoje são ignoradas e até discriminadas pela sociedade em geral. Observamos que a riqueza cultural presente no santo Daime bem como a possibilidade de criação artística que essa religião/manifestação cultural oferece é ainda desconhecida ou negligenciada.

Foge, entretanto, ao alcance e ao propósito deste artigo, esgotar o tema identificando e enumerando todos os elementos indígenas, afro e europeus presentes nas matrizes do Santo Daime. O presente trabalho também não é capaz de apresentar o caráter sagrado do uso da ayahuasca/Santo Daime em sua totalidade, sua profundidade. Não pretende ainda ser uma “receita de bolo” para orientação do trabalho pedagógico do professor de arte dentro da escola. Contudo, a partir do que já foi exposto até aqui, observa-se a gama de temas da cultura brasileira que podem ser pesquisados e ressignificados em um trabalho arte-educativo feito a partir desta religião brasileira.

Cabe, pois, ao professor de arte realizar suas pesquisas aprofundando o estudo dos elementos que mais lhe chamarem atenção, e/ou que julgar mais importantes para o desenvolvimento de seus alunos, dentro do contexto em que estiverem inseridos. Ou ainda os elementos que melhor corresponderem à proposta político-pedagógica da instituição de ensino em que trabalha. Evidencia-se o fato de que, a riqueza das matrizes culturais expostas, proporciona a criação de projetos interdisciplinares em arte, história, geografia, ciências, português e outros. Proporciona a criação de enredos e roteiros dramáticos riquíssimos para

a produção de espetáculos cênicos de artes integradas que valorizem a cultura popular brasileira, por meio da interpretação artística de seus elementos constituintes.

Se o professor orientar seu trabalho de forma que os alunos participem do projeto como um todo, desde a pesquisa até a construção de personagens, cenários, figurinos e textos, estará proporcionando a esses alunos e à comunidade escolar como um todo, a fruição, a contextualização e produção artística. Estará capacitando seus alunos dentro da linguagem artística, criando a possibilidade de leituras e construções efetivas e conscientes das múltiplas identidades brasileira, a partir da riqueza das festas religiosas deste país, em especial daquelas relacionadas às matrizes culturais do Santo Daime.

Referências

- ALVES JUNIOR, Antônio Marques. *Tambores para a rainha da floresta: a inserção da umbanda no Santo Daime*. Mestrado em Ciências da Religião, PUC São Paulo, SP. 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto; *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto; *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas/CONAD. *Ayahuasca: Relatório final*. Brasília, 2006. Disponível em <http://www.ayahuascabrasil.org>. Acesso em: 20 set. 2009.
- COUTO, Fernando La Roque. *Santos e Xamãs: estudos do uso ritualizado da ayahuasca por caboclos da Amazônia, e, em particular, no que concerne sua utilização sócio- terapêutica na doutrina do Santo Daime*. UNB; Brasília, DF, 1989.
- CARVALHO, Juliana Barros Prata. *Sincretismo religioso brasileiro*. Mestrado em Ciências da Religião. PUC. São Paulo, SP 2007.
- ELIADE, Mircea. *O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*. Tradução Beatriz Perrone - Moisés e Ivone Castilho Benedetti – 2ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes, 2002.
- GOULART, Sandra Lúcia. *As raízes culturais do Santo Daime*. Mestrado em antropologia social, USP, São Paulo, SP, 1996.
- LABATE, Beatriz Caiuby & PACHECO, Gustavo *As matrizes maranhenses do Santo Daime*. In: O uso ritual da ayahuasca. LABATE, B. C.; ARAÚJO, W. S. (Orgs.) Campinas, Mercado das Letras, 2004.

Análise da memória indígena no livro didático de história do Acre e o uso da oralidade

Flávia Rodrigues Lima da Rocha*

Michele Lima Andrade**

O trabalho aqui apresentado é fruto do Projeto de Extensão *Revisitando o Currículo de História do Acre da Educação Básica através da História Oral*, que tem como intuito inserir/ampliar o uso da história oral no ensino de História do Acre da Educação Básica, especialmente no segundo segmento do Ensino Fundamental, a fim de fazer com que os alunos sejam não apenas receptores do conhecimento, mas também produtores e atuantes no processo de produção deste, transformando-os em seres ativos e construtores de conhecimento histórico, levando-os a compreender que o homem é o autor de sua própria história. Este projeto se divide em oficinas que tratam deste tema para ampliar também o debate sobre ele; bem como em sequências didáticas, desde a elaboração em conjunto com as escolas que participam dele até a aplicação das mesmas nestas escolas com acompanhamento de toda a equipe no desenvolvimento destas sequências. O texto aqui apresentado é fruto de um de nossos estudos, relacionados aos *Índios do Acre*, conteúdo que compõe o currículo do 6º ano do Ensino Fundamental e para o qual foi elaborada uma sequência didática de forma coletiva, para o que se estudou não apenas sobre o tema, mas também sobre a relação entre memória e ensino, a fim de ampliar o procedimento de ensino deste conteúdo.

Levando-se em conta que o Brasil é um país multicultural, com culturas distintas e diversas, e pautando-se em questionamentos a respeito do ensino de História do Acre, sobretudo no tocante à questão do índio, nesse artigo iremos tratar da questão de como a memória do nativo desta região está posta no livro didático usado em sala de aula da educação básica, observando, inclusive, se de fato a escola está conseguindo tratar questões que envolvam as concepções de povos indígenas, propostas no currículo.

* Professora Mestre do Curso de História da Universidade Federal do Acre-UFAC, coordenadora do Projeto de Extensão “Revisitando o Currículo de História do Acre da Educação Básica através da História Oral”.

** Graduanda do Curso de História da Universidade Federal do Acre-UFAC, bolsista do Projeto de Extensão “Revisitando o Currículo de História do Acre da Educação Básica através da História Oral”.

O interesse pelo tema surgiu a partir do momento em que tivemos a necessidade e a iniciativa de questionar como a memória indígena estava escrita e quais os objetivos desta escrita, bem como as perspectivas e as marcas que esta historiografia carrega. Além disso, nossos estudos relacionados à memória, sobretudo às memórias coletivas, bem como os estudos relacionados aos Índios do Acre, enquanto conteúdo didático escolar, também nos motivou a refletir sobre este tema. Apesar de o Estado do Acre disponibilizar de uma diversidade considerável de povos indígenas, quando se trata de uma perspectiva de ensino e de produção de materiais sobre o tema, sobretudo materiais didáticos, a produção e acumulação de conhecimento é quase inexistente relacionado às sociedades indígenas nos territórios acreanos. Além disso, nas escolas a questão das sociedades indígenas, parece ser frequentemente ignorada e/ou trabalhada de forma estereotipada e folclorizada, prejudicando assim, excessivamente o processo de ensino/aprendizagem relacionado a esta temática. Por isso, este estudo se torna importante, pois nele busca-se compreender como a memória dos povos indígenas é tratada no livro didático.

É certo que, como nos afirma Oriá (2008), a preocupação com preservação da memória histórica é um fenômeno que vem caracterizando os últimos tempos, entretanto o foco aqui é a maneira como esta memória, no caso do personagem indígena, vem sendo escrita e trabalhada no ensino de história.

O objetivo deste trabalho é analisar a memória construída sobre os índios no processo de ensino de História do Acre no segundo segmento do Ensino Fundamental da Educação Básica, bem como as identificar em que práticas pedagógicas vêm se desdobrando esse ensino. A partir dessas análises, objetivamos oferecer uma contribuição para a construção de uma visão mais ampla e crítica sobre o tema em questão por meio do uso da história oral como técnica de ensino e de registro de memórias e de histórias. Segundo Grupioni (1995) a imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação.

Quando se referem aos povos indígenas, a questão do preconceito está bem aparente e existe de diferentes formas na sociedade bem como, na maioria das vezes, é gerado pelo desconhecimento, pela ausência de informações ou por informações distorcidas recebidas pelos alunos em fase de aprendizagem escolar e que é alimentada por diferentes meios de comunicação, bem como no âmbito familiar, na própria e escola e principalmente pela mídia.

O âmbito escolar se caracteriza pela mediação que se estabelece entre conhecimentos práticos e conhecimentos teóricos. Dessa forma, seus procedimentos e conteúdos devem

adequar-se tanto à situação específica da escola quanto ao desenvolvimento do aluno e da realidade que o cerca.

O livro didático por sua vez se caracteriza como um valioso recurso usado nas escolas e especificamente na sala de aula, para o acesso à cultura e o desenvolvimento da Educação, principalmente quando falamos de Ensino de História. É por meio dele que é possível as aberturas de novos caminhos que possibilitam o aprendizado. No cenário educacional, o livro didático é um importante instrumento de apoio ao trabalho do professor e referência na formação das crianças e adolescentes que estudam em escolas públicas.

Segundo Choppin (2000) os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, “verdades” (grifo nosso) a serem transmitidas às gerações mais jovens; além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Nesse sentido, o livro didático, além de ser muito importante, constitui-se em uma fonte abundante e diversificada de conhecimento. Sabe-se que o livro didático tem que ter uma linguagem simples e os conteúdos abordados tem que estarem de uma forma clara e explicativa, para que seja possível a compreensão dos conteúdos. Observa-se também que existe uma lógica na escrita destes livros, que segue padrões, de acordo com a temporalidade de sua escrita, bem como com a subjetividade de quem o escreve.

A escola é um espaço de fundamental importância na formação do conhecimento e neste espaço o livro didático é muito utilizado no processo de formação no ensino básico, e é também uma espécie de manual usado pelo professor para transmitir o saber escolarizado. Sendo assim, o livro didático é hoje o principal instrumento utilizado em sala de aula, para a mediação do conhecimento, tanto pelos professores como pelos alunos. É nele que o conteúdo escolar encontra-se sistematizado e os conhecimentos e técnicas fundamentais para dada sociedade é transmitida para as novas gerações (BITTENCOURT, 1997, p.72). Deve então, o livro didático, ser entendido como portador de um sistema de valores, de ideologias e culturas, reproduzindo os interesses e o saber oficial impostos por setores da sociedade (Ibidem).

O livro didático se constitui como um dos principais meios utilizados, que viabiliza a produção do conhecimento e a interação entre professor e aluno. Este é um forte instrumento utilizado pelo professor em sala de aula. Segundo Costa (2013) “os livros didáticos de história se constituíram em útil instrumento de educação. Considerar o livro didático como lugar de memória, e de memória única e uniformizadora, implica demonstrar de que forma efetivamente ele foi construído para que esse objetivo pudesse ser alcançado” (p. 170).

Neste contexto, o livro didático é uma fonte importante, e quando não a única, na formação da imagem que temos do outro. Alia-se a isto o fato de constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo do aluno, devido à forte cultura letrada que marca nossa educação, onde a autoridade pertence a quem escreve e, portanto, a este pertence o direito de lembrar e o direito de esquecer em suas escritas, que se tornam autoritárias e subjetivas, sendo estas sempre a serviço de um grupo ideológico, político e/ou econômico. Sabe-se que a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, das quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 2013, p. 387).

Segundo Fonseca (1999) o livro didático tem sido interrogado em um verdadeiro esforço de desconstrução de discursos e de imagens, criando-se possibilidades de discussão que permitem a compreensão de sua historicidade, tendo em vista que o livro didático de História é um dos elementos difusores, não apenas do conhecimento histórico, mas, sobretudo, de uma determinada memória.

Entende-se que a memória é um dos alicerces que dá sentido à vida. Preservar a memória é mantê-la viva. Também é preciso olhar para as pessoas, pois a história é uma construção que traz em si as marcas dos sujeitos que dela fazem parte. Preservar a memória não é somente resgatar o passado, mas também é compreender as diferenças e reconhecer os limites de um determinado tempo e de um determinado povo. Preservar a memória é também ter referenciais consistentes para construir o presente e planejar o futuro, descobrir valores e renovar os vínculos, levando-nos a refletir sobre a história.

Sabendo-se, pois, que a memória é entendida como elemento fundamental na formação da identidade cultural individual e coletiva, de um determinado povo, bem como no estabelecimento de tradições e no registro de experiências vividas, deve ser preservada e valorizada. Porém, entende-se também que preservar e valorizar a memória de uma sociedade não significa prendê-la ao passado e impedir a sua transformação, mas sim conservar essa memória, para que ela não se perca com o passar do tempo, impedindo-a de perder seus conhecimentos e identidades únicas.

A partir do momento em que escrevemos sobre a história de um determinado povo, registrando suas memórias, estamos dando poder àquela memória, fazendo com que a mesma seja vista e ouvida por outras pessoas e assim fazendo com que não seja esquecida, mas sim reproduzida e propagada.

Este trabalho propõe-se a analisar a representação da memória indígena no ensino de história da educação básica, restringindo-se ao segundo segmento do Ensino Fundamental, através do estudo de seu currículo proposto pela Orientação Curricular da Secretaria de Educação e Esporte do Acre, bem como pelo livro didático predominantemente utilizado em todo o Estado do Acre, *História do Acre: novos temas, nova abordagem* (SOUZA, 2002). Valendo salientar a especificidade e os limites das fontes, principalmente quando se trata de livro didático.

Entretanto, ressalta-se aqui que este estudo ainda não está concluído, mas, ao contrário, encontra-se em plena fase de desenvolvimento. Sendo que neste texto registraremos a fase no qual ele se encontra que é a de estudo das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, Caderno 1 – de História, onde se identifica a proposta de estudo do indígena através do seguinte objetivo de estudo que compõe o 6º ano: *Compreender e refletir sobre as diferentes formas de uso, posse e exploração dos espaços físicos, pelos diversos grupos humanos, a partir de suas atividades nas relações de trabalho e de produção*. De acordo com o Caderno de Orientação Curricular (COC) este objetivo de ensino desmembra-se nos seguintes conteúdos a serem ensinados:

1) Identificação de diferentes tipos de uso, posse e exploração dos espaços físicos pelos diversos grupos indígenas da América, com ênfase no modo como as comunidades indígenas do Acre se relacionam com a terra; 2) uso consciente do espaço geográfico nas atividades de trabalho e produção entre povos indígenas, estabelecendo comparações simples entre atividades de coleta e de agricultura, relacionadas a diferentes modos de vida e de apropriação cultural do espaço; 3) interesse pelo estudo das mudanças e permanências no modo como se estabelecem relações de trabalho e produção nas diferentes nações indígenas do Acre. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, CADERNO 1 – HISTÓRIA, 2010, pp. 33-34).

No tocante ao COC de História, observou-se que o índio acreano não é proposto como conteúdo a ser ensinado em nenhum outro momento. Há diluído neste documento outros assuntos de história local, porém não referentes ao sujeito nativo da então região acreana. Nota-se também a inserção de outros indígenas, desde os pré-colombianos aos índios do Brasil, no decorrer da proposta curricular, porém no tocante aos índios do Acre isto é tudo o que temos no decorrer de todo o segmento do Ensino Fundamental em questão. Sabe-se que conteúdos são selecionados para serem ensinados, bem como a seleção destes conteúdos nos remete também a recortes deles realizados. Sabe-se que o ensino escolar é limitado pela carga horária pedagógica, bem como por diversos outros fatores. Entretanto, sabe-se que as escolhas não são

ingênuas, nem as escolhas de conteúdos, nem as ênfases dadas a estes, nem tampouco o foco que cada tema ganha ao se transformar em assunto para ser ensinado.

Sabe-se também que a Lei n. 11.645/2008 inseriu obrigatoriamente o estudo da história e da cultura indígena em toda e qualquer modalidade de ensino. Entretanto, como se pode perceber pelos conteúdos selecionados para ensino contidos em nosso COC, falar a respeito do indígena acreano não é o suficiente quando se pensa na dívida histórica e nas dívidas em tantas outras instâncias que o dito “civilizado” e detentor da escrita tem para com o nativo da região, a quem pertencia tudo o que aqui existe da chegada traumática do colonizador acreano. É necessário conhecer e respeitar por meio de conteúdos escolares a diversidade indígena local, bem como suas especificidades e suas questões atuais, despidas do folclore que envolve este personagem histórico quando o relacionamos com nossas memórias, construídas, inclusive, no ambiente escolar.

Entende-se atualmente que é necessário não apenas estudar a história indígena do século XIX, bem como as transformações que estes sujeitos sofreram ao longo do processo histórico que temos atravessado. É necessário mostrar aos nossos educandos de educação básica que os sujeitos descendentes dos nativos que habitavam este território de forma exclusiva até o século XIX ainda estão aqui, embora tenham sido em sua maioria dizimada, e aqui eles vivem e se reproduzem tanto fisicamente como culturalmente e que não são imagens estáticas de nosso imaginário, mas são sujeitos históricos que constroem suas próprias histórias, bem como também falar em índios é muito limitado, pois este é um termo genérico usado pelos colonizadores, como muito bem nos mostra Souza (2002).

Percebe-se nas escolas de educação básica, tanto as públicas quanto às particulares, que o grande recurso didático para ensinar história do Acre é a obra do professor da Universidade Federal do Acre Carlos Alberto Alves de Souza, *História do Acre: novos temas, nova abordagem*, que muito tem gastado de seus anos de pesquisa não apenas na história acreana, mas em escrevê-la para alunos de educação básica de uma forma que se possa ler e compreender, sem, contudo, perder o rigor científico das histórias ali registradas.

Sendo assim, encontra-se neste livro, em seu primeiro capítulo o assunto acerca dos índios acreanos, com o seguinte título “As ‘veias abertas’ do Acre: descobrimento ou invasão? Os índios descobriram a América, os portugueses invadiram o Brasil: apontamentos sobre uma História de povos indígenas do Acre”. Neste capítulo Souza (2002) nos revela a pluralidade de povos que aqui habitavam até o século XIX, bem como um pouco de seus costumes, tradições, crenças, modos de produção, bem com parte de seu processo de dizimação através das ditas

“correrias”, bem como da implantação de seringais e de fazendas na região acreana. Percebe-se que o estudo é realizado a partir de diversas fontes, como trabalhos acadêmicos; diferentes jornais; fotografias; documentos oficiais, principalmente os produzidos pela Funai; entrevistas e depoimentos de indígenas. Percebe-se também que o autor finaliza o capítulo buscando demonstrar situações de ruína em que se encontram alguns desses povos que foram sobreviventes, como a destribalização, a migração para a cidade, enfim, a obra traz algumas situações atuais de descendentes dos antigos donos deste espaço, que se tornou o Estado do Acre.

Sabe-se que as mudanças que acontecem hoje em sala de aula, com o uso de novas tecnologias e novas expectativas de aprendizagem, impõem desafios constantes quanto o uso do livro escolar, que deve acompanhar as transformações da educação. O livro didático atinge seu propósito quando estabelece uma forte parceria com o professor e juntos eles podem converter em realidade de aprendizado os conhecimentos no livro contido.

Por isso, levando então em consideração os referenciais teóricos aqui já citados, bem como as Orientações Curriculares e o livro didático acima mencionados e que tanto direcionam e delimitam o estudo sobre os povos indígenas em nosso território. Podemos compreender que nenhuma escrita é ingênua, que escrevemos a partir de um lugar social e histórico. Podemos compreender também que lembrar também é um processo seletivo, que realizamos a partir de nossos interesses. Isso nos faz pensar que uma história escrita e desenhada pelo colonizador certamente é diferente de uma história que fosse escrita pelo colonizado e vencido, mas que continua a ser um sujeito histórico com todas as suas potencialidades de resistência de existir e de ser autor de sua própria história. Por isso, este projeto de extensão elaborou em conjunto com as professoras participantes uma Sequência Didática, onde as escolas participantes receberão no decorrer do ensino desta temática alguns sujeitos indígenas para contarem às turmas de 6º ano um pouco de suas histórias e memórias, onde a seleção de informações/conteúdos a serem transmitidas provavelmente será outra, de acordo com as preferências e as identidades dos historiadores que trabalharão com os nossos alunos, deixando de ser um mero texto didático e se transformando em conteúdo vivo e participante, ganhando voz e se fazendo ouvir em nosso processo de ensino para nossos alunos.

Este estudo ainda está em andamento, mas o que se espera como resultado desta sequência didática é uma ampliação do processo de ensino/aprendizagem, alargando as fontes e os sujeitos de onde se extrai conhecimento, sem, porém, desprezar os recursos didáticos que até aqui têm dado suporte para nossas escolas.

Referências

- ACRE (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Série Cadernos de Orientação Curricular. Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental. *Caderno 1: História*. Rio Branco/Acre, 2010.
- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, J. R. *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. Livro Didático: lugar de memória. *Cultura histórica & patrimônio*. Minas Gerais, v. 2, n. 1, p. 168-181, nov. 2013.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20. 1999, Florianópolis. História: fronteiras. *Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História*. São Paulo: Humanitas – FFLCH-USP/ANPUH, 1999, p. 203-212.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/ UNESO, 1995.
- HOBSBAWM, E. J. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LE GOFF, J. Memória. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOUZA, Carlos Alberto Alves de. *História do Acre: novos temas, nova abordagem*. Rio Branco, Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002.

Mudanças pertinentes e impertinentes no ensino de história

Jamile da Silva de Oliveira *

Maria Rosana do Nascimento **

Durante a oficina sobre Ensino de História realizada pelo PIBID História nos dias 05 e 12 de abril de 2014 na Universidade Federal do Acre, fomos encarregados de construir este artigo para ser utilizado como complemento da oficina a qual participamos. Dentre os vários temas optamos por falar nesse artigo sobre *Conteúdos e Métodos de Ensino de História: Breve Abordagem Histórica*, que consideramos ser um assunto de ampla relevância para todos os educadores, historiadores e para a sociedade em geral, já que sabemos que os conteúdos sofreram várias mudanças no decorrer dos séculos. Atualmente este é um assunto bastante discutido, principalmente quando se fala em livro didático que é uma ferramenta muito utilizada nas escolas como um método de ensino. Nesse artigo identificaremos a importância dos conteúdos e métodos para o ensino de história durante os séculos XIX, XX, e XXI buscando avaliar as mudanças ocorridas no decorrer dos mesmos, para nortear o conhecimento da sociedade em relação a esse assunto.

No decorrer dos momentos históricos vividos, o ensino de história fora permeado por escolhas de cunho político. No Brasil após a Proclamação da República em 1889 e a busca de (re)construção de uma identidade nacional se tornou prioridade. As elites tinham que garantir a existência de um Estado-Nação escolhendo conteúdos para serem ensinados aos alunos para o fim de exaltarem heróis e feitos gloriosos. Desde então poucas mudanças aconteceram em relação a como ensinar a história. O fator que interferiu como obstáculo nesse sentido foram as influências de visões de quem permanecia no poder.

Sabe-se que a história é uma disciplina de múltiplas abordagens, por isso se tornou viável o trabalho com diversas fontes e o relacionamento do passado com o presente, na tentativa de entender que contra os fatos, há sim, argumentos. Tudo depende do olhar que se

* Acadêmica do 4º período do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (UFAC).

** Acadêmica do 8º período do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (UFAC).

lança sobre eles, e o profissional do ensino de história precisa oferecer esse espaço na sala de aula, essa é a visão crítica.

Circe Bittencourt apresenta uma discussão no livro *Ensino de História Fundamentos e Métodos*, sobre a funcionalidade, bem como a finalidade do ensino de história, e a faz trazendo uma abordagem histórica indagando mudanças que a disciplina vem passando, como as controvérsias e os conflitos que fizeram parte desse processo. Podemos analisar isso, trabalhando com uma sequência histórica de fatos contribuintes para esse discurso.

Na década de 1970, sua importância era relacionada a veicular uma história nacional. Essa importância era dada na escola primária, onde os conteúdos trabalhados envolviam um nacionalismo que trazia temas relacionados à pátria, à moral e ao civismo. Em seguida surgiu a concepção de que a história era “decoreba”, a metodologia empregada fazia o uso da memorização. Mas como utilizar argumentos contra os fatos, com uma ideia absoluta? Eis a questão. Porém outra transformação estava prestes a acontecer, surgiu a proposta de substituir a história, a geografia e o civismo pela disciplina intitulada de Estudos Sociais com o intuito de integrar o indivíduo à sociedade. Foram criados currículos para atender a essa demanda política e social, o currículo das humanidades clássicas e o currículo científico, ainda com o propósito de constituir e consolidar uma identidade nacional. No currículo humanístico eram trabalhados temas como a história da nação ensejando a formação de valores, em crítica a esse currículo surgiu o currículo científico. Com o avanço tecnológico a sociedade mais uma vez precisava se adequar, desta vez não era só interesses políticos, mas também econômicos. Um grupo de pessoas estava interessado na modernização do país e começavam os trabalhos para formar uma sociedade consumidora.

Após ser feita essa análise é perceptível como no decorrer dos momentos, de acordo com os interesses políticos a história serviu para diferentes funções, e o tema a ser tratado aqui vai discorrer dentro dessa abordagem: os conteúdos e os métodos usados no ensino de história. Existe uma perspectiva atualmente de que a história tem a função de contribuir socialmente para a transformação intelectual de um indivíduo. Claro que existem os aspectos negativos, mas as metodologias variam, e a indagação a ser feita vai trabalhar com esses aspectos e apresentar argumentos da realidade social que permeiam as mudanças pertinentes e impertinentes no ensino de história.

O objetivo geral deste artigo é levantar uma discussão acerca de como os conteúdos e métodos no ensino de história foram implantados no ensino e como são usados atualmente.

Outro objetivo secundário seria a importância do Ensino de História, para uma boa utilização do livro didático, sem esquecer de citar as mudanças que o Ensino de História passou.

A partir da década de 1980, a história começou a ser objeto de estudo de vários pesquisadores, que começaram a buscar novos métodos e diferentes formas de transmitir conteúdos. Durante muito tempo a história foi uma disciplina metódica e preocupada em fazer com que os alunos decorassem datas e personagens representantes da elite política e econômica. Mas hoje o ensino de história que denuncia esse caráter ideológico deixa claro que o ensino não é uma representação da esquerda ou da direita.

A partir do século XIX, é que o ensino de história começa a ganhar grande importância, primeiro com o objetivo de formar uma identidade nacional, já que este século foi um período decisivo para a formação das nacionalidades. Por que naquele momento a metodologia e os conteúdos eram organizados com o intuito de formar uma identidade nacional.

Quando o Brasil tornou-se um estado independente e monárquico, a escola tinha a função de ensinar a ler, escrever, e contar, já aos professores cabia a missão de associar a leitura ao senso moral com os deveres dos cidadãos, com a pátria, e seus deveres com os políticos. Por muito tempo métodos e conteúdos eram elaborados para construir uma ideia de nação associada à pátria. O civismo era relacionado aos deveres do cidadão. Ao final do século XIX, com a abolição da escravidão e o aumento populacional, o debate político começou a ir aos poucos mudando, e assim os direitos sociais e civis também começaram a ser estender a um número maior de pessoas, com todo esse crescimento a escola passou a ter necessidade de se expandir para alfabetizar mais pessoas. Já que isto é uma condição para a cidadania.

A instituição escolar foi criada para uma nova forma de comunicação e conhecimento pela escrita, as suas formas de transmissão eram tradicionais e os métodos criados pelas escolas submetiam-se a mecanismos já existentes para impor o que se pretendia ensinar. Os Estudos Sociais junto com os métodos ativos foram incorporados para as escolas primárias, para substituírem as disciplinas de História e Geografia tendo como objetivos a integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno de forma mais adequada possível em sua comunidade. Em fundamentações psicológicas os estudos sociais eram apresentados de forma que introduzissem os alunos nos temas da sociedade para que eles pudessem ver aquilo de acordo com sua realidade tanto familiar quanto escolar.

Os Estudos Sociais foram adotados em algumas escolas denominadas “experimentais” ou “vocacionais” durante a década de 1960, depois da reforma educacional na fase da ditadura

militar pela lei 5.692 de agosto de 1971, a área foi introduzida em todo sistema de ensino, para Delgado de Carvalho, um dos percussores e defensores dos estudos sociais, essa é basicamente uma área de formação de valores morais. Os Estudos Sociais tinham como base as matérias que provinham da geografia humana, sociologia, economia, história e antropologia cultural que se misturavam para construir “ciências morais” que explicavam o mundo capitalista criando um espírito de competitividade como garantia de sucesso.

O método ativo tinha as crianças como o centro de interesses. É em decorrência desse método que surge uma proposta de conteúdo cuja seleção era a dos “círculos concêntricos”, onde o conteúdo de história era reduzido e se resumia apenas a heróis e datas comemorativas como descoberta do Brasil, independência do Brasil etc. No ensino secundarista a história foi incluída no plano de estudos do colégio Pedro II, que era uma escola pública modelar, criada pelo governo imperial em 1837.

O nível secundarista no Brasil caracterizou-se como um curso oferecido pelo setor público no colégio Pedro II do Rio de Janeiro, e no ensino privado para atender a formação dos setores de elite, outras escolas importantes foram as confessionais de ordens religiosas europeias no século XIX e XX com externatos e internatos para meninos e meninas. A história, tanto nas escolas públicas como confessionais do século XIX, integrava o currículo denominado de humanismo clássico que estudavam línguas como o latim, e os textos usados eram de literaturas clássicas da antiguidade como modelo padrão cultural. O colégio Pedro II era modelo para os demais colégios desse nível no país onde predominava o estudo da história geral num modelo secundarista francês. No fim do século XIX o currículo humanístico foi duramente criticado por grupos interessados na modernização do país, segundo moldes do capitalismo industrial e imperialista.

O currículo humanista já foi fortemente criticado e começou a ser indispensável com a escolarização em massa tornando-se padronizado e as formas de passar os conteúdos eram as mesmas. O capitalismo crescia por toda a Europa e por toda a América, e o Brasil estava seguindo o mesmo modelo da Europa, preocupado com a mão de obra para o mercado de trabalho e para a elite dominante.

A elite capitalista interessada na modernização do país insere nos currículos escolares uma nova grade curricular denominado currículo científico. Considerando currículo como:

uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação

são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2002, p. 07).

O rumo da educação começa a mudar de sentido, a partir do momento em que o homem deixa de estudar priorizando o seu trabalho, assim o mercado de trabalho começa a crescer e as disciplinas como: matemática, física, química, história e religião passam a constituir saberes escolares definidores de uma formação intelectual voltada para a elite dominante e passam a serem criados estados-nações como agente principal da civilização moderna, a elite cria um espírito de amor à pátria, uma história de progresso com espírito de individualismo, concorrência, consumismo e progressista, conforme as necessidades para a manutenção do capitalismo industrial. A industrialização fez com que as pessoas saíssem do campo para viverem em sociedades urbanas, e para isso precisavam de que fossem formados cidadãos com a capacidade de votar exercendo seu pleno direito.

O povo brasileiro é constituído de negros, índios e mestiços, com culturas, costumes e crenças, sendo assim induzidos a aprender competir dentro da própria escola, tornando-se individualistas e consumistas, incapazes também de levantar qualquer crítica contra o que lhes eram impostos, uma imitação do homem branco europeu. Os livros didáticos são baseados na cultura do homem branco, o conteúdo era preciso apenas decorar, memorizar, sendo que o aluno tinha que aprender as datas comemorativas da nação, criando assim um sentimento de amor à pátria, para melhor conservação do sistema.

O ensino de história era exclusivo de memorização, buscava-se familiarizar o aluno com técnicas de decorar os fatos históricos universais em suas respectivas datas. Assim, o aluno poderia “facilmente” dominar a sequência cronológica dos principais acontecimentos do mundo. Tendo que decorar todas as datas comemorativas do ano, nomes da família real e de seus antecessores e sucessores. Os livros didáticos indicavam os rumos da aula, era a maneira correta de o professor orientar os alunos, então o docente era um mero transmissor do conhecimento, não podendo o discente questionar tais fatos históricos, já que o conteúdo estava pronto nos livros didáticos, não havendo um levantamento de conhecimento prévio, nem ligação com fatos da atualidade, isto tornava o aluno e o professor mais cansados, principalmente o aluno que não ligava os fatos históricos a sua realidade.

Dentre vários professores que não queriam inovar além do livro didático, existiam aqueles que confrontavam o método de memorização, e acreditavam que as aulas teriam que ser para o desenvolvimento do homem, aspectos de inteligência, tais como raciocínio, imaginação construtiva, julgamento crítico entre outros, isso era uma maneira diferente e contra

os ideólogos do sistema, já que o professor era instruído a usar o livro didático conforme suas especificidades: “E, por último, o curriculum pode ser entendido como um plano de orientação tecnológica que se prende com aquilo que deve ser ensinado e como deve ser, em ordem a um máximo de eficiência. Neste sentido, o professor é um mero ‘operário curricular’ que tem a tarefa de executar um plano” (CORREIA, 2000, p. 115).

Hoje, na modernidade, o professor é um mero mediador entre o conhecimento e o aluno, as metodologias de ensino não podem ser mais de decorações, as aulas precisam ser atrativas, reflexivas, debatidas, alimentando o senso crítico. Porque o mais importante não é o dia em que se aconteceu o fato, mas sim o motivo do acontecimento. Pois o que nos diferencia dos outros animais é a nossa capacidade de pensar, e este é um dos papéis do professor, incentivar o aluno a pensar, a ter autonomia e subjetividade.

Após a oficina que os alunos do Projeto PIBID tiveram sobre o livro *Ensino de História - Fundamentos e Métodos*, de Circe Maia F. Bittencourt, é que surgiu a oportunidade de escrever especificamente sobre “Mudanças Pertinentes e Impertinentes no Ensino de História”. Com base nos estudos sobre os conteúdos e métodos de ensino de História, em uma breve abordagem histórica adquiridos durante a oficina do PIBID e também com pesquisas individuais, é notório perceber e caracterizar as mudanças ocorridas dentro do sistema de ensino, enfatizando a história do ensino de História.

Acompanhando as mudanças trazidas pelo tempo em aspectos sociais, as formas e os objetivos da educação foram se diferenciando. Passando pelas "Ciências Sociais", que posteriormente foram substituídas pela História e Geografia. Destacando a época em que a História era considerada uma matéria decorativa, ensinada em forma de perguntas e respostas, como um conteúdo exato.

Esse conceito de matéria decorativa ainda persiste até hoje entre alguns docentes, dentro do meio educacional. Porém, o professor, principalmente de História, deve ser um mediador entre o conhecimento e o aluno. Ensinar os alunos sobre fatos históricos é ensiná-los a pensar, questionar e compreender a história de uma forma mais ampla e complexa, não como uma fórmula.

Referências

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CORREIA, António Carlos. *A alquimia curricular como campo de pesquisa histórico e sociológico*. Lisboa: Educa, 2000.

SILVA, Maria Aparecida da. *História do currículo e currículo como construção histórico-cultural*. Disponível em:

<<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>>

Acesso em: 23 jun. 2014.

Os “agitos” da cidade de Rio Branco na década de 1970

Jefferson Henrique Cidreira*

Em Rio Branco, a vida sociocultural era um pouco diversificada e movimentada na década de 1970. Ao contrário do que muitos pensam, tinha-se além do concurso de *Miss Acre*, outras formas de entretenimentos destinados à população, como relata a radialista Nilda Dantas Pires:

Na década de 60 e 70 era muito comum as pessoas virem para o futebol, foi o período que começaram a chegar os circos pra cidade [...] Era muito comum a chegada do ‘Faquires’, artistas de ruas; aqui para o Acre quando tinha uma quadra de esportes em frente à esplanada do Palácio, que ficavam deitados em cima de vidro, ou então ficavam enterrados debaixo da terra tantos dias, ou aqueles ciclistas que ficavam dias e dias sem sair de cima das bicicletas pilotando naquela quadra. Era comum a banda de música ficar tocando na praça aqui em frente do Palácio e as famílias depois da missa descer e subir a ladeira ali de frente à Casa Natal, onde tinha muitos pés de Benjamins. Quando a banda tocava e as pessoas ficavam passeando até as 9 horas da noite. Era comum sair da missa e ir ao zoológico que era detrás do Palácio do governo, ali por detrás onde tem aquela praça de frente ao Memorial dos Autonomistas hoje em dia (entrevista NILDA DANTAS, Rio Branco, 2006).

Outra forma de diversão existente em Rio Branco era o futebol, que indiferentemente do concurso de *Miss Acre*, arrastava multidões ao Estádio e ocupava páginas inteiras de destaque no jornal *O Rio Branco*: “*Leão Azul miou fino para Galo muito machão*”. Ou ainda: “*Decisão empolga o Estado: Independência a um passo do título-74*”.

Logo, o futebol era uma das grandes atrações culturais, que mexiam com as pessoas e, como já dito, arrastava e emocionava inúmeros torcedores.

Na década de 60 quando comecei a ir pro estádio, eu gostava muito de futebol, porque eu assisti um jogo do Rio Branco e vi um jogador com tanta paixão pelo time, chorando porque o time havia perdido, no caso o Rio Branco, a partir daquele dia eu passei a torcer pelo Rio Branco. Havia também alguns outros times que vinham de fora, que eram as grandes sensações. Agora a época que mais frequentei o campo de futebol foi na década de 70. Nós tínhamos excelentes jogadores [...] Tinha um jogador oriundo de Manaus chamado Socó e ele era de uma eletrividade no campo que me chamava muito atenção a habilidade daquele jogador (NILDA DANTAS, Rio Branco, 2006).

* Professor da rede pública municipal e estadual do Acre; graduado em Licenciatura/História; graduando do curso Letras/Inglês: UFAC e Mestre em Linguagens e Identidades: UFAC.

Claro que não podemos deixar de destacar os cinemas que aqui existiam: o Cine Rio Branco; o Cine Acre e o Cine Teatro Recreio. O cinema trazia um imaginário novo à população acreana. Para Costa Júnior (2010), o cinema trazia imagens de uma outra realidade, que por muitas vezes eram incorporadas pelas pessoas que assistiam aos filmes, como, por exemplo, os filmes de *kung fu* e *western* que faziam parte das brincadeiras das crianças, além de outros modelos de vida que o cinema trazia aos acreanos, muitas vezes, no modo de se vestir, de se falar etc.

A vida cultural dos moradores de Rio Branco era evidenciada também com os festivais de músicas, os *shows* de calouros, as radionovelas da Rádio Difusora Acreana - RDA e a irradiação de músicas, muitas vezes dedicadas a alguém, através de seus programas, o cinema e as peças teatrais, conforme afirma Costa Júnior (2010):

A década de 1970, em Rio Branco-Acre é um período bastante rico no tocante a movimentos culturais, pois nesta mesma época o movimento cultural na cidade ganhava novos tons, sons e cores [...] [foi] marcada pela ‘explosão’ dos movimentos culturais, como teatro, [artes plásticas], música, literatura e cinema (COSTA JÚNIOR, 2010, p. 26).

Havia também a *Expo-feira Agropecuária* anualmente, conhecida hoje como *Expo-Acre*, com diversas atrações: amostra de animais, shows musicais e outros, não diferentemente das feiras agropecuárias de hoje em dia. Também se destacavam as “fofocas” das colunas sociais do jornal *O Rio Branco*, os shows nacionais que vinham se apresentar aqui. Uma dessas atrações foi Luiz Gonzaga, o rei do Baião, que se apresentou no estádio da capital acreana; Raul Gil com seu show de calouros, e “*Miguelito e suas pastoras [...] A expressão máxima da música brasileira e astro do rádio e da televisão*” (Jornal *O RIO BRANCO*, 10 de julho de 1973, p. 01).

A cidade também vivia um estado de ansiedade e euforia, com as promessas dos governantes, através de seus discursos políticos carregados de interesses, desejos e poder nos meios de comunicação do Estado, e algumas de suas realizações, que prometiam trazer o “progresso”. Como foi noticiado no jornal *O Rio Branco*: “*Jorge Kalume realizou sonho de quase meio século*”, e continua:

Inauguração da Ponte, participação da cidade e do interior; de autoridades como o ministro Costa Cavalcanti representando o presidente Médici; clérigos como Dom Giocondo Maria Grotti, que benzeu as instalações da ponte; e jornalistas. Às 17 horas o governador acionou a chave do sistema de eletrificação da ponte, seguindo-se espetáculos e fogos de artifícios (*O RIO BRANCO*, 6 de fevereiro de 1971, p. 01).

Três anos depois ficaria pronta a nova ponte, conhecida como a “ponte de concreto”, além da chegada da televisão no Acre, como se via nos noticiários jornalísticos: “*TV Acre presença efetiva*”. Em outra manchete o jornal *O Rio Branco* volta a destacar a novidade que prometia mudar o ritmo da cidade:

Televisão parou ontem a cidade: Bem iluminada e totalmente asfaltada a rua Cel. Silvestre Gomes Coelho é agora importante o prédio 200, onde está a situação e o equipamento transmissor [...] É grande o trânsito de veículos e curiosos para ver de perto a pioneira Tv Acre – canal 4 [...] A cidade já sentiu a mudança operada com a presença da Tv, como viu-se ontem à noite, durante a checagem dos testes de imagem: cessou totalmente o movimento nas ruas, com todos em suas casas ou nas dos vizinhos, vendo filmes e novelas. Os cinemas ficaram vazios e os próprios comícios eleitorais sentiram a ausência do público. Hoje, a grande vítima será o futebol. Lojas como a Roraima esgotaram os aparelhos de Tv (Philco 22 polegadas, CR\$ 2.200,00 em média) [...] (*O RIO BRANCO*, 16 de outubro de 1974, p. 01).

Figura 1: Mapa do Estado do Acre. Divisão político-administrativa em 1970.

Enfim, a cidade vivia uma grande movimentação sociocultural, com vários entretenimentos, diversões, promessas de “progresso” e “desenvolvimento” enraizadas nos discursos oficiais dos “chefes” políticos e a euforia do porvir. O município de Rio Branco, capital do Acre, era um dos sete municípios existentes no Acre na década de 1970, conforme observamos no mapa político do Estado (Figura 01).

A capital acreana, na década de 1970, possuía aproximadamente 84 mil habitantes, de acordo com os dados censitários do IBGE¹. Entretanto o seu maior contingente populacional era composto pelos habitantes da zona rural que representavam um número aproximado de 48

¹ Anuário Estatístico do Acre, 1970, v. IX, Rio Branco, (Cap. 4: Confrontos dos resultados censitários).

mil e quinhentos habitantes, enquanto os habitantes da zona urbana representavam aproximadamente 36 mil habitantes².

Essa disparidade é notada mais nitidamente na população total do Estado, o qual contava com 214.038 habitantes, sendo a maior parte desses habitantes da zona rural, com um total de 154.768, contra apenas 59.270 habitantes da zona urbana³, mostrando, assim, a importância da rádio, esse meio de comunicação de massa capaz de atingir os lugares mais distantes e servir como veículo de comunicação para essas pessoas “distantes” dos centros urbanos, e na irradiação de discursos populares e discursos oficiais.

É somente na década de 1980, como aponta o recenseamento do ano em questão, que teremos na zona urbana de Rio Branco um maior contingente populacional em relação à zona rural, já que no meio urbano tinha 87.646 habitantes, enquanto no meio rural apenas 29.467 habitantes⁴, o que não diminuiu a crucial importância da RDA na vida dos acreanos e de seus governantes.

De acordo com Costa Júnior (2010), a cidade de Rio Branco possuía, além dos três cinemas, já citados anteriormente, duas rádios: a Rádio Difusora Acreana e a Rádio Novo Andirá. Possuía também os jornais *O Rio Branco*, o *Diário Oficial*, e o boletim *Nós irmãos*, que surgiu na década de 1970, mais precisamente, no ano de 1971.

Entretanto, a vida sociocultural da população acreana não era somente de diversão e euforia, Rio Branco e o restante do Estado viviam períodos movimentados econômica e politicamente, períodos estes de ditadura militar, e a emergência de um novo segmento econômico: a pecuária e, conseqüentemente, a chegada de grandes empresários estrangeiros e do centro-sul do país.

A ditadura militar teve início no ano de 1964: em março os militares brasileiros comandados pelos seus generais assumiram a Presidência da República através de um golpe militar, obrigando, assim, o até então presidente João Goulart a deixar o cargo de presidente e ser exilar do país.

Os militares, então no comando do país, passaram a nomear os governadores de todos os Estados do Brasil. No Acre não foi diferente, o até então governador eleito pelo voto direto em 1962, José Augusto de Araújo, foi forçado a renunciar do seu cargo para dar lugar ao

² *Idem.*

³ *Idem.*

⁴ Anuário Estatístico do Acre, 1980, v. XIX, Rio Branco, (Cap. 4: Confrontos dos Resultados Censitários).

comandante da 4ª Companhia do Exército Edgard Pedreira de Cerqueira Filho¹. Logo, o Acre passou a ser governado por militares e políticos nomeados pelos generais do Exército Brasileiro, os quais eram partidários da Aliança Renovadora Nacional - ARENA, partido político criado para dar a ditadura militar.

Segundo Souza (1992), com o golpe militar de 1964 começou uma “nova” política no Brasil que incentivou grandes empresas brasileiras e estrangeiras a explorarem os recursos naturais nacionais. Foram fundadas várias organizações para o desenvolvimento econômico da Amazônia. O primeiro grande plano de desenvolvimento foi realizado entre os anos 1972 e 1974, com o objetivo de implantar enormes fazendas para criação de gado.

De 1971 a 1975, foi o período do mandato do governador Francisco Wanderley Dantas, que fora nomeado pelo então presidente Garrastazu Médici e que pertencia ao partido da ARENA. Segundo Souza (1998), nessa época a ditadura militar estabelece um novo “projeto” para o desenvolvimento da Amazônia, gerando uma política de integração à Amazônia, sob os *slogans* “de integrar para não entregar” e “levar homens sem terra para uma terra sem homens”, criando um conjunto de programas políticos destinados a atrair grandes empresários da região centro-sul, como o próprio autor afirma:

Em agosto de 1971, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) elaborou um Plano de Desenvolvimento da Amazônia, sendo o primeiro a ser executado entre os anos de 1972 a 1974. Os seus objetivos principais eram: promover o progresso de novas áreas e a ocupação de áreas vazias. O primeiro plano preferiu implantar na Amazônia grandes fazendas de gado em favor dos ricos empresários [...] (SOUZA, 1998, p. 201).

Ainda segundo o pressuposto de Souza (1998), Dantas adotou como estratégia econômica a pecuarização do Estado tendo em vistas modernizar o Acre, trazer o “progresso” ao Estado. Essa pecuarização, na acepção de Souza (1998), era desejo do governador Wanderley Dantas, que começa a receber incentivos fiscais do governo federal e também do governo Estadual. Assim Dantas abria as “portas” do Acre aos empresários do centro-sul, que compraram terras mais baratas dos seringalistas falidos.

Na visão de Souza (1998), Wanderley Dantas com esse novo elemento econômico prometia “progresso” ao povo acreano, com seus *slogans* de: “*Novo Acre agora a independência econômica*”. Ou ainda como descreveu Marcílio Ribeiro Santana:

Acre, a nova Canaã.
Um Nordeste sem seca,

¹ Para maior entendimento do referido assunto, indicamos a obra de Francisco Bento da Silva, intitulada *As raízes do autoritarismo no executivo acreano – 1921/1964*. Rio Branco: Edufac, 2012.

Um Sul sem geadas,
Invista no Acre e exporte pelo Pacífico
(SANTANA, 1988, p. 150, grifo nosso).

Vale ressaltar, que o *slogan* “*Acre a nova Canãa*” fazia parte de uma campanha publicitária ampla que circulou em todos os jornais do Brasil, segundo o professor Gerson Rodrigues de Albuquerque, reapropriada e utilizada por alguns autores só para sacanear Dantas⁵. Havia também a utilização de anúncios e propagandas na rádio e na televisão, além de distribuição de panfletos publicitários em todo o país no ano de 1972, que descreviam o Acre, mais precisamente a capital, como um lugar “belo” e “atraente”:

Rio Branco, uma bela e atraente cidade, de ruas largas calçadas com tijolos, é atravessada pelo rio Acre, estreito, profundo e navegável. A margem direita, em planície de aluvião, fica o bairro comercial, cognominado “bairro Beirute”. À esquerda, numa sucessão de colinas de aclives não muito suaves, levantam-se os prédios do Palácio do Governo, Quartel de Polícia, Penitenciária, Instituto Getúlio Vargas, mercados, entre outros. A cidade é disposta de 203 logradouros, dos quais 80 calçados, 8 arborizados, 81 beneficiados com iluminação domiciliar, 38 pela rede de abastecimento de água e 12 com esgoto sanitário. Há 133 ruas, 6 avenidas, 8 praças, 42 travessas e 14 outros não especificados. As avenidas Getúlio Vargas, Nações Unidas, Ceará e Epaminondas Jácome, as praças Eurico Dutra e Rodrigues Alves e a rua Dezesete de Novembro são os principais logradouros. Dos 6.451 prédios existentes, 1.095 estão ligados à rede de abastecimento de água e 345 à de esgoto (RIO BRANCO, 1972, p. 21).

Em nossa concepção, a retratação da cidade de Rio Branco elaborada pelo IBGE corroborava para a visão de um lugar atraente e bem disposto, dotado das condições físicas necessárias capazes de receber pessoas oriundas de outros lugares. O discurso do IBGE, de certa forma, coaduna-se aos discursos das outras mídias. De acordo com Bakhtin, as classes dominantes “tendem a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (BAKHTIN, 1995, p. 47).

A citação acima referida articula-se com o que diz Souza (1998), quando reafirma o uso das mídias para o discurso atrativo e ideológico de Dantas tendo como público alvo os grandes pecuaristas. Segundo ele: “Wanderley Dantas fez enorme propaganda, em rádio e televisão, dentro e fora do Estado do Acre para atrair os fazendeiros. ‘Produzir no Acre, investir no Acre, exportar pelo Pacífico’ era o que dizia Dantas para incentivar os empresários a aplicar dinheiro na região acreana” (SOUZA, 1998, p. 201).

Entretanto, vale ressaltarmos que a propaganda realizada pelo governo Dantas foi além da afirmativa de Souza (1998) acima citada, pois não atraiu somente os grandes empresários,

⁵ Apontamento feito pelo professor Dr. Gerson Rodrigues de Albuquerque.

mas também pessoas de classes sociais mais baixas que visavam melhores condições de vida e de enriquecimento fácil, o que não observamos nos dizeres de Souza. Assim podemos notar na fala de um migrante paranaense que foi atraído pela propaganda do governo Dantas. Segundo ele, era muito comum se falar desse modo no Paraná àqueles que estavam decididos a vir ao Acre: “vamos ensinar o que eles sabem e tomar o que eles têm” (Entrevista SAINT CLAIR, Rio Branco, 2006). Essa frase era muito comentada por essas pessoas atraídas pelas propagandas do governo Dantas.

Desta maneira, torna-se evidente o rádio como “um excelente meio de propaganda ideológica” (CALABRE, 2004, p. 18), usado como um aparelho ideológico de Estado para veicular seus discursos e interesses.

Desta forma, anunciava-se em outras regiões especialmente no centro-sul, através das mídias (jornais impressos, folhetos e em especial, a rádio e televisão), o Acre como sendo a “*nova Canãã*” no Brasil e que para chegar nesta “terra prometida” se contaria com o apoio, com os financiamentos dos governos Federal e Estadual, assim, facilitando a vinda desses migrantes do centro-sul do país para esta parte da Amazônia.

Em 1972 o jornal *O Rio Branco* já anunciava a chegada de famílias provenientes do centro-sul do país e as facilidades de aquisição, de concessões de terras, como podemos ver:

Somente no mês de junho, cerca de 300 famílias provenientes do Mato Grosso e Paraná, procurarão se estabelecer no Estado do Acre [...] E para controlar o fluxo de colonização o INCRA irá instalar até o final do ano corrente, 5 núcleos de colonização... Assim cumprindo sua parte no plano de Integração Nacional [...] Cerca de pouco tempo esta longínqua unidade da Federação estará participando mais ativamente do extraordinário desenvolvimento brasileiro (*O RIO BRANCO*, 25 de outubro de 1972, p. 03).

Enfim, esses discursos de “progresso”, do Acre como uma “*nova Canãã*”, eram traduzidos para a aceitação da população acreana, aceitação esta no sentido de “pactuar” com as práticas econômicas e políticas do governo.

Logo, observamos tais discursos, segundo Bakhtin (1995), marcados pelas relações de dominação e resistência, de conflitos, marcados pela busca de reforçar o poder, ou ainda, conforme afirma Foucault (1996), “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Tal política trouxe também aos acreanos certa insegurança, devido à figura dos grandes empresários oriundos de outros lugares do Brasil, também conhecidos como “sulistas” ou “paulistas”, que segundo Tânia Mara Resende Machado⁶ (2002) eram:

[...] Todos os migrantes chegados nos anos 70, 80 do século passado, independentemente da naturalidade dos mesmos, da unidade da federação de onde partiram ou de suas condições sócio-econômicas. E ser ‘paulista’ no Acre representava forte ameaça à população acreana, até então formada basicamente por índios, caboclos e descendentes de ‘cearenses’, que tinham modos de vida que se diferenciavam dos modos de vida dos migrantes trabalhadores rurais do centro-sul (MACHADO, 2002, p. 23).

Para Costa Sobrinho (2000), a figura do “sulista” ou “paulista” na região acreana significou muito mais que uma simples ameaça, pois fez emergir na região diversos conflitos pela posse das terras acreanas e pela preservação ambiental. Fez emergir também outros atores sociais nessa disputa: de um lado os colonos, seringueiros e índios conhecidos como posseiros, pois só tinham a posse das terras, mas não os seus títulos; de outro, grileiros, jagunços e a polícia.

Costa Sobrinho dá conta, assim, daquilo que Bakhtin chamava de lutas de classes, afirmando que “esta pluralidade social do signo ideológico é um traço da maior importância [...] da história da humanidade [...] cuja memória da história está cheia de confrontos e valores sociais vivos” (BAKHTIN, 1995, p. 46).

Portanto, os seringueiros, índios e colonos eram expulsos de suas terras pelos “paulistas” com a ajuda de aparelho repressor do Estado: a polícia. A qual era utilizada na expulsão do “homem do campo” deixando assim o caminho livre para os investidores do centro-sul do país. Contudo, essa classe passa a reivindicar seus direitos, lutarem por suas terras, fazendo emergir no território acreano “agitos” tanto no campo cultural, político e econômico na década de 1970.

⁶ Vale ressaltarmos que no trabalho de Tânia Mara Resende Machado, intitulada *Migrantes sulistas: caminhadas, aprendizados e a constituição de modos de vida na região acreana (1977- 2000)*, a autora ao longo do trabalho vai desconstruindo esse termo corrente de “paulista”. Entretanto, a definição dada pela mesma de “paulistas”, inicialmente, é evocada para definir como os acreanos “viram” e denominaram, nas décadas de 1970 e 1980, esses grandes empresários vindos de todo lugar do território brasileiro. Segundo a autora, em uma de nossas conversas despretensiosas, o significado dado ao termo “sulista” ou “paulista” foi uma forma de mostrar como os acreanos não faziam distinção da naturalidade desses empresários. Independente da naturalidade das pessoas fossem elas do Mato Grosso, Rio Grande do Sul, São Paulo, etc., todos nominados de forma “pejorativa”, eram vistos como “paulistas” ou “sulistas”. Evocando um exemplo típico para entendimento, a autora diz que, “assim como em São Paulo os paulistas denominavam os nordestinos, independente de suas naturalidades: cearenses, paraibanos, piauienses, etc., como todos sendo ‘paraibas’, etc.”.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BASILIO, Sandra Tereza Cadiolli. *A Igreja e a luta pela terra no Acre*. Recife: UFPE, 2000.
- CALABRE, Lia. *A era do rádio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- COSTA JÚNIOR, Hélio Moreira da. *Acre(anos) de Cinema: uma história quadro-a-quadro de jovens cineastas (1972-1982)*. Rio Branco: Edufac, 2010.
- COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. *Meios alternativos de comunicação e movimentos sociais na Amazônia Ocidental (Acre: 1971-81)*. São Paulo: USP, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- MACHADO, Tânia Mara Rezende. *Migrantes sulistas: caminhadas, aprendizados e a constituição de modos de vida na região acreana (1977- 2000)*. Pernambuco: UFPE, 2002.
- MOURÃO, Nilson Moura Leite. *A prática educativa das CEBs: popular e transformadora ou clerical e conservadora?* São Paulo: PUC – SP, 1988.
- SANTANA, Márcilio Ribeiro. *Os “Imperadores do Acre”*. Uma história da recente expansão capitalista na Amazônia Ocidental: Contribuição à história da recente expansão capitalista na Amazônia. Brasília, UNB, 1988.
- SILVA, Francisco Bento da. *As raízes do autoritarismo no executivo acreano – 1921/1964*. Rio Branco: Edufac, 2012.
- SOUZA, Carlos Alberto Alves de. *História do Acre*. Rio Branco: Editora M.M. Paim, _____ . (org.). *15 textos de História da Amazônia*. Rio Branco, UFAC, 1998.

1.1- Documentos oficiais e jurídicos

- IBGE, Anuário Estatístico do Acre, ano de 1970, v. IX, Rio Branco, julho de 1971.
- IBGE, Anuário Estatístico do Acre, v. XIX, Rio Branco, 1980.
- NOVO ACRE- Administração Wanderley Dantas, Notícias e Informações. Rio Branco, Acre: Serviço de Divulgação do Estado do Acre – SERDA-, 1 a 31 de outubro de 1972.
- RIO BRANCO, Acre. Coleção Monografias nº 519, Fundação IBGE, 12 de julho de 1972, Serviço Gráfico da Fundação IBGE, em Lucas, GB.

1.2- Publicações periódicas

- Jornal *O Rio Branco*, 06 fevereiro de 1971, ano II, nº 234, p. 1.

- _____, 15 de janeiro de 1972, nº 452, p. 3.
- _____, 25 de outubro de 1972, ano IV, nº 702, p. 3.
- _____, 10 de julho de 1973, ano V, nº 891, p. 1.
- _____, 14 de abril de 1974, ano V, nº 1090, p. 3.
- _____, 11 de julho de 1974, ano VI, nº 1062, p. 1.
- _____, 03 de agosto de 1974, ano VI, nº 1082, p.1.
- _____, 16 de outubro de 1974, ano VI, nº 1252, p.1.
- _____, 08 de dezembro de 1974, ano VI, nº 1286, p. 1.
- _____, 31 de janeiro de 1976, ano VII, nº 1638, p. 1.

1.3- Fontes Orais (Entrevistas):

CIDREIRA, Saint' Clair. *Migrante paranaense*. Relato concedido em novembro de 2006.

DANTAS, Nilda. Radialista e jornalista da Rádio Difusora Acreana e TV Aldeia. *Entrevistas cedidas em: 25 de novembro de 2006; e 23 de outubro de 2012.*

**Fronteiras e limites entre o mito e a ciência:
diálogos sobre o esclarecimento**

Julia Lobato Pinto de Moura*

Introdução

Os mitos e a tradição oral foram utilizados desde os tempos mais remotos pelas diferentes civilizações do nosso planeta como ferramenta de transmissão e construção do conhecimento. Os mitos são frutos das leituras de mundo, que os povos antigos observando e interpretando os fenômenos que constituem seu meio, realizaram a fim de explicá-los. Essas histórias estão guardadas na memória coletiva da humanidade e delas herdamos muitos símbolos e significados.

Este texto procura contribuir modestamente para o atual debate sobre a necessidade de revisão do paradigma da ciência moderna tradicional tida como uma verdade infalível, exata e neutra. Objetiva-se analisar como, na dialética do esclarecimento, a sociedade utiliza-se das narrativas, ora míticas ora científicas, para atribuir significados e símbolos aos elementos e fenômenos do mundo, e desta forma produzem seus discursos para dão sentido e fundamentam a realidade.

O movimento do pensamento

Em tempo-espacos diversos as sociedades desenvolveram as mais diversas formas de conhecerem o mundo, de narrarem e de reproduzirem estes conhecimentos socialmente. De modo geral a humanidade tem manifestado uma busca pela verdade, seja através da mitologia ou da ciência moderna, entender e explicar qual é a ordem invisível, isto é, o que há por trás do movimento e da existência das coisas.

* Professora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre na área de Ensino de Geografia e Geografia Humana, Mestranda em Letras: Linguagem e Identidade. Email: lobato.julia@gmail.com

Além de explicar, tanto o mito quanto a ciência moderna também estão associados ao desejo de estabilidade sócio-cultural, de viabilização da existência no mundo. Os mais variados pontos de vista, expressos nas mais diversas linguagens, cada forma de se produzir conhecimento sobre as coisas e o mundo – o lugar onde as coisas manifestam-se - seja ela racional ou mítica, é uma busca pela organização do pensamento, uma leitura do mundo, uma necessidade de se achar um porquê de ser das coisas. “Se não *necessitássemos* de ordem para viver não a procuraríamos. E é somente porque a procuramos que a encontramos.” (ALVES, 1985, p. 37).

Apesar da busca incisiva da ciência moderna por traçar os limites bem definidos que a diferenciava do mito, suas fronteiras são tão amplas que em alguns momentos um pode converter-se no outro, ou em outras palavras, invadir o território do outro. A questão é: Em que medida o mito é uma forma de ciência e ao mesmo tempo a ciência moderna torna-se também um mito? A palavra mito na sociedade contemporânea é utilizada, por vezes, de forma pejorativa e errônea para se referir as lendas e fantasias sem verdade e irracionais, frutos do pensamento primitivo das sociedades antigas. Ou em outros casos, o mito é simplesmente sinônimo de mentira. Cabe ressaltar que não é neste sentido que aqui vamos procurar entender o que é mito e como ele se relaciona com a ciência moderna.

Para Adorno e Horkheimer (1985) o movimento do pensamento rumo ao esclarecimento é dialético, pois é contraditório, está em autoconstrução e destruição permanente, é composto por opostos, é positivo e negativo, emancipa e subordina. Quando estes autores falam em esclarecimento, em um primeiro momento, estão se referindo à exaltação da razão e ao antropocentrismo propagado pelos ideais iluministas. Em um segundo momento acaba por mostrar como as expressões mitológicas do pensamento, anteriores à exaltação da razão, também já se configuravam como uma forma de esclarecimento.

O movimento do pensamento é desta maneira, um movimento contínuo que ora afirma e ora nega o predomínio da objetividade ou da subjetividade na produção do conhecimento. Este movimento pode ser percebido se analisarmos, mesmo que brevemente, as alternâncias entre o predomínio da razão ou da imaginação no desenvolvimento histórico do pensamento.

Uma das primeiras vezes que na história do pensamento ocidental houve uma necessidade por parte de um grupo de abandonar o pensamento mítico e substituí-lo por uma leitura mais racional do mundo foi a cerca de 560-470 a.C., quando o filósofo grego Xenófanes teceu várias críticas rejeitando as expressões mitológicas do pensamento, alegando entre outras coisas, que o mundo dos deuses do Olimpo era por demais semelhante ao dos homens,

sobretudo, naquilo que é contingente e mau nestes. Progressivamente a Grécia, berço da civilização ocidental foi deixando os *mythos* e substituindo-os pelo *logos*, do que resultou que hoje, na linguagem usual, a palavra mito denota mentira, fantasia, ilusão.

Entre Xenófanes, que faz a primeira crítica do mito a partir da filosofia, e Aristóteles, que reconhece o mito como precursor da atitude filosófica, mas que acaba por excluir o mito de seu discurso, estabelecendo uma separação metodológica, temos, em Platão, uma relação mais sutil e complexa. Ele admite o mito no campo da filosofia, isto é, a componente mítica é constitutiva de sua linguagem filosófica (MARQUES, 1994, p. 20).

A revolução no pensamento promovida pelos gregos com a introdução da filosofia como forma “superior” de pensamento perdeu muito de sua capacidade de explicar o mundo à luz da razão no período da Idade Média Européia, quando as visões de mundo baseadas no pensamento mítico cristão voltaram a embasar as explicações e visões de mundo hegemônicas na época. A partir do século XVI, os pensadores europeus começam a empreender novamente uma busca pela racionalização e “desencantamento do mundo”, resgatando os princípios da filosofia grega e retirando das instituições religiosas e das figuras míticas o papel de construir e explicar o mundo, pois o conhecimento deveria basear-se na razão objetiva e não já subjetividade da fé.

A partir do século XVI a percepção humana de mundo tornou-se predominantemente antropocêntrica. A filosofia política ditará novos rumos para a organização social, construindo novas visões de mundo e ideologias. Francis Bacon (1561-1624) propôs dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo método científico, ditando, juntamente a outros como Rene Descartes (1596-1650) e Isacc Newton (1642-1724), as bases da ciência moderna.

A visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases. O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética (CUNHA, 2000, p.45).

Para os pensadores deste século, tornava-se necessário desencantar o mundo dos deuses e apagar o pensamento animista, pois o saber deveria ter como meta não somente a explicação dos fenômenos, mas, sobretudo o melhoramento da vida dos homens na Terra através do aprimoramento das técnicas e da produção de bens. Para Adorno e Horkheimer (1985) isto quer dizer que a natureza não mais deveria ser influenciada e percebida pela assimilação, mas sim dominada pelo trabalho.

Mas será que o progresso do pensamento empreendido pela ciência moderna conseguiu livrar a humanidade da ignorância e da barbárie como se propôs? A expansão da razão nos tempos modernos fez da ciência algo altamente considerado, implica mérito e confiabilidade às afirmações e linhas de pensamento. Renasceu a ciência dita como das Luzes, comprometida com o avanço tecnológico e desenvolvimentista, que se coloca como detentora da verdade mais legítima e inquestionável.

A ciência como mito

Schwartzman (1980) cita o artigo de Homi J. Bhabba, um famoso físico indiano, publicado em 1966 na revista *Science*, para demonstrar como a atividade científica está associada a uma série de mitos, um deles é a ciência como propulsora do desenvolvimento econômico. O artigo defendia que os países desenvolvidos têm uma ciência moderna e por isso uma economia baseada em tecnologia também modernas, que resultavam em suas respectivas prosperidades econômicas. Neste sentido, para desenvolver os países subdesenvolvidos seria necessário estabelecer neles a ciência moderna e transformar suas economias tradicionais em economias baseadas na ciência e na tecnologia moderna.

Schwartzman (1980) critica esta afirmativa, pois a relação ciência, tecnologia e desenvolvimento é muito mais complexa e não linear, e diz que este e outros mitos sobre a ciência, são as formas pelas quais a sociedade e os cientistas justificam suas práticas, baseadas na fé ideológica no progresso.

Chamar atenção para esses mitos não significa dizer que eles sejam necessariamente errados ou ilusórios. O que dá força a um mito é que ele captura uma parte significativa da realidade social, como ela é e como ela é percebida pelas pessoas, e transforma tudo isso em verdades generalizadas (SCHWARTZMAN, 1980, p. 19).

A ciência moderna passou a desempenhar um papel semelhante ao do pensamento mítico-religioso para as sociedades arcaicas: a propagação da crença de que há algo por de trás da realidade visível e material, uma ordem em meio ao caos. A ideia de entidades míticas criadoras ou de um Pai-Criador universal foi substituída pela ideia de que existe uma lei geral que rege o universo e suas partes, como a lei da “mão invisível” que rege o mercado econômico, por exemplo.

Pensemos que o mito já era uma forma de esclarecimento e que o esclarecimento – buscado pela ciência moderna - se reverte em mito. Para Adorno e Horkheimer (1985) o

esclarecimento é a radicalização da angústia mítica, no sentido de que o homem primitivo vivia em um mundo de incógnitas espaciais, fenômenos inexplicáveis e fronteiras temíveis, do que resultava na necessidade de esclarecimento, de por ordem ao aparente caos, de acomodar, tranquilizar e explicar o assustador mundo em que viviam.

Neste sentido, o esclarecimento em seu momento mítico servia para dar-lhes a confiança de que, através das ações mágicas e da adoração aos deuses, o mundo natural iria agradar-se e então auxiliá-lo. O esclarecimento em seu momento científico servia (ou serve?) para nos dar segurança de que vivemos em um mundo racional, desenvolvido e civilizado, portanto confortável e estabilizado do ponto de vista material.

Talvez o senso comum na modernidade tenha realmente acreditado que o mundo é uma superfície completamente explorada e dominada pela razão, e no papel da ciência e dos cientistas enquanto promotores ou possíveis transformadores da ordem mundial, rumo ao desenvolvimento econômico. Este é o mito propagado.

Contudo, mesmo depois de tantas descobertas tecnológicas e do progresso industrial, possibilitado pelo espírito científico desenvolvimentista, os problemas socioambientais continuam crescentes, e grande parte da população mundial não se beneficia deste processo, vivendo em uma idade média moderna. “O animismo havia dotado a coisa de alma, o industrialismo coisifica as almas.” (Adorno, Horkheimer, 1980: 40). Os ideais iluministas de igualdade, liberdade, fraternidade, universidade, ainda são ideais, utopias distantes. Para aumentar a descrença neste modelo de sociedade e nesta ciência, acrescenta-se a preocupante destruição ambiental decorrente da expansão do modo de produção capitalista, tudo isso gerando o que se convencionou chamar de o “mal-estar da modernidade”.

O mito como ciência

A definição precisa do que é o mito é algo que diversos pesquisadores tem cautela em proferir. Como afirma Marques (1994, p. 22) “definir o mito, sem reduzi-lo, é um desafio permanente para a investigação teórica”. Eliade (1972) afirma que o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada sob múltiplas e complementares perspectivas, do que resulta a dificuldade de defini-lo.

[...] o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie de vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, uma narrativa de

uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que manifestou plenamente. [...] E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (ELIADE, 1972, p. 22).

Mais do que simples narrativas, os mitos antigos tem um aspecto muito importante, relacionado ao fato de serem modelos de todas as atividades humanas significativas, seja das instâncias mais psicológicas e individuais, seja das instituições sociais, econômicas, religiosas e morais.

O mito tem um papel relevante na viabilização da vida social, pois para se relacionar com as coisas do mundo, na lógica das sociedades antigas, fazia-se necessário conhecer sua origem, pois se não se conhece a origem, não se pode manipula-las e nem domina-las. “A duplicação da natureza como aparência e essência, ação e força, que torna possível tanto o mito quanto ciência, provém do medo do homem, cuja expressão se converte em explicação.” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 29) Cabe ressaltar que o mito, para as sociedades que o vivenciam, é uma historia verdadeira, pois se refere às coisas que existem. Desta forma, assim como a ciência se diz detentora (e/ou buscadora) da verdade, o mito também o é.

Mitologia e ciência são linguagens, formas de expressar e interpretar, realizar e produzir o mundo. Se um cientista diz para um sacerdote iorubá que o orixá Xangô é um mito, que ele não existe, é a mesma coisa que dizer que o raio e o trovão não existem, e ele esperará um dia que esteja chovendo muito para mostrar que Xangô existe sim, pois os raios caem e trovoadas ressoam. O cientista provavelmente diria que quem provoca o raio são as descargas elétricas que se produzem entre nuvens de chuva, ou entre uma destas nuvens e a terra, e negaria que este fenômeno possa estar associado a uma divindade. O sacerdote iorubá diria que essas descargas elétricas é uma pessoa divina, um ente sobrenatural, que na sua língua é chamado de Xangô.

Eliade (1972) apresenta exemplos desta relação conhecimento da origem mítica dos fenômenos e a capacidade de manipula-los, como o do xamã Na-kni, que afirma sobre a utilização de plantas em rituais de cura que “Se não se relatar a origem do medicamento, é inútil empregá-lo” e recita o verso durante um serviço funerário:

Vamos agora acompanhar o morto e conhecer novamente a amargura.
Vamos dançar outra vez e afugentar os demônios.
Se não se sabe de onde vem a dança não se deve falar a respeito.
Se se ignora a origem da dança não se pode dançar
(ELIADE, 1972, p. 20).

A definição de mito como histórias dos tempos primeiros onde tudo o que existe foi criado pelos Entes Sobrenaturais, vale para os mitos das sociedades antigas, e é insuficiente se pensarmos no atual sentido do mito.

O limite e a fronteira

Para Hissa (2002) o homem moderno depositou na ciência todas as expectativas de explicação dos fenômenos no mundo e anseios de estabilidade e desenvolvimento.

Em grande medida, e por vários motivos, são essa fé e as expectativas dela decorrentes que mobilizaram grandes parcelas de humanidade, de acordo com as referências do que se pode intitular “progresso e modernidade”. Os mitos primitivos foram substituídos pela racionalidade e uma nova modalidade de fé ressurgia entre os homens (HISSA, 2002, p.53).

Neste sentido, nota-se que o saber mitológico difere-se do conhecimento tido científico em vários aspectos, mas também se assemelham em outros. São territórios diferentes do pensar e da linguagem, e apesar de seus limites específicos, tem uma fronteira compartilhada.

Para Adorno e Horkheimer (1985) existem semelhanças e rupturas entre o mito e a ciência. O fato de atribuírem significados as coisas do mundo natural e cultural, e de quererem manipular a realidade a partir destes conhecimentos, é o aspecto mais evidente da semelhança entre o mito e a ciência. Mas o contato entre eles é algo menos superficial. “O princípio da imanência, a explicação de todo acontecimento como repetição, que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 26) Afirmam também que ambos funcionam promovendo o distanciamento entre a coisa e a ideia da coisa, isto é, utilizam-se de signos, símbolos e significações.

A ciência moderna coloca-se como detentora da verdade definitiva, racional, logicamente construída com base empírica e objetiva, portanto, superior ao pensamento mitológico que a antecede. Neste sentido que Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o esclarecimento é totalitário, não admite ser negado, afirma-se como única forma de pensamento e único método legítimo de produção do conhecimento. E acrescentam que, em certa medida, o mito também é totalitário, pois também no contexto onde ele é vivenciado, não admite negação, e nem demanda comprovação, é sagrado, inquestionável.

Como o conhecimento científico, o conhecimento mítico também é exclusivo de um determinado grupo, que detém relativo poder por saber fazer uso destas narrativas dentro de um

contexto social. Nas sociedades arcaicas são os anciãos, os xamãs, que socializam seus ensinamentos, mas não seus mistérios. Na sociedade moderna fundada no século XIX e que ainda reproduz seus paradigmas, apesar de já existirem vozes dissonantes, são os cientistas, com seus jalecos brancos em seus laboratórios e experimentos, os legítimos portadores do conhecimento. Uma vez que os conhecimentos não são produzidos, nem pelos professores, menos ainda pelos alunos, a escola moderna e o sistema de ensino tradicional propagam os mitos científicos como verdades a serem assimiladas - a superioridade das raças, no século XIX, e a democracia racial, no século XX, por exemplo.

A essência comum entre o mito e a ciência moderna é que ambas são formas de conhecimento a partir da indagação, da busca por um significado para a realidade das coisas. Os mitos arcaicos são narrados e vivenciados no intuito de reviver uma história, em uma perspectiva cíclica de tempo. Os mitos são sagrados assim como a natureza, que é constituída por entes animados, encantados. Acredita-se que através das narrativas míticas é possível estabelecer contato com estes seres míticos, realizar operações mágicas e alterar a realidade.

Os mitos modernos são narrados e vivenciados no intuito de justificar e reproduzir o sistema e modo de vida hegemônico, em uma perspectiva histórica linear e evolucionista. Na modernidade os mitos arcaicos foram falsificados, tomados como pensamento primitivo, e o discurso científico, posto como verdade única, racional e absoluta, se sacralizou. Na vertente do antropocentrismo, a natureza foi profanada, desencantada e a morte dos deuses foi anunciada. Os mitos modernos vão embasar cientificamente a exploração e utilização da natureza como recurso em nome da civilidade, do progresso e do desenvolvimento. Vão justificar a exploração dos homens a partir de critérios naturais, baseados em princípios deterministas e racistas que foram durante séculos considerados científicos.

Considerações finais

A ciência é um grande mito porque vem atravessando a história como “a coisa única”, “a verdade testada e comprovada”, “o caminho para o progresso e desenvolvimento” e ainda sim é constantemente revista e falsificada e refeita. Não dá para ignorar os avanços técnicos que a ciência moderna alcançou e nem os benefícios que eles trouxeram, para parcela relativamente pequena da humanidade. O que é conhecimento vai além dos paradigmas e da linguagem racionalista/positivista postulados há poucos séculos. O conhecimento é o processo da construção do nosso entendimento sobre o universo, nosso mundo e nós mesmos.

Reduzir o conhecimento ao que apenas é testado e comprovado racionalmente, matematizável ou empírico é um desfavor para a humanidade, visto que as possibilidades de se pensar o mundo – e cada uma de suas partes – pode transcender e muito, os parâmetros da razão pura. Como tudo na sociedade e no mundo, a linguagem simbólica dos mitos também é cheia de contradições e ambiguidades, e desta forma, estudar os mitos arcaicos ou os mitos modernos não quer dizer simplesmente aceitá-los como ideologia/falsa consciência e nem como verdades postas *a priori*, pois as concepções de mundo, de natureza e de sociedade vinculadas nestes mitos, dependem dos contextos históricos e culturais em que estas narrativas foram produzidas e estão sendo divulgadas.

Referências

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1985.
- ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência*: introdução ao jogo e suas regras. 7a ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org) *Professor do Ensino Superior*: Identidade, Docência e Formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras*: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MARQUES, Marcelo Pimenta; ANDRADE, Sonia Maria Vieira de; VIEGAS, Anna Maria. *Mito*. (Caderno de textos 2) Belo Horizonte: 1994.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Ciência, Universidade e Ideologia: a Política do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

Ayahuasca, o ouro da Amazônia?

Luciane Ferreira de Melo*

Edinaldo Bezerra de Freitas**

Introdução

Há uma forte ligação entre ayahuasca, Amazônia e imaginário e, adentrando no imaginário, o Mito do Eldorado é um dos mais conhecidos e revisitados, sendo que muitas pessoas, impulsionadas por esse mito, vieram à região em busca de ouro e enriquecimento material, e aqui encontraram o chá ayahuasca, existindo relatos de que seria esse o ouro ou tesouro que tanto procuravam. Para melhor compreensão do que se trata essa bebida, tentaremos sintetizar uma compreensão.

Ayahuasca é o nome de um chá milenar utilizado em rituais ligados à espiritualidade, sendo o termo de origem *quíchua*, o qual é considerado o idioma dos incas. A etimologia da palavra é dada pelo antropólogo Luna (1986) como: *aya* – *persona, alma, espírito muerto*; *wasca* – *cuerda, enradadera, parra, liana*. A denominação citada é uma das mais usadas para designar a bebida, podendo esta ser traduzida para o português como “corda dos espíritos” ou “corda dos mortos”, ou ainda, “cipó das almas” (LUNA, 1986, p. 73)

O chá é conhecido por diversos nomes, tais como: daime, vegetal, yagé, chá de mariri, hoasca, caapi, uni, nixi-pae, nátema, sendo o mais popular, ayahuasca. O uso da bebida está disperso por toda a Amazônia Ocidental, sendo produzido de diversas maneiras e com diferentes plantas, contudo a forma mais difundida é através da decocção de duas plantas, quais sejam: o cipó jagube ou mariri (nomes populares mais comuns), cujo nome científico é *banisteriopsis caapi*, e folhas da chacrona ou rainha, cujo nome científico é *psychotria viridis* (MAC RAE & MOREIRA, 2011, p. 87).

* Mestre em História e Estudos Culturais pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Foi bolsista da CAPES.

** Professor Doutor em História Social pela USP, Docente do Departamento de História da Fundação Universidade Federal de Rondônia e do Programa de Mestrado em História e Estudos Culturais da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

As duas plantas que compõem a infusão são encontradas em suas formas nativas apenas nos ecossistemas do Piemonte Amazônico, que se estendem desde o norte do Peru até o sul da Colômbia. A presença dos vegetais que compõem o *yagé*, outro nome dado à bebida, no sul da Amazônia peruana e nas florestas brasileiras se deve ao intercâmbio que há séculos têm realizado os grupos indígenas, que trouxeram consigo sementes dos dois vegetais (ZULUAGA, 2009, p. 134), podendo-se dizer que se tornaram os guardiões desse cultivo.

O uso da bebida é considerado milenar, sendo que no Brasil, principalmente no decorrer do século XX, constituíram-se alguns grupos religiosos sincréticos nos quais, de um modo geral, as tradições indígenas relativas à ayahuasca se combinaram com elementos culturais não-indígenas – cristãos, em sua maioria. Dentre esses grupos, os atualmente considerados tradicionais são: o Santo Daime, a Barquinha e a União do Vegetal (UDV). Em todos há o uso religioso da ayahuasca. Curiosamente, os três Mestres fundadores dos movimentos religiosos acima citados eram migrantes nordestinos que vieram à região Amazônica em busca de melhores condições de vida.

Apresentado esse breve histórico acerca da bebida ayahuasca, passaremos a analisar o imaginário em torno da busca do ouro e do encontro da ayahuasca por algumas pessoas.

Ayahuasca e imaginário

Para uma análise acerca do imaginário iremos utilizar como aporte teórico os estudos de Gilberto Durand (1997, 1998), sendo que o autor analisa que linguagem, símbolo, imagem, e imaginário, materializam-se em arquétipos, e projetam-se em imagens e em atos capazes de comportar os sentidos e sentimentos do mundo.

Assim, pode-se dizer que os estudos sobre o imaginário é uma contribuição teórica, a partir de simbologias e imagens, constituindo, sobretudo representações da cultura e dos valores de uma sociedade buscando contribuir com sua problematização. Desse modo, narrativas orais, escritas, iconografias, e todo o complexo da cultura material são elementos para este conhecimento (DURAND, 1998).

Paes Loureiro, em sua obra “cultura amazônica: uma poética do imaginário”, a qual é fruto de sua tese de doutoramento na Universidade de Paris (Sorbonne, França), e referência para os estudos do imaginário amazônico, analisa que, principalmente no auge da época da borracha, cerca de 500 mil nordestinos embarcaram para a região amazônica (PAES

LOUREIRO, 1995, p. 23). Essa grande massa humana foi impulsionada por sonhos de melhores condições de vida, e na esperança de aqui encontrar o “seu Eldorado”.

Assim, muitos vieram em busca do “ouro negro”, a borracha. A economia da borracha é uma das épocas mais importantes da história econômica e social da Amazônia. Ele é compreendido por um período de extração do látex, a *hevea brasiliensis* (borracha), sendo que a fase mais significativa estendeu-se de fins do século XIX até por volta de 1920, sendo que durante a Segunda Guerra a atividade retornou, embora com menor importância (PAES LOUREIRO, 1995, p. 71).

Durante o final do século XIX ocorreu, a Amazônia, um intenso movimento migratório, quando um número grande de pessoas, principalmente no Nordeste, vieram em busca de trabalho e impulsionados pela produção de borracha nos seringais. Houve um financiamento desses nordestinos para ir trabalhar na Amazônia, através das casas aviadoras, prometendo melhores condições de vida (TOCANTINS, 1979, p. 32).

Albuquerque (2011) em sua obra ‘epistemologia da ayahuasca’, também registra que no início do século XX muitos nordestinos penetraram na floresta Amazônia em busca do “ouro branco”, expressão utilizada pela autora para referir-se à borracha, embora a maioria dos pesquisadores refira-se a ouro negro, e não ouro branco. Nesse momento, segundo a autora, o uso da ayahuasca deslocou-se de um contexto até então exclusivamente indígena para chegar às populações dos centros urbanos, e assim acabam por surgir as chamadas religiões da ayahuasca, sendo que por volta de 1930 institui-se, na periferia de Rio Branco, Acre, o Santo Daime, linha Alto Santo. Após, em 1945, surge a Barquinha, por Mestre Daniel, também em Rio Branco, e por volta de 1960 surge a UDV, em Porto Velho, Rondônia, por Mestre Gabriel. Na década de 70 surge o centro eclético da fluente luz universal (CEFLURIS), uma dissidência ou segmentação da linha Santo Daime, tendo como fundador Sebastião Mota de Melo, que ficou conhecido como Padrinho Sebastião (ALBUQUERQUE, 2011, p. 21).

Weinstein (1993), em sua obra ‘a borracha na Amazônia’ aborda a importância econômica da borracha para o Brasil e faz um paralelo entre os ciclos da borracha e do café. Para Weinstein, a economia de exportação da borracha gerou um crescimento comercial e demográfico sem precedentes na região Norte, fazendo de uma área esquecida um dos mais promissores centros de comércio do Brasil. Embora, ao contrário do café em São Paulo, a borracha na Amazônia causou poucas mudanças nas estruturas socio-econômicas da região, porque a economia da borracha recebeu pequena assistência ou interferência do setor público, embora a partir da década de 1840 ocorrera o crescimento paulatino da extração de borracha.

Pode ser considerado o primeiro ciclo da borracha, entre os anos 1850-1920 (expansão e decadência), sendo que foi somente a partir de 1870 que a produção da borracha se estendeu aos rios Xingu e Tapajós, ainda no Pará, e às áreas ricas em seringueiras nos rios Solimões, Madeira, Purus e Juruá no Alto Amazonas, já então província do Amazonas (WEINSTEIN, 1993, p. 54).

Leandro Tocantins utiliza a expressão ouro negro para referir-se à borracha:

em literatura sociológica adota-se a expressão ciclo do ouro-negro para caracterizar essa fase dinâmica da economia amazônica. A borracha, nada mais sendo do que uma droga do sertão, da terminologia colonial, sobressaiu-se mediante um cunho imperial, que sufocou todas as outras manifestações de vida econômica da região. Daí a Amazônia viver um ciclo da droga do sertão e ter passado a um outro ainda mais exclusivista: o ciclo do ouro-negro (TOCANTINS, 1982, p. 99).

Ou seja, muitos vieram à Amazônia em busca desse “ouro negro”, ou em busca do ouro minério, pois, possivelmente, o imaginário do Mito do Eldorado era presente na vida de muitos desses migrantes.

Leandro Tocantins na sua obra “o rio comanda a vida” faz uma análise das imposições das forças físicas da natureza amazônica, em especial os rios, e diz que “a procura de metais preciosos criou histórias fantásticas, como aquela do Eldorado, reino onde o príncipe banhava-se em pós de ouro” (TOCANTIS, 1970, p. 23). Assim, provavelmente uma enorme contingência desses homens estava em busca de ouro impulsionados pelo Mito do Eldorado, pela borracha, enfim, por melhores condições de vida. Para o autor:

a alma do homem vem transmitindo através das idades o fio fantasioso das lendas e dos mitos, mil histórias tecidas pelo espírito politeísta dos seres primitivos, e depois multiplicadas, engalanadas no caminhar das eras, tomando novas formas simbólicas, recolhidas na tradição oral ou na prosa e no verso, figuradas nas pedras dos escultores selvagens ou daqueles artistas cujas obras imortais encantam os visitantes dos templos e museus (TOCANTINS, 1970, p. 49).

Lúcio Mortimer (2000), um dos fundadores da Vila Céu do Mapiá, localizada no Amazonas e que é sede de uma das linhas do Santo Daime, faz uma referência à ayahuasca, no caso em análise, ao daime, como um “tesouro” amazônico, ao mencionar que “embalados pelo chá sagrado, o povo da Vila produz um dos mais belos rituais do planeta Terra. Este tesouro amazônico, de nossa terra brasileira, tem atraído gente dos quatro cantos do mundo” (MORTIMER, 2000, p. 257). Aqui, presente uma referência ao chá ayahuasca como um tesouro. Abaixo serão analisados outros registros acerca desse imaginário.

Curiosamente, Padrinho Sebastião, o líder de uma dissidência do Santo Daime, ao sair em busca de uma sede para seus trabalhos, por volta de 1980, visto que pretendia deslocar sua comunidade para uma outra área, distante do meio urbano, ao encontrar um local para sua sede a nomeia de Seringal Rio do Ouro (GOULART, 2004, p. 84). Ou seja, há, no imaginário, a referência ao ouro.

Encontramos na pesquisa da antropóloga Arneide Bandeira Cemin uma referência à busca pelo ouro por parte dos migrantes e esse “encontro” com a ayahuasca, considerada, por muitos, como o verdadeiro ouro que estavam à procura, pois “pessoas que exerciam a profissão de garimpeiro e que vieram para Rondônia motivados pela busca do ouro, costumam dizer que ‘na verdade o ouro era o Daime e que graças a Deus o encontraram’” (CEMIN, 1998, p. 312).

Outro relato apontado por Cemin (1998) no sentido acima exposto é sua observação sobre o aumento de seguidores no grupo do Santo Daime, quando analisa o relato de alguns e conclui que “de fato, de 1985 em diante, uma família vinda do Paraná e outra oriunda do Maranhão, mas desde muitos anos envolvidas em garimpos na região do Mato Grosso, aportam em Rondônia em ‘busca do ouro’ do Rio Madeira e encontram o ‘ouro’ que ‘de fato’ buscavam: o ‘Santo Daime’, um caminho espiritual” (CEMIN, 1998, p. 151).

Ou seja, a região amazônica, seja pelo mito do Eldorado, seja pelo “ouro negro”, seja pela natureza, contribuiu muito para o imaginário acerca dos outros tesouros aqui porventura existentes, sendo que a ayahuasca foi considerada, para alguns, como um desses tesouros.

Na região amazônica a natureza desempenhou papel decisivo na formação histórica, econômica e social e permitiu uma forma singular do homem se relacionar com o universo, sendo que os rios e as matas fornecem os elementos para sua utilização prática, mas também para o imaginário e a cultura (LOUREIRO, 1995, p. 80).

Encontramos outro relato no trabalho de Goulart (2004, p. 28), o qual contribuiu para a ideia do imaginário que a ayahuasca também é ouro da Amazônia. Segundo a autora, Luís Mendes, um dos antigos adeptos do culto religioso fundado pelo Mestre Irineu (Santo Daime) e atual líder de uma de suas dissidências relatou a seguinte passagem ao falar sobre Mestre Irineu:

Ele veio para cá seguindo o conselho de seu tio, Paulo, que foi quem criou o Mestre. Esse tio disse que, para ele se tornar um homem de verdade, ele tinha que correr o mundo inteiro, viajar, conhecer as coisas do mundo (...) E foi o que ele fez (...) Mas já era a mão do destino, do caminho dele mesmo... de Deus... Por isso ele fez essa viagem até a Amazônia... porque aqui é que ele ia receber o tesouro dele... que é essa doutrina (...) (GOULART, 2004, p. 80).

Esta menção a viagens, bem como a ideia do “tesouro” que irá ser encontrado na Amazônia, vão ser retomadas em outros momentos, passando a consistir em importantes elementos da doutrina organizada pelo Mestre Irineu.

Como enfatiza Luís Mendes, num outro momento da mesma entrevista, “o Mestre recebeu essa doutrina das mãos da Virgem, diretamente dela. Foi ela, Nossa Senhora, quem deu esse tesouro a ele”. Aqui, a entidade responsável pela iniciação de Irineu Serra no uso da ayahuasca é identificada à Virgem cristã. Tal associação é uma das bases da religião do Santo Daime, a qual é, normalmente, vista por seus adeptos como “a doutrina da Virgem” ou de “Nossa Senhora”. Ainda nos detendo neste conjunto de narrativas, é importante registrar que a ideia de doutrina liga-se, também, a algumas imagens e símbolos. Por exemplo, ela é associada, algumas vezes, a um “tesouro” (GOULART, 2004, p. 37).

Tanto Irineu, Daniel ou Gabriel também saíram a desbravar a terra, foram seringueiros, migrantes, criadores de comunidades. Todos passaram pelo Acre, e, conforme Tocantins (1982, p. 106) “o Acre elegeu-se, desde o princípio, o Eldorado da Borracha”. Possivelmente os três Mestres vieram em busca de melhores condições de vida, vieram para, quiça, enriquecer com a borracha, ou com o ouro. Mestre Gabriel disse que veio atrás de ouro, mas que encontrou ouro maior (referindo-se ao vegetal).

Ao analisar alguns relatos acerca de Mestre Gabriel, criador da UDV, consta que quando ele saiu de sua terra natal (Bahia), ele teria dito para os seus que ia em busca de um tesouro. Mais na frente, ao ouvir falar que existiam seringueiros distribuindo o chá ele teria dito que, se dessem tal chá para ele beber, ele beberia e seria o responsável pela sua distribuição (ANDRADE, 1995, p. 131).

Ricciardi (2008, p. 27) menciona que em 1950 Mestre Gabriel foi demitido do seu trabalho e mudou-se novamente para o seringal e afirmou para sua companheira e seus dois filhos que estava em busca de um tesouro. Segundo alguns seringueiros contemporâneos do Mestre Gabriel, ele se tornou um dos seringueiros mais produtivos da região, mas nunca chegou a possuir riqueza e conforto material devido às condições de exploração em que os mesmos eram submetidos. A esposa de Mestre Gabriel, dona Pequenina, relata que “eu não nasci no seringal, em mato. Não quero criar meus filhos sem saber ler e escrever”, sendo que o Mestre Gabriel teria lhe dito: “É porque vou atrás de um tesouro”, sendo que, na conclusão de Dona Pequenina: “então eu digo que esse tesouro que ele encontrou junto comigo e os dois filhos, para mim, é um tesouro tão maravilhoso que dinheiro nenhum não paga essa felicidade”. “Então esse tesouro que é a União do Vegetal tem me amparado” (RICCIARDI, 2008, p. 33).

Utilizando o conceito de imaginário proposto por Durand (1994), segundo o qual “partiremos de uma concepção simbólica da imaginação, de uma concepção que postula o semantismo das imagens, o facto de elas não serem signos, mas sim conterem materialidade, de algum modo, o seu sentido (p. 1994, p. 41), poderemos compreender essa imaginário de algumas pessoas que vierem em busca de ouro e ao deparar-se com a ayahuasca a resignificaram como sendo o ouro que tanto procuravam, conforme alguns relatos acima expostos.

Considerações finais

Segundo Paes Loureiro “há, nas alegorias produzidas pelo imaginário na cultura amazônica, uma permanente tentativa de compreender o homem, o amor, a vida, a morte, o trabalho e a natureza” (1995, p. 85). Todos esses homens que migraram para a Amazônia vieram em busca de melhores condições de vida, em busca de tesouros, sejam eles reais ou imaginários. Na ausência desse encontro, ao depararem-se com o chá ayahuasca, alguns entenderam por bem resignificar a experiência, ou seja, a ida até a Amazônia não foi em vão, pois, aqui chegando, encontraram o seu tesouro, qual seja, o chá.

Os sujeitos têm um papel significativo na dinâmica das culturas humanas, na medida que operam, no plano dos símbolos, um imaginário que lhes é característico, tentando dar conta da própria condição subjetiva de vida (DURAND, 1997).

Assim, pode-se dizer que eles apropriam-se do imaginário para, a partir do uso do chá, haver uma resignificação das experiências de vida dessas pessoas, sendo que, a partir dessa compreensão, a bebida passa a ser o ouro tão buscado.

Referências

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. *Epistemologia e saberes da ayahuasca*. Belém: Universidade do Estado do Pará, UEPA, 2012.
- ANDRADE, Afrânio Patrocínio de. *O Fenômeno do Chá e a Religiosidade Cabocla*. Um estudo centrado na União do Vegetal. São Bernardo do Campo: Instituto Metodista de Ensino Superior, 1995.
- CEMIN, Arneide Bandeira. *Ordem, xamanismo e dádiva: o poder do santo Daime*. São Paulo: Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP-Departamento de Antropologia, 1998.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- DURAND, Gilbert. *O Imaginário*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.
- GOULART, Sandra. *Contrastes e continuidades em uma tradição amazônica: as religiões da ayahuasca*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 2004.
- MOREIRA, Paulo; MACRAE, Edward John Baptista. *Eu venho de longe: Mestre Irineu e seus companheiros*. Bahia: EDUFBA, 2011.
- PAES LOUREIRO, João de Jesus. *Cultura amazônica: uma poética do imaginário*. Belém: Editora Cejup, 1995.
- LUNA, Luis Eduardo. *Vegetalismo: Shamanism among the Mestizo Population of the Peruvian Amazon*. Estocolmo, Almquist and Wiksell International, 1986.
- MORTIMER, Lúcio. *Bença, Padrinho*. São Paulo: Céu de Maria, 2000.
- TOCANTINS, Leandro. *Amazônia: natureza, homem e tempo: uma planificação ecológica*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.
- TOCANTINS, Leandro. *O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia*. Biblioteca do Exército editora. Rio de Janeiro, 1973.
- WEINSTEIN, Barbara. *A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: HUCITEC-EDUSP, Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- ZULUAGA, Gérman. “A cultura do yagé. Um caminho de índios”. In: LABATE, Beatriz Caiuby e ARAÚJO, Wladimir Sena (ed.). *O Uso Ritual da Ayahuasca*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2002.

As interpretações de “eros” em *O banquete*

Márcio Roberto Vieira Cavalcante*

O livro *O Banquete* de autoria do filósofo Platão se constitui como uma das obras mais

* Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC).

significativas da filosofia ocidental. Na referida obra clássica nos deparamos com diferentes e complementares interpretações de “Eros”. “Eros” que diz respeito a todos os seres humanos, já que todos têm a capacidade de sentir, é desenhado pelo autor com maestria e sensibilidade. “Eros” que na filosofia grega e nas visões de mundo desse tempo se constituiu como o Amor é em tempos de relações casuais e sem sentimento e sensibilidade, onde todos “ficam”, um sentimento que deve ser discutido e reverenciado.

O Amor deve ser elevado a categoria de sensibilidade por excelência. Um sentimento que anda um tanto escasso em nossa sociedade. A tentativa deste breve ensaio é resgatar e tentar refletir sobre as diferentes facetas do Amor verdadeiro, sincero e virtuoso. Talvez os leitores deste breve ensaio não compreendam as considerações aqui feitas, já que a muito esquecemos de sentir, esquecemos que todos somos seres carente de sentimento, sentido e emoção. Mesmo correndo o risco de não ser compreendido em minha intenção, tento escrever sobre o Amor. Não o Amor em sua plenitude, já que talvez seja ainda muito imaturo, nossa sociedade esqueceu os princípios de maturidade e hombridade. Tentarei falar sobre as diferentes interpretações de “Eros” presentes no livro *O Banquete* de Platão.

Como já falamos o tema principal do livro em questão é “Eros”, que seria em nossa sociedade contemporânea, com todos seus valores, preconceitos e conceitos, o Amor. O fabuloso livro aqui estudado tenta e consegue falar do Amor virtuoso, o sentimento que se extinguiu com a sociedade grega antiga. Mais em tempos de tradição greco-romana o Amor é peça fundamental e necessária para as relações que se estabeleciam nas sociedades da antiguidade.

O que poderia ser elevado a categoria de importância é que Platão o criador do narrador de *O Banquete*, que não é nem Platão, nem um dos convidados da festa do enredo, é apenas uma entidade ficcional das loucuras de um filósofo clássico.

O interessante é que muitos falam do Amor, no entanto, nenhuma fala do Amor. É por isso que ele, o Amor, é desenhado com tamanha maestria. Os convidados da festa de comemoração presente na obra não falam do Amor como comumente se fala em nossos tempos, de forma genérica e abstrata, não se pode falar de algo que é ausente, falam por meio da boca, do corpo e da cabeça de Platão, falam sim de sentimentos nobres e sinceros. Falam tão bem pelo fato de os sentirem em sua completude e totalidade. Cada convidado do banquete fala do que sente, do que lhe dói, as interpretações divergentes e complementares, fruto de uma mente alucinada e linda, constroem um entendimento especial sobre o deus grego “Eros”.

Em linhas gerais, o banquete de Platão, não o livro, a comemoração tem sua condição

de possibilidade em um prêmio que o poeta Agatão, representante ilustre da sociedade grega ganha. Agatão fica tão contente e envaidecido com o prêmio que lhe foi oferecido que decide oferece aos seus amigos próximos um banquete, uma comemoração. Para que todos dividam com ele a alegria e vaidade de um prêmio de literatura. Agatão que era o poeta importante e conhecido nos tempos da Grécia antiga convida as principais figuras da sociedade ateniense.

Depois de tantos elogios, reverências e entretenimentos os convidados ficam um tanto entediados com a atividade de que faziam parte. Não entediados por que a festa de Agatão estivesse chata, sem atrativos. Mas por que eram figuras altamente intelectualizadas e que necessitavam de sentido e forma estética da vida. E a decisão tomada por todos os presentes, depois de um prêmio de literatura, reconhecimento que todos buscamos, não poderia ser outra senão falar do Amor. O que mais fazer se não falar de “eros”. Naqueles tempos os deuses estavam muito presentes na vida cotidiana dos atenienses.

Os participantes daquela comemoração nada mais eram que Fedro, um jovem retórico que dedicava sua vida as questões filosóficas e que por acaso, só por acaso, era o jovem e belo amante do homenageado daquela festa, Agatão. Também tínhamos a participação um tanto ilustre de Pausânias um médico conhecido e respeitado na sociedade grega. Também tínhamos Eriquicimo que era um experiente e experimentado (literalmente) ator de comédias clássicas da sociedade grega, um comediante. Além dele tínhamos Aristófanes, o próprio homenageado, Agatão, e por fim Sócrates.

Todos os participantes da festa, o banquete, decidiram expor suas opiniões sobre o deus “Eros”. Todas suas impressões, experiências e opções sobre o que deveria ser o Amor. O Amor verdadeiro. Sendo assim, sentaram-se todos em uma ordem circular. Não por acaso, o círculo é bem mais holístico e flexível do que outras formas geométricas, como a reta, quadrado, triângulo, etc. A ordem do debate foi a seguinte primeiro falaria o mais jovem, porém não menos competente, Fedro. Após a explanação de Fedro, teríamos a fala de Pausânias, seguido por Eriquicimo. Então chegaríamos ao ponto alto dessa confraria intelectual, a fala do grande poeta Agatão. É finalizaria as falas com o filósofo Sócrates. É claro que essa ordem vai ser subvertida pelos acasos do próprio amor.

Como foi dito anteriormente, o primeiro a construir uma interpretação do Amor foi Fedro. Este inicia sua fala afirmando juvenilmente que o Amor virtuoso e sincero, não haveria amor, caso esses dois sentimentos não o acompanhasse, era sem muita discussão um deus. Diga-se de passagem, que Fedro afirma que é um dos deuses mais antigos da antiguidade. E segundo o interprete da vez essa divindade teria a virtude de tornar o amante em virtuoso. De

tornar virtuoso aquele que ama. Aquele que sente o Amor. Em linhas gerais, sua proposta seria de que o Amor torna o amante bom, belo e virtuoso. Corrobora suas proposições dizendo que quando alguém se apaixona se faz tudo para que a pessoa amada lhe dedique atenção. Nesse sentido, o Amor grego teria uma propriedade, a de tornar o amante em algo virtuoso. O amante quer mostrar para o amado que é bom e belo. O que é uma comunidade boa na opinião de Fedro. Seria aquela onde os comunitários amam. Já que amar alguém significa ser bom, ou seja, já que todos amam. Todos são virtuosos.

Após as significativas explicações de Fedro, a fala é oferecida a Pausanias. Este corrobora em parte com Fedro, no entanto, parte de outras noções do amor. Inicia sua fala discordando de Fedro. Discorda de Fedro dizendo que o Amor não é um deus. Mas sim, seria dois Deuses. Ou melhor, são duas deusas. Talvez seja por isso que as mulheres são melhores para esse assunto. Em tese, suas considerações vão no sentido de dizer que o Amor seria duas deusas. Duas Afrodites.

Estas deusas responsáveis por esse forte e importante sentimento seriam Afrodite, a Afrodite Pandêmica. E esta representaria o Amor físico, amor carnal. E a Afrodite Urania que representaria o amor intelectual, aquele que seria o amor entre mente. Sem querer estabelecer valorações estas duas deusas eram responsáveis pelo surgimento e desenrolar do Amor na sociedade grega. Mesmo não querendo estabelecer valorações neste breve ensaio, é inevitável se deparar com a interrogação de Pausania. E qual dessas duas deusas seria a superior, qual desses dois amores seria o superior. É o amor entre almas ou o amor pelo corpo.

E é frente a essa interrogação feita por Pausanias que se inicia um trabalho de análise das formas diferentes de amor. Segundo o interprete do amor Pausanias o amor entre um homem jovem e uma mulher jovem. Estes não teriam a ensinar nada um para o outro, o que apreenderiam. E é claro que a questão didática é imprescindível para o amor. Fato é que um não teria nada para ensinar para o outro. Nesse sentido, o amor seria aquele da Afrodite Pandêmica, o amor carnal, o amor físico. E para um bom grego que se respeite isso não convém.

Na impossibilidade de amor entre dois jovens, Pausanias prossegue em sua investigação das diferentes formas de amor. É nesse ponto que chega à questão do amor entre dois velhos. Nesse ponto, o interprete se depara com argumentos semelhantes aqueles colocados para mostrar a impossibilidade de amor entre jovens. Horas velhas não teriam nada a aprender nessa fase da vida. Tudo já teria sido dito, apreendido. Nesse sentido, esse amor também não convém.

Se amor entre jovens não convém, entre velhos também não. Então o amor seria algo

entre um homem e uma mulher, independente da idade. A surpresa é que Pausanias afirma que não. E diz isso afirmando uma lógica meio machista para os dias de hoje. Hora amor entre homem e mulher seria pouco virtuoso, quase indecente. Percebamos o quanto os valores se transformam no decorrer das eras. O amor entre um homem e uma mulher seria um amor ruim já que o estatuto intelectual, físico e moral da mulher é muito pior ou inferior ao do homem. O homem estaria de certa forma se contaminando com algo ruim. Para um dos interpretes mais controvertidos do banquete o amor belo seria aquele entre homens. Mas não entre quaisquer homens. É necessário que seja um sábio virtuoso e um jovem aprendiz. Este amor seria o único amor que garantiria que as duas pessoas tornassem-se virtuosas. Seria a plenitude do amor intelectual. O que é interessante é que em suas horas vagas Pausanias exercitava esse tipo de amor com Fedro, um jovem com muito potencial. O interprete é cuidadoso em suas palavras, sem querer normatizar, estabelecer o certo, afirma que não é que as outras formas de amor que ele apresenta sejam ruins. Não é isso. Somente não são as mais adequadas. Para finalizar sua interpretação Pausanias conclui dizendo as formas de amor vigente em uma sociedade são intermediadas pela a sociedade. Uma determinada sociedade estabelece o que é certo e errado, e qual a forma que eu devo realizar meu amor. Nesse sentido, a sociedade é uma mediadora entre o amor. Já que diz qual é o amor adequado. É claro que o discurso muda de sociedade para sociedade.

Ao fim da exposição eloquente de Pausanias a fala passou a ser de Eriquiciamos. Este fez como todos, deu sua própria interpretação sobre o amor, as vezes corroborando com os colegas, outras discordando de seus antecessores. Como um bom médico que era Eriquiciamos vai tentar descobrir os fundamentos de um amor saudável. E nessa tentativa vai afirma que o mundo grego até a atualidade é feito de oposto. No entanto, o mundo real é o lugar onde os opostos não se apresentam como opostos. E sim como complementaridades. É certo segundo ele que os opostos não podem conviver com seus opostos. No entanto, o mundo apresenta esses opostos harmonizados. A pergunta que não cala frente sua afirmação é essa: o que harmoniza os opostos? Segundo Eriquicimos é o “Eros” que harmoniza e aproxima as oposições. EROS não é coisa só de homem; “Eros” é energia que atrai ordenadamente os opostos; Se o mundo é no fundo a harmonia dos opostos, o que é a harmonia; harmonia é o equilíbrio entre os opostos, moderação dos opostos; Segundo o terceiro interprete de “Eros” o amor saudável é o amor equilibrado; A intensidade em amor é extenuante, o saudável seria o equilíbrio.

Após as belas palavras do médico filósofo a fala passou a ser orientada por Aristófanes. Este era conhecido em Atenas pelo seu habito de a todo momento tentar tira saro

de seu professor Sócrates. Adora discutir e desdizer os ensinamentos do mestre. Pena é que não era muito exitoso em seu intento, já que o mestre era muito preparado e se renovava constantemente. Fato que este ao tenta explica o amor remonta aos primórdios imemoriais. Sua noção de amor remonta os primórdios. Utiliza para explicar suas ideias de amor o *Mito do Andrógeno*.

Segundo Aristófanes em tempos remotos os seres humanos não tinham a forma que tem hoje. Os seres humanos eram espécies de bolas. E estes tinham todas as características físicas e psicológicas dobradas. Todos nós tínhamos quatro olhos, braços, pernas, dois membros, duas subjetividades que andavam em conflito. Essa união do duplo era quase sempre muito pouco harmônica. Nesse tempo sem tempo, havia três classes de pessoas no mundo. As bolas que eram macho e macho, as bolas que eram fêmea e fêmea. E por fim, as que eram macho e fêmea. Certa vez essas bolas sedentas de saber o que acontecia nas nuvens, que era a morada dos deuses gregos. Tomaram uma atitude que mudou para sempre a história dos seres humanos. Tais bolas querendo saber, descobrir, o que acontecia no cotidiano dos deuses, subiram uma em cima da outra, formando assim uma espécie de torre humana. E assim, chegaram na morada dos deuses. Estavam todas as divindades almoçando naquele momento. Fato é que algumas divindades notaram a presença de estranhos os espiando. Aquilo fez com que os deuses ficassem irados, indignados pela falta de respeito daqueles reles mortais. Meio indignados, meio atordoados por aquilo pediram com sem falta providencias do rei dos deuses, Zeus. O deus supremo que era um grande legislador, justo e equilibrado, ponderou sobre a situação. E falou para os outros deuses. Não é possível mata todas as bolas que desrespeitaram os deuses. E por que não? Era necessário culto para que as entidades continuassem existindo. No entanto, era inadmissível o que tinha acontecido, era necessário tomar alguma providencia. Foi neste instante que Zeus decidiu o destino daquelas bolas infames que ousaram desafiar os deuses. Tomou em suas mãos sua espada fumegante, e de cima a baixo fez um corte em todas as bolas de uma vez. Uma vez cortadas, as bolas todas esparramadas, não conseguiam encontra sua outra metade, daquele momento em diante, seriam obrigadas a viver com aquele novo formato. E Zeus foi mais longe em seu castigo, impões a todos os seres humanos o “Eros”. E este seria o desejo alucinado em reencontra a outra metade, aquela que nos faria feliz. O ser humano passou a ser um perpetua busca pela outra metade - desejo pela totalidade – fórmula que transforma dois em um;

O fato é que as bolas foram repartidas por Zeus, este impôs o “Eros”, e as bolas tiveram que ficar em uma perpetua busca pela outra metade. O que é estranho é que as classes

de ser humanos que existiam se dividiam em uma proporção de 1/3. Eram machos e machos, portanto aquele macho que compunha a classe dos machos, machos passou a buscar um outro macho. Assim também acontecia com a classe das fêmeas, fêmeas e dos machos, fêmea. O estranho é que nossa sociedade apresenta um número muito grande macho e fêmeas e uma pequena proporção de machos, macho e fêmea, fêmea. Ou a lógica de Aristófanes estava errada, o que não é de suspeitar, ou tem muitos seres humanos escondidos por aí. Fato é que Zeus foi cruel em sua decisão sobre as bolas, é claro que foi a pedido dos outros deuses, é claro que tamanho desrespeito das bolas não poderia passar. Estabelecer como condição de felicidade a busca perpétua de encontrar a cara metade.

E então que chega aquele que era esperado por todos. O homenageado da festa. Agatão era conhecido e reconhecido por sua eloquência e retórica brilhante. Era um poeta a moda antiga. Que a muito não vemos. Seu amante Fedro, um jovem um brilhante com potencial indiscutível o esperava com devoção. O amor entre os dois precisava desse rito para continuar existindo. É fato que Fedro o amava não por atributos físicos, que não tinha, ou qualquer outra característica. Era amor verdadeiro e puro, um amor intelectual em sua plenitude. O jovem amante admirava e cultuava seu amor com toda sua devoção.

Agatão, sabendo da espera de todos, e para não decepcionar seu amor amante não fez por mesmo. Sua explanação do amor foi brilhante, intensa, efusiva. Todos na sala ficaram se sentido ignorantes frente a tamanho brilhantismo e propriedade. Agatão era o amante, sabia e dizia muito sobre o amor. E o sentia em sua plenitude. Sua fala estava recheada de carinho e devoção ao seu amor. Não falavam de um amor que não sentiam, uma fala genérica e sem fundamentação. Falavam sim do que lhes doí, daquilo que sentiam profundamente por outros ou outras. Agatão o grande poeta clássico não deixou por menos. Sua fala estava recheada de citações. Trazia para sala fontes históricas, poetas da antiguidade da época e frases da sabedoria popular. Agatão era eloquente em sua interpretação sobre o deus “Eros”. Começou tentando encontrar os atributos de “Eros”. Segundo o sábio poeta EROS é o belo, EROS é o belo. EROS é jovem, EROS é justo. Para o interprete o “Eros” fazia o semelhante buscar constantemente o seu semelhante. Essa busca não era de qualquer semelhante. Mas sim, a outra metade referida no mito do andrógino dito por Aristófanes. Agatão não se prolongou muito em sua explanação. Foi objetivo, não a objetividade dos tempos atuais, que é coisa de quem não tem nada a dizer, foi pratico, rápido e pontual em sua fala.

Todos na sala, que o esperavam com devoção e angustia o aplaudiram no fim de sua fala. O poeta não podia ser diferente daquilo que aguardavam. Todos se encheram de um

sentimento nobre. Todos o reverenciaram como a um poeta reconhecido que era.

Sócrates reconhecendo os atributos retóricos de seu antecessor o reverenciou com muita dedicação. No entanto, o filósofo que era meio sarcástico e trágico o sucedeu dizendo que era muito ignorante. E que nada sabia do amor, não sabia nem mesmo porque tinha sido convidado para aquela confraria. Como alguém que era pouco sabia podia dizer algo depois de tantas manifestações de eloquência e competência. Mesmo não sendo capaz de se aproximar intelectualmente de seus colegas de banquete tentou falar do amor.

O interessante é que sua fala foi a mais convincente e ácida. Todos passaram a achar que os ignorantes da história eram eles próprios. Já que diante de uma figura tão intempestiva nada podiam fazer ou dizer. Sócrates dando uma estocada intelectual em seu antecessor lembrava que achava que o que deveria acontecer ali era a busca da verdade. Mas não todos tentaram convencer por meio de palavra bonitas, eloquentes interpretações e beleza retórica.

Sócrates por outro lado queria não se afasta de seus princípios filosóficos. Foi então que discordando de todos os presentes, discordando com respeito e consideração, afirmou eloquentemente, ou interrogou, o “Eros” é o amor por algo ou amor por nada. Se o amor era desejo pelo belo, era porque não era o belo, o amor não era o belo em sua opinião, já que o desejo tenta atrair o que falta. Ou seja, o desejo só existiu na falta. De certa forma Platão, que cria o narrador de o banquete, tenta fundamentar as noções de amor platônico por meio da fala de Sócrates. É continuando em sua trajetória meio apocalíptica e anárquica afirma que o amor é uma carência. O amor em sua opinião seria o desejo pelo belo e pelo bem. Nesse sentido, o amor não seria um deus ou dois como afirmara. Já que o amor verdadeiro e virtuoso se situa entre o belo e o feio. O amor não é a busca pelo oposto, uma tentativa de harmonizar os opostos. Amor também não seria nem sexo, nem carne ou intelecto. Nem muito menos o equilíbrio, é exatamente o oposto. O amor em sua opinião é o desejo, e o desejo é ausência. Nesse sentido, todos os atributos atribuídos a esse sentimento não faziam sentido. Já que ausência é algo que não se tem e a busca não é fortuita. Busca-se aquilo que não se tem, a medida em que se passa a ter não se busca mais. Não desejo que me estar disponível, já é meu. O amor se ama algo ou alguma coisa, se ama o amor.

TEMA PRINCIPAL - “O DEUS EROS”

COMEMORAÇÃO DE AGATÃO – PRÊMIO DE LITERATURA

TÉDIO – DEBATER O AMOR

PATICIPANTES: FEDRO – JORVEM RETÓRICO, AMANTE DE AGATÃO: PAUZANIAS, MÉDICO – ERIQUICIMACO, COMEDIANTE – ARISTÓFOLES, AGATÃO, SÓCRATES (POR FIM – FECHAR COM CHAVE DE OURO);

FEDRO - O AMOR É UM DEUS; UM DOS MAIS ANTIGOS — O AMOR TEM UMA PROPRIEDADE – TORNAR O AMANTE VIRTUOSO – O AMANTE QUER MOSTRA PARA O AMADO;

PAUZANIAS—AFRODITE – PANDÊMICA – REPRESENTA O AMOR FÍSICO – AFRODITE - URÂNIA – REPRESENTA O AMOR INTELECTUAL – AMOR ENTRE CORPOS E O AMOR ENTRE MENTES—QUAL O AMOR SUPERIOR? – É O AMOR ENTRE ALMAS – O AMOR PELO CORPO TERMINA—ANÁLISE DAS FORMAS DIFERENTE DE AMOR;

ERQUICIMACO - AMOR SAUDÁVEL — O AMOR SAUDÁVEL É O AMOR EQUILIBRADO;

ARISTÓFONES - NOÇÃO DE AMOR – REMONTA OS PRIMÓRDIOS - MITO DO ANDROGINO;

AGATÃO - DISCURSO QUE PROCURA ENCONTRAR OS ATRIBUTOS DE EROS - O SEMELHANTE AO SEMELHANTE BUSCA;

SÓCRATES – AMOR É UM DESEJO – DESEJO POR ALGO QUE FALTA- DESEJO ATRAI O QUE FALTA – O DESEJO SÓ EXISTE NA FALTA.

Referências

ARISTOTELES. *Dos argumentos sofísticos*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.A. Pickard. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARISTÓFANES. *As Nuvens*. Trad. Gilda Maria Reale Strazynski. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

PLATÃO. *O Banquete*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995, p. 11-76.

VRISIMTZIS, Nikos. Pederastia. In: _____. *Amor, Sexo & Casamento na Grécia Antiga*. São Paulo: Odisseus, 2002, p 100-114.

Historicizando os estudos culturais a partir das manifestações e as produções culturais regionais – Rondônia (Amazônia)

Maria Aparecida da Silva*

Odete Burgeile**

Introdução

O trabalho em questão tem por objetivos descrever e analisar as bibliografias sobre os estudos culturais correlacionados a produção cultural e suas implicações globais e de modo particular no Brasil e suas culturas, observando que em sua maioria recebe influências externas, isto é, das invasões culturais que ocorrem desde a chegada dos europeus impondo ritmos de encontros e desencontros culturais. Promovendo a deculturação ou aculturando as culturas locais em detrimento do poder do capitalismo, causando destruição e barbáries aos brasileiros, de modo especial os indígenas que foram mais impactados com esta leva de invasões e que se perpetua em pleno século XXI, interferindo na produção cultural brasileira e colaborando para que surjam novas identidades em âmbito nacional.

Isso fica evidente quando se analisa as experiências e os novos aperfeiçoamentos descobertos que a sociedade tem feito, via levantamento de uma variedade de hipóteses e problemas a serem investigados de modo a ampliar o conhecimento nas diversas áreas envolvidas nesta temática em discussão, ou seja, os Estudos Culturais.

Tendo isso como referência, fazem-se necessário pesquisas que visem a investigação científica no que se refere a questão cultural, que abrange as transformações ocorridas na sociedade, fazendo uma análise entre quem detém o poder: de um lado um grupo minoritário detentor do poder econômico e político; e, de outro lado, a voz do povo, mão de obra

* Mestre em História e Estudos Culturais pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduada em História e Especialista em História Regional. E-mail: cidaselhorst@yahoo.com.br

** Professora do Departamento de Letras da UNIR. Graduada em Letras (Inglês e Português) pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná e Doutora em Filologia Inglesa, revalidado pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. E-mail: odetebur@gmail.com

trabalhadora, a maioria da população que fica presa a questões impostas pelas leis econômicas sustentadas por estes grupos, diferenciando quem tem acesso ou não a produção cultural.

Para se obter as informações sobre os Estudos Culturais a opção foi analisar alguns dos seguintes autores: Burke (2000), Cevalco (2003), Freud (1974), Chiappini (1999), Hoggart (1973) Jamasom (1989), Latour (2009), Moser (1998), Prystion (2010), Said (2011), Schwarz (1999), Thompson (1988), Williams (1969) e suas respectivas bibliografias.

Histórico dos Estudos Culturais

Ao contextualizar a origem dos Estudos Culturais que teve suas raízes na Inglaterra há de se destacar um de seus fundadores, Raymond Williams (1969) que ao afirmar que a sociedade vive na era da cultura, permite uma reflexão interessante acerca dos fios condutores que levam à formação do conceito de cultura a partir da Inglaterra industrializada, contraditória e desigual.

Ele pensa cultura em termos plurais e não isolada e tem por objetivos verificar as transformações econômicas, políticas e sociais do período para compreender a emergência do conceito de cultura em consonância com a relação de poder, bem como as diversas interpretações da mesma a partir da pluralidade de ideias que a envolvem: gênero, etnias, sexualidade, raça, entre outros.

Para Cevalco (2003), as mudanças de significado de cultura vêm ocorrendo de acordo com as transformações sociais e interagindo constantemente com as situações e momentos históricos em que elas estão inseridas versando sobre o cultivo das faculdades mentais e espirituais; civilização; processo intelectual e espiritual tanto na esfera pessoal como na social e o processo secular do desenvolvimento humano imbuídos do seu modo de vida, proporcionando a proposição de uma cultura em comum, ou seja, produzida e pertencente a todos.

Assim sendo, há uma inter-relação entre fenômenos culturais e socioeconômicos que, por meio do impulso social gera a transformação do mundo via projeto intelectual. A cultura é, portanto, o resultado da intervenção da sociedade contrapondo-se as relações reais e materiais. Neste caso, a cultura é chamada a desempenhar um novo papel social: o de apaziguar e organizar a anarquia do mundo real dos conflitos e disputas sociais, que segundo Freud (1974) seriam apaziguadas pela civilização e a religião.

De acordo com as discussões de Williams (1969), a cultura estaria em busca da perfeição por meio do conhecimento, mas seria preciso antes de tudo que ela ajudasse a conter a multidão ‘imunda’ que estaria pronta para pisotear a luz e o saber, haja vista, que a cultura estava sob posse de uma minoria: as elites, enquanto, o resto da comunidade supostamente não tinha condições intelectuais de produzi-la gerando uma contradição na tradição cultural onde a participação do povo e seus modos de vida se contrapunham as hierarquias capitalistas.

As transformações nos meios de produção econômicos, na política e na vida social, estariam gerando uma nova forma de viver e inevitavelmente provocariam mudanças culturais e revolucionando o modo de pensar os Estudos Culturais de acordo com a fala de Cevalos (2003, p. 60), considerando até mesmo as divergências quanto ao tema em questão quanto a suas origens a partir de autores como Hall, Thompson, Williams e Hoggart.

Sendo assim, há um relato histórico da origem dos Estudos Culturais na Inglaterra a partir das décadas de 1950/1960, que ganhou espaço nas diversas tendências. Porém foi a partir do materialismo cultural que se viu a produção neste campo do saber vinculada a percepção realizada pelos Estudos Culturais e que a cultura transforma em mercadoria no intuito de responder aos interesses do sistema capitalista por intermédio do consumismo de uma massa populacional que produz, contribui e é forçada a manter-se muitas vezes no universo do trabalho e renunciar aos instintos conforme preconiza Freud (1974):

A civilização, portanto, tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa. Visam não apenas a efetuar uma certa distribuição da riqueza, mas também a manter essa distribuição; na verdade, têm de proteger contra os impulsos hostis dos homens tudo o que contribui para a conquista da natureza e a produção de riqueza. As criações humanas são facilmente destruídas, e a ciência e a tecnologia, que as construíram, também podem ser utilizadas para sua aniquilação (FREUD, 1974, p. 04).

Burke (2000) ainda aponta uma virada cultural com o florescimento de obras na área e consequentemente dos estudos culturais. Vê a História e cultura a partir da ótica política e econômica indicando ainda que a História Cultural é o equilíbrio entre história tradicional e nova história. Entretanto, afirma que a cultura é marcada pelas tradições repassadas via família, igreja, escola, organizações sociais entre outras instituições, de geração para geração como herança, um legado cultural.

No Brasil, as pesquisas em Estudos Culturais tem como referência Gilberto Freyre (2006), Holanda (1998), Bosi (1994), Cândido (1998), Faoro (2001), Merquior (1972), Ortiz (1991), Prado Júnior (1994), Rocha (2003), Salles Gomes (1986) e Sampaio Júnior (1999).

Sendo visível neste contexto a ênfase em alguns autores cujas ideias podem ser correlacionadas.

Em *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre (2006) expõe uma visão da sociedade da época sobre a questão da miscigenação. Uma miscigenação moura no imaginário português associado à índia, dando origem ao mameluco. A defesa da ideia do embranquecimento da “etnia” brasileira. Dentro deste panorama nenhum indígena era considerado parte da civilização, isto é, a cultura era tida como uma questão biológica e social perpetuando a visão portuguesa em relação a própria formação da população lusitana a partir mouros, semitas, cristãos e maometanos.

Havia a preocupação com a rotina da vida da “Casa Grande e da Senzala” onde o cotidiano senhorial dita regras na sociedade escravocrata, que priorizava a monocultura nas grandes propriedades, os engenhos. No momento em questão, ou seja, no Brasil colonial a cultura passava por uma crise de identidade e cultural, haja vista, a presença do indígena, do português (europeus) e do negro como povos que passariam segundo Darcy Ribeiro (1994) e Bossi (1994) na Antropologia brasileira a formar o tripé cultural da sociedade brasileira, pois Freyre (2006, p. 91) afirma que “O Brasil formou-se, despreocupados os seus colonizadores da unidade ou pureza de raça”.

Outro fator de extrema relevância é o papel do catolicismo na consolidação da colonização brasileira, uma vez que, quando esta instituição vai interferindo em toda a formação não só religiosa, mas nas decisões políticas, econômicas, sociais e culturais quanto a costumes e imposição de leis e regras a serem seguidas pelo povo de em geral, desconsiderando as especificidades dos indígenas e negros, grupos que embora formassem a sociedade nacional, eram excluídos e marginalizados, em função dos deslizes preconceituosos existentes na sociedade brasileira.

Outra situação a ser abordada abrange os problemas na colonização no Brasil. Prado Júnior (1994) menciona a falta de organização; justiça cara e inacessível à massa, descaso com os serviços públicos; processos brutais empregados, insegurança e excesso de burocracia; imoralidade, complexidade dos órgãos, orçamento deficitário e corrupção.

A Vida social e política foram marcadas pela ausência da moral, indolência e o ócio; promiscuidade; exacerbação sentimental nas relações do clã familiar; culto religioso superficial e mecanizado; infinita tolerância no campo da moral e dos costumes. Já a estrutura administrativa possui características militar, em geral política e fazendária.

Segundo Holanda (1998) historicamente, o brasileiro vem confundindo o conceito de cidadania com a ideia de favores. Politicamente, a população absorveu muitos deveres a serem cumpridos e a importância da herança cultural da colonização lusitana no Brasil, a dinâmica dos (des) arranjos e acomodações que permearam as transferências culturais de Portugal para a "terra brasilis".

No que tange a questão da cordialidade, nas relações sociais isso funciona como um sistema de trocas no qual as fronteiras do interesse, da obrigação moral e da previsão legal não estão demarcadas. Além do mais, a cultura no Brasil era pensada bem distante daqui e para o estrangeiro, na visão poética de escritores que vivendo longe do Brasil se expressam por meio de elementos simbólicos.

Rocha (2003), por exemplo, cita Gonçalves Dias que em sua solidão e saudade escreve sua poesia distante de sua pátria elevando imagens e encantos da terra natal. Outro autor destacado pelo autor é Machado de Assis que tem em sua essência o homem cordial onde em sua fala deixa clara a marca deste tipo de ser brasileiro: aos amigos tudo e aos inimigos o silêncio. A lei.

Segundo o autor, a sociedade brasileira herdou a proximidade dos contrários e resistimos às mazelas da sociedade brasileira. Ou seja, ao mesmo tempo em que seu povo é afável e hospitaleiro, age com indiferença as desigualdades sociais. Há uma similitude com a vida patriarcal cuja esfera doméstica impõe sua lógica afetiva a esfera política. A hierarquia se reproduz em todas as escalas sociais e isso é visível dentro da política brasileira, regida pela cordialidade.

Os Estudos Culturais e a Invasão Cultural das nações desenvolvidas nos países pobres

Holanda (1998, p. 141) destaca que “Em todas as culturas, o processo pelo qual a lei geral suplanta a lei particular faz-se acompanhar de crises mais ou menos graves e prolongadas, que podem afetar profundamente a estrutura da sociedade”. Tais leis sempre impostas pela civilização sob o comando da religião. Na visão de Freud (1974, pp. 23-24) “Nossa civilização se ergue sobre elas e a manutenção da sociedade humana se baseia na crença da maioria dos homens na verdade dessas doutrinas”.

Neste caso sempre manipulando e impondo a coerção de modo que as culturas civilizadas fiquem dependentes. É justamente aí que entra o povo brasileiro, ou seja, desde sua invasão cultural e religiosa por parte de Portugal quando do encontro destas em 1500

condicionou-se dizer que este povo é feliz e cordial. Para Holanda (1998, p. 146) [...] “a contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade”.

Esta expressão utilizada pelo autor e depois confirmada por Merquior (1972) é meramente uma condicionante do estrangeiro quando este se refere ao povo brasileiro, pois desde os primórdios da formação social brasileira, via de regra, passando pelo processo educacional, se contribui para que a população tão acostumada a seguir preceitos religiosos não conseguisse reagir às mazelas do poder político, que segundo Faoro (2001) sempre atendeu exclusivamente aos donos do poder centrado em grupos políticos burocráticos e patriarcais.

Isso favoreceu um poder constituído sem identidade nacional, pois o povo sempre esteve alheio e excluído dos acontecimentos que envolvem a situação política do país que sempre respondem a monopolização cultural das forças imperialistas desde o processo da colonização por parte de Portugal.

Se houve uma presença portuguesa no processo de colonização e “imposição” de uma modelo cultural aos povos indígenas desde 1500 e concomitantemente a isso a convivência e consequentemente a troca de elementos culturais do branco europeu, invasor e colonizador, hoje é perceptível no Brasil o que Júlia F. Alves (1988) denomina de “A Invasão Cultural norte-americana”. E não poderia ser diferente já que, “Numa época em que os meios de comunicação propiciam cada vez mais o intercâmbio entre os povos seria impossível preservar uma cultura de influências externas de qualquer espécie” (ALVES, 1988, p. 16).

A ação norte-americana surge no contexto da Segunda Guerra Mundial. Mas isso se deu caracterizado pela “[...] ausência física do novo invasor e a imposição de sua cultura através do consumo, e não da escravidão, nos dariam a ilusão de estarmos preservando nossa liberdade e exercendo uma autodeterminação” (ALVES, 1988, p. 21).

Perpetuando-se em consonância com o Estado, esse imperialismo norte-americano esteve presente e continua a marcar a história e a cultura brasileira quando se manifesta. Segundo Ortiz (1991, p. 144), no “desenvolvimento de um mercado de bens materiais e um mercado de bens culturais” ocupando espaço no desenvolvimento do capitalismo no Brasil quando da implantação de suas empresas multinacionais divulgando e promovendo o consumo dos produtos norte-americanos em terras tupiniquins. Nos dizeres complementares de Alves, “nossa história, neste último século, tem registrado mais recuos do que avanços com relação aos interesses brasileiros, em face das pressões internacionais e objetivos escusos da nossa classe dirigente” (ALVES, 1988, p. 49).

Obviamente que tudo isso sempre esteve embutido em todos os aspectos o que Merquior (1972, p. 229) menciona como concordância profunda entre “nosso camaleonismo ideológico e as nossas origens socioculturais” com inúmeras características controversas entre aceitar os valores culturais externos e/ou manter-se em seu atraso cultural consequentemente em crise. Afinal, o Brasil sempre viveu a espera de modelos culturais, políticos e sociais na tentativa de adequar-se a eles em detrimento do poder estatal que sempre viveu a sombra dos países ricos, dependendo das nações desenvolvidas levando-o a um caos ainda maior.

No Brasil, a tendência é a aceitação de tudo o que é imposto com tamanha “naturalidade” ao ser comparado com outras nações. A produção industrial e cultural externa tem muito mais chance de adentrar em território nacional, haja vista que segundo Salles Gomes (1986) somos um país destituído de cultura original. Isso está atrelado, “a problemática do desenvolvimento nacional nas economias de origem colonial que não conseguiram superar a posição subalterna do sistema capitalista mundial, sobretudo no atual contexto de transnacionalização do capitalismo” (SAMPAIO JUNIOR, 1999, p. 09).

Para tanto, é primordial destacar que o estágio de desenvolvimento de qualquer que seja a cultura está intrinsecamente ligado à conjuntura econômica, social e política na qual as manifestações culturais estão inseridas. Assim sendo,

A missão civilizatória do capitalismo dependente teria atingido o limite de suas possibilidades e, para sobreviver como projeto nacional, a sociedade brasileira não disporia de outra alternativa senão romper com as relações econômicas, sociais e culturais responsáveis tanto pela sua posição subalterna no sistema capitalista mundial como pela perpetuação das assimetrias herdadas da sociedade colonial (SAMPAIO JUNIOR, 1999, p. 12).

Sendo o Brasil um país de desenvolvimento periférico que se caracteriza pelo caráter dinâmico que abarca elementos técnicos, econômicos, sociais, políticos e culturais que segundo o autor estaria ultrapassando o âmbito da teoria econômica, ou seja, seria “o ponto de partida de qualquer estratégia de ruptura com o subdesenvolvimento coloca como desafio primordial a desarticulação da dependência cultural” em relação às potências econômicas (ibidem).

Percebe-se que esta dependência cultural está vinculada ao desenvolvimento econômico, dependente do sistema capitalista mundial que é um espaço heterogêneo, tendo de um lado as economias produtoras e do outro uma periferia dependente, expondo este último grupo às pressões do capitalismo selvagem que passa a intervir na construção das nações, gerando antagonismos cruéis quando a imposição cultural via modelos econômicos continua se perpetuando sob a ação do sistema dominante.

Visualiza-se neste caso, o poder da minoria das nações ricas, sob a maioria das nações pobres, cujas economias têm por base as raízes coloniais que precisam ser superadas, embora, dia após dia no cumprimento de metas impostas pelo capitalismo mundial buscam implementar projetos políticos e econômicos voltados para interesses externos.

O desafio maior para o Brasil e outras nações, é que em ambos, o Estado Nacional deveria superar os padrões coloniais, o capitalismo tardio e a industrialização retardatária. Para que isso seja possível é necessária a acumulação de capital para pleitear os padrões de vida das economias centrais e deste modo o desenvolvimento das nações periféricas que para Sampaio Júnior (1999) isso aconteceria via “mudança no modo de participação na economia mundial”.

Ao analisar “Entre nação e barbárie: os dilemas do capitalismo dependente” o autor ressalta que,

Para os três autores, a continuidade da dependência está levando o Brasil à barbárie. A urgência de uma ruptura fica evidenciada na conclamação de Caio Prado a favor da “revolução brasileira”; na insistência de Florestan Fernandes no caráter antissocial, antinacional e antidemocrática da burguesia brasileira; bem como na eloquente advertência de Celso Furtado de que a transnacionalização do capitalismo ameaça a própria unidade do Brasil como estado nacional (SAMPAIO JÚNIOR, 1999, p. 12).

Mas, em se tratando de Brasil, o rompimento ao sistema capitalista monopolista viria somente com a adoção do socialismo defendido por Florestan Fernandes aqui e para os demais países subdesenvolvidos. Adotando este sistema estas nações poderiam escapar da barbárie causada pela avalanche destruidora das economias desenvolvidas sob as características semicoloniais.

Nota-se que haverá liberdade na produção cultural somente se houver rompimento com as estruturas semicoloniais visando estabelecer o equilíbrio entre as forças da superestrutura e a infraestrutura proporcionando mecanismos que levem a sociedade a participar dos centros de decisões e como resultado as transformações no campo cultural.

O poder imperialista e cultural e sua ação na natureza

Considerando que toda política envolve a natureza e toda natureza envolve política, o que poderia gerar um intercâmbio interessante no intuito da promoção e preservação da humanidade torna-se um conflito, pois a natureza é o principal obstáculo para as nações imperialistas na esfera econômica e cultural.

O primeiro elemento por meio do poder e da força ideológica se opõe ao que Said (2011, p. 339) caracteriza e “conceitua como cultura, práticas e empréstimos culturais” que direta ou indiretamente vincula-se com a natureza, principalmente no que tange as populações tradicionais da África que vivem em territórios cujas terras são objetos de disputas entre as forças imperialistas.

É pertinente destacar que neste continente houve uma resistência ao domínio europeu. Um exemplo claro são os movimentos de descolonização em contraposição a um modelo de cultura imperial em âmbito planetário, vigente ainda em pleno século XXI. Há inúmeros documentos que expressam esta situação, entre eles, o filme *Jardineiro Fiel* que aborda a interferência das indústrias farmacêuticas no Quênia onde se utilizam da população local como cobaias para testarem seus medicamentos e as pessoas não têm conhecimento de tal finalidade.

Além dos vários conflitos éticos, as indústrias veem esse grupo de pessoas pobres, negras, sem o saber científico, condenadas a morte. Por isso, poderiam ser usadas em testes “sem fins lucrativos”. Ou seja, moral e ética se confundem ficando expresso que os fins justificam os meios em nome dos interesses capitalistas dos impérios farmacêuticos.

É perceptível a falta de consideração das nações imperialistas, neste caso a Inglaterra, para com as culturas, haja vista que todos povos tem seus costumes e que para Said (1995) são tomadas como empréstimos e não deveriam ser sobpostas a alguém que se considera superior.

Pryston (2010) propõe discutir a partir do multiculturalismo, na versão politicamente correta e como critérios positivos, as diferenças culturais, raciais e sexuais dentro do que ela denomina de teoria pós-colonial. Considerando então, “a história da cultura dos oprimidos”, de modo particular na América Latina. Mas aqui vale relacionar ao continente africano, na tentativa de garantir segundo a autora “voz a sujeitos que anteriormente não tiveram direito a voz” (PRYSTON, 2010, p. 12).

Isso vem polemizar ou responder questões, dependendo das interpretações das respostas ao processo originário da civilização onde a maioria passou a sustentar a minoria por meio do controle da natureza e pelo viés do conhecimento e da cultura, que contribuiu para o desenvolvimento humano que ao ter seus instintos reprimidos adquire a compulsão pelo trabalho, respondendo as leis no sentido de satisfazer a si e a outrem de acordo com as necessidades econômicas, criando o que Freud (1974) chama de “deuses culturais” esquecendo o próprio ser humano.

Segundo Latour (2009) é uma forma da natureza tomar consciência dela mesma por intermédio da superação do desafio moderno. Ou seja, o pensar coletivamente, sensibilizando-

se dos prejuízos que o “moderno” pode trazer a natureza e a sociedade, já que aquela é a pertença ecológica do ser humano em oposição aos negócios e aos lucros obtidos pelos grandes grupos capitalistas.

Depredando a natureza, o homem projeta a destruição do outro ou da manutenção da sociedade dependendo de quem tem posse da verdade em nome da segurança das demandas sociais, obrigando o ser humano a fazer suas opções dentro deste emaranhado de ideologias controladas pela ciência, política, religião, economia e questões socioculturais. Estas questões têm influenciado nas manifestações e as produções culturais regionais, como no caso de Rondônia e a Amazônia.

A Amazônia no contexto dos Estudos Culturais

Na Amazônia, a migração de modo geral tem contribuído para a formação de identidades, que de acordo com Hall (2006, p. 07) estão sujeitas a uma historicização radical via ação dos sujeitos envolvidos e passando constantemente por um processo de mudança e transformação. Ou seja, as adaptações que vão ocorrendo a partir da história, da linguagem e da cultura e que ganham uma determinada configuração de acordo com a realidade de cada região.

Hall (2006, pp. 12-17), trabalha com a ideia de que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa. Ele vem assumindo identidades diferentes de acordo com o momento e a realidade em que vive, contribuindo para a criação de novas identidades e a produção de novos sujeitos que surgem nos “novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, movimentos antinucleares e ecológicos” (HALL, 2006, p. 21).

É no movimento ecológico que a discussão se firma quando o que está em evidência é a Amazônia, pois as populações ditas tradicionais: indígenas, seringueiros e ribeirinhos frequentemente sentem-se ameaçadas com a presença de agentes externos, neste caso os migrantes. De acordo com Amaral (2004, p. 49) o migrante visa “simplesmente a reprodução social nas novas terras”, onde “o homem era tudo, a natureza era nada” (Idem, p. 63), causando reações imediatas por parte de quem já se encontrava nestas terras e com elas possuía uma identidade constituída. Mesmo por que, segundo autor, “os projetos implantados não levaram em consideração essas organizações sociais: indígenas, seringueiros e ribeirinhos, que já faziam parte do contexto da Amazônia” (AMARAL, 2004, p. 50).

Este é só um exemplo das rotas percorridas pelos migrantes que proporcionam ou dão origem às novas identidades, sejam no imaginário, seja no campo simbólico; estando ou não em concordância com o discurso implantado, buscando o que lhe falta tendo em vista suas individualidades e abrindo-se para o globalizado. Constituindo-se dentro de uma roupagem com características diversificadas sob vários olhares e múltiplas experiências trazidas pelos sujeitos envolvidos no processo migratório e nos espaços ocupados pelos mesmos.

As identidades tornam-se algo concreto a partir do momento em que os migrantes aceitem se representar dentro de uma nova perspectiva de vida sem que se esqueçam de suas raízes. Que visualizem neste novo conjunto iniciativas que moldem novas configurações em contanto com outros modos de vida que vão compondo o lugar onde optaram viver, reproduzindo ou não costumes e heranças culturais de sua terra natal no habitat ora ocupado, e deste modo, estariam contribuindo na consolidação de uma identidade cultural em formação.

Considerações finais

Há de se considerar e pontuar que os Estudos Culturais vão muito além de lembrar-se dos costumes de um determinado povo. Estudos realizados apontam uma variedade bibliográfica que conduz para a análise cultural a partir das sociedades primitivas, considerando a psicanálise como referência e interlocutora de tal processo para se compreender a evolução ou crise da civilização, tendo em vista que a própria cultura gerada por ela pode ser um risco ao ser humano.

Assim sendo, é primordial dizer que é de fundamental importância estabelecer um equilíbrio entre os diversos elementos e ideologias que interferem e controlam a vida em sociedade. Estes por sua vez são reproduzidos pela religião, política, leis econômicas e sociais que manipulam a vida do ser humano e determinam até mesmo o que consumir e como se comportar.

Isso se manifesta mais precisamente sobre pressão das nações ricas. Portanto, a minoria é quem impõe regras a serem cumpridas pelas nações pobres, a maioria. Neste caso, os países ricos invadem culturalmente e gerenciam suas ações de modo que a maioria, os países subdesenvolvidos ou pós-coloniais permaneçam dependentes de suas metrópoles, centros do poder cultural.

Os estudos apontam para o desenvolvimento de pesquisas que sensibilizem e estimulem a valorização cultural local, de abrangência regional e que estejam ao longo do

tempo ocupando seu espaço privilegiando o conhecimento empírico e científico tendo em mente o futuro da humanidade e não apenas da minoria que detém o poder econômico.

Referências

- ALVES, Júlia F. *A invasão cultural norte-americana*. 23ª ed. – São Paulo: Moderna, 1988.
- BOSI, A. Plural, mas não caótico. In: _____. *Cultura Brasileira: temas e situações*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BOSI, A. Cultura brasileira x culturas brasileiras. In: _____. *Dialética da Colonização*. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.
- BURKE, P. Estruturas da cultura popular. In: *Cultura Popular na Idade Moderna: Europa, 1500 – 1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. Unidade e variedade na história cultural. In: *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CANDIDO, Antônio. *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1959.
- _____. *Iniciação à literatura brasileira*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- _____. Cultura: um tópico britânico do marxismo ocidental. In: LOUREIRO, I.; MUSSE, R. (Orgs.). *Capítulos do marxismo ocidental*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998, p. 145-172.
- _____. *Cultural Studies: a brasilian perspective*. São Paulo: Humanitas, 1989.
- _____. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CHIAPPINI, Lígia. Relações entre História e Literatura no contexto das humanidades hoje. In: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 1999: Florianópolis. *Anais...* São Paulo: Humanitas/ USP, 1999, v. 2 p. 805-817.
- FAORO, Raymond. *Os donos do poder*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2001.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos: Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974.
- HOGGART, R. *As utilizações da cultura*. Lisboa: Presença, 1973.
- HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- JAMESON, F. *O pós-modernismo ou a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. São Paulo/Bauru: Edusc, 2004.

- MEIRELLES, Fernando. *O Jardineio fiel*. Estados Unidos, 2005.
- MERQUIOR, José Guilherme. Situação do Brasil na Crise da Cultura. In: _____. *Saudades do Carnaval: introdução à crise da cultura brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Forense, 1972.
- MOSER, W. Estudos Literários e Estudos Culturais. *Revista Literatura e Sociedade*. DTLIC, FFLCH-USP, São Paulo, n. 03, 1998.
- ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. Cultura Brasileira e Indústria Cultural. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- PRYSTHON, Ângela. Histórias da teoria: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens*. Universidade Tuiuti do Paraná, v. 9, n. 1, 2010.
- ROCHA, J. C. de C. *Literatura e cordialidade: o público e o privado na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro*. A Formação e o sentido do Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SALLES GOMES, P. E. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SAMPAIO JUNIOR, P. A. *Entre nação e barbárie: os dilemas do capitalismo dependente em Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado*. São Paulo: Editora Vozes, 1999.
- SCHWARZ, Roberto. A poesia envenenada de Dom Casmurro. In: _____. *Duas meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- THOMPSON, E. Palmer. *A formação da classe operária trabalhadora inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- WILLIAMS, Raimond. Uma tradição do século XIX. In: _____. *Cultura e Sociedade: 1780 – 1850*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

Obras biográficas no ensino de história: problemas e possibilidades

Mauro Henrique Miranda de Alcântara*

Introdução

Muitas são as formas de narrar os fatos históricos. Entre essa variedade, o gênero biográfico sempre esteve entre as opções. Entretanto, a trajetória das biografias entre as narrativas historiográficas sempre esteve em uma espécie de “gangorra”. Em certos momentos, vista como a melhor forma de se visualizar os fatos históricos, em outros, como a personificação e individualização da história, deixando de lado os aspectos estruturais, o que fora considerado o mais importante para a história. Era a história, buscando transforma-se na História. O processo de consolidar esse conhecimento como científico, o fez afastar da história dos sujeitos.

Entretanto, o sucesso editorial das biografias no final século XX forçou a academia a discutir sobre a sua forma de escrita. Parte dela reforçou o discurso de que se trata de uma narrativa que privilegia fatos ao invés das estruturas. Os sujeitos seriam apenas reflexos das estruturas e por elas estruturados. Novas vozes apresentaram e caracterizam essa forma de escrita da história como algo, não apenas válido, mas como um lugar diferenciado para se visualizar a relação entre o indivíduo e as estruturas que a ele são impostas, e buscar, mesmo que fossem, os casos extremos de fugas e liberdades diante delas.

Apesar das biografias estarem conseguindo conquistar um espaço considerável no meio acadêmico, elas pouco têm sido trabalhadas e discutidas no âmbito da didática e/ou ensino de história.

Este ensaio buscará apresentar as discussões que apresentam os problemas e possibilidades da escrita biográfica, e articular com as teses do alemão Jörn Rüsen, sobre a

* Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Colorado do Oeste. Doutorando em História na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). E-mail: alcantara.mauro@gmail.com

didática histórica, a possibilidade deste gênero ser apropriado e, talvez até mesmo, um lugar privilegiado para a formação e conscientização do saber histórico por parte do público discente.

Pierre Bourdieu e a *ilusão biográfica*

Entre aqueles que questionam, duvidam e combatem o gênero biográfico como uma narrativa histórica, por acreditar que ela não possui a capacidade de trazer uma argumentação plausível e concatenada dos fatos históricos, está o sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Em seu texto *A Ilusão Biográfica*, ele aponta para várias problemáticas envolvendo a escrita de uma vida, ou: biografia. Apesar de estar vinculado a uma proposta estruturalista, e suas denúncias orbitarem em torno da incapacidade de relacionar esse tipo de escrita às estruturas, várias de suas ponderações são importantes para os historiadores, mesmo que seja para refutar tais ideias. Pois como construtores de um “sentido histórico”, não podemos aceitar, ingenuamente, que narrar uma vida seja algo idêntico às análises estruturais e/ou factuais. Trata-se de um trabalho diferenciado, e que requer ponderações, tais como as apresentadas por Bourdieu.

Uma das críticas do francês às biografias é a natureza filosófica, ou melhor, da filosofia da história que envolve o fato de narrar uma vida. Utilizando de suas palavras:

Isto é aceitar tacitamente a filosofia da história no sentido de sucessão de acontecimentos históricos, “Geschichte”, que está implícita numa filosofia da história no sentido de relato histórico, “Historie”, em suma, numa teoria do relato, relato de historiador ou romancista, indiscerníveis sob esse aspecto, notadamente biografia ou autobiografia (BOURDIEU, 2006, pp. 183-184).

Nitidamente, para ele, a proposta de escrever uma vida é impossibilitada, diante do estatuto científico, pois ela recai na natureza de um (mero) relato, pouco ou nada diferenciando o historiador de um romancista. Afinal, “falar de história de vida é pelo menos pressupor (...) que a vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história” (BOURDIEU, 2006, p. 183).

A necessidade de um relato com fins teleológico impede a construção de um sentido histórico para a narrativa biográfica, trazendo, dessa forma, grandes prejuízos para a capacidade de se compreender historicamente o sujeito biografado.

É impossível, para Bourdieu, conceber o relato de uma vida de forma coerente, apresentando ordenadamente os fatos históricos dessa trajetória. Para ele existe aí uma “ilusão retórica” (BOURDIEU, 2006, p. 185). Pois esta só faz sentido diante da argumentação de um

texto e não na relação da práxis. Para ele, somente o nome próprio mantém uma estrutura estruturada nesta trajetória totalmente desconexa e heterogênea, que é uma vida:

Eis porque o nome próprio não pode descrever propriedades nem veicular nenhuma informação sobre aquilo que nomeia: como o que ele designa não é senão uma rapsódia heterogênea e disparatada de propriedades biológicas e sociais em constante mutação, todas as descrições seriam válidas somente nos limites de um espaço ou estágio (BOURDIEU, 2006, p. 187).

Os historiadores buscam, portanto, organizar os fatos/acontecimentos de uma vida, amparando-se em um nome próprio que dá identidade a esse ser biológico. Por isso, cada período histórico requererá uma forma para dar organicidade às trajetórias dos seres biológicos, implicando em uma impossibilidade explicativa, a não ser no plano da linguagem. Voltamos a “ilusão retórica”:

O que equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 2006, p. 190).

Está claro que para Pierre Bourdieu, não é possível conceber a história de uma vida através de uma análise social, ao menos de forma pertinente e capaz de dar vazão a uma explicação histórica e /ou social. A resposta para essa “ilusão retórica” de Bourdieu, é possível ser encontra em François Dosse, que apresenta a impossibilidade da escrita da histórica, sem o aspecto ficcional:

Hoje já se compreende bem que a história é um fazer levado a cabo pelo próprio historiador e, portanto, até certo ponto dependente da ficção. Diga-se o mesmo do biógrafo, o qual ficcionaliza seu objeto e torna-o, por isso mesmo, inalcançável, apesar do efeito do vivido que com isso obtém (DOSSE, 2009, p. 71).

Tal discussão (sobre a narrativa historiográfica está vinculada ao sentido estético, ou melhor, representacional) já vem a longo tempo sendo debatida e várias saídas vêm sido apresentadas para essa situação. Uma delas é aceitarmos a História, como uma ciência interpretativa, ou melhor, uma ciência que busca dar inteligibilidade para os fatos históricos, através de uma narrativa do/no presente.

Portanto, entre as denúncias de Bourdieu, quais precisamos nos atentar para buscar responder as questões levantadas por esse texto? Como estruturalista que é, o francês nos apresenta um quadro um tanto quanto interessante para compreendermos a trajetória de uma

vida: a relação do sujeito com as estruturas do seu tempo, ou, o seu *habitus*: “Sem dúvida, podemos encontrar no *habitus* o princípio ativo, irreduzível às percepções passivas, da unificação das práticas e das representações” (BOURDIEU, 2006, p. 186).

Para pensarmos a trajetória de uma *bio*, refiro-me neste caso o ser biológico, precisamos sempre nos lembrar de que ele está vinculado a instituições, a culturas, políticas, relações econômicas do seu tempo, que forma o seu *habitus*. E talvez neste ponto possamos encontrar a grande contribuição do Bourdieu para a adoção do gênero biográfico no ensino de história.

A biografia como o lugar de visualizar a interdependência do indivíduo-sociedade

Retomamos nessa seção, o final da discussão da anterior. De fato, não podemos refutar a importância do *habitus* na prática dos sujeitos, principalmente, no que tange como objeto de estudos históricos. Giovanni Levi, que buscou apresentar as possibilidades e a importância dos estudos e pesquisas biográficas, não refuta tal argumentação apresentada por Bourdieu, ao contrário, segundo ele “não se pode negar que há um estilo próprio a uma época, um *habitus* resultante de experiências comuns e reiteradas, assim como há em cada época um estilo próprio de um grupo” (LEVI, 2006, p. 182).

Entretanto, o sujeito não vive uma realidade de presidiário diante dessas estruturas apresentadas pelo *habitus*: “para todo indivíduo existe também uma considerável margem de liberdade que se origina precisamente das incoerências dos confins sociais e que suscita a mudança social” (Ibidem).

Essa estrutura estruturante deixa brechas, apresenta rachaduras, e o indivíduo, acaba por encontra-las, penetra-las e agindo, diante disso, com certa liberdade, aproveitando as fragilidades que lhe são apresentadas. Conceber esse espaço de manobra, de liberdade, é de suma importância para compreendermos essa relação, entre indivíduo e sociedade. Pois são nesses “espaços” que verificamos certos protagonismos. E é justamente essa perspectiva, que enriquece a escrita biográfica:

A importância da biografia é permitir uma descrição das normas e de seu funcionamento efetivo, sendo este considerado não mais o resultado exclusivo de um desacordo entre regras e práticas, mas também de incoerências estruturais e inevitáveis entre as próprias normas, incoerências que autorizam a multiplicação e a diversificação das práticas (LEVI, 2006, p. 180).

A biografia apresenta-se diante deste cenário, como um lugar para verificar aquilo que, nos baseando nos pressupostos sociológicos de Durkheim, nomeamos de relação de interdependência entre indivíduo-sociedade (ALCANTARA, 2013), ou seja, tanto a sociedade constrói o sujeito, quanto ela é construída por ele. Utilizando-se das palavras de Le Goff: o sujeito histórico “constrói-se a si próprio e constrói sua época, tanto quanto é construído por ela” (1999, pp. 23-24). Essa relação leva a uma possibilidade, consciente, de o sujeito utilizar e manipular as estruturas, para realizar desejos, vontades, mesmo que limitadamente:

Na verdade nenhum sistema normativo é suficientemente estruturado para eliminar qualquer possibilidade de escolha consciente, de manipulação ou de interpretação das regras, de negociação. A meu ver a biografia é por isso mesmo o campo ideal para verificar o caráter intersticial – e todavia importante – da liberdade de que dispõem os agentes e para observar como funcionam concretamente os sistemas normativos, que jamais estão isentos de contradições (LEVI, 2006, p. 180).

Ao visualizarmos a trajetória de um indivíduo, demarcado historicamente, é possível verificar a práxis deste em relação às estruturas que o cerca em seu período, assim como, as brechas permitidas por ela, e as mobilidades do sujeito entre as diversas estruturas: econômicas, sociais, culturais, políticas...

Através da escrita biográfica podemos apresentar com maior inteligibilidade a prática real de um determinado sujeito e/ou/no tempo histórico. Utilizando das palavras de Levillain, a “biografia é o lugar da excelência da pintura da condição humana em sua diversidade” (2003: 176), e ela como ela vem sendo trabalhada, pesquisada e publicada, apresenta-nos uma possibilidade de leitura histórica, que outras narrativas não conseguem atingir:

A biografia histórica hoje reabilitada não tem como vocação esgotar o absoluto do “eu” de um personagem, como já o pretendeu e ainda hoje o pretende mais do que devia. E se a simbologia de seus fatos e gestos pode servir de representação da história coletiva através de um homem, tal como retrato, ela não esgota a diversidade humana (...). Ela tampouco tem que criar tipos. Ela é o melhor meio, em compensação, de mostrar as ligações entre passado e presente, memória e projeto, indivíduo e sociedade, e de experimentar o tempo como prova de vida. Seu método, como seu sucesso, devem-se à insinuação da singularidade nas ciências humanas, que durante muito tempo não souberam o que fazer dela (LEVILLAIN, 2003, p. 176).

Enfim, as possibilidades e problemáticas sobre o gênero biográfico, fora possível perceber nas discussões apresentadas até aqui. Fica claro que não é possível vislumbrar a vida de um indivíduo, sem nos preocuparmos com o seu *habitus*. No entanto, não se trata disso de uma “prisão”, mas sim de um conjunto estrutural de fatos e fatores que fazem e compreendem o indivíduo ao longo de sua trajetória. Mas tal estrutura é também influenciada, diretamente, pelas ações individuais. E chegamos ao final dessa seção, compreendendo que a biografia,

como vem sendo escrita hoje, pode nos proporcionar um olhar diferenciado sobre a relação de interdependência entre o sujeito e a sociedade. O que é mais complicado em outras formas narrativas.

Entretanto, ainda não atingimos o proposto por esse trabalho: quais são as problemáticas e possibilidades para adoção de obras biográficas no Ensino de História? Para isso recorreremos às leituras do alemão Jörn Rüsen, e como ele concebe os sentidos da história e as possibilidades da didática para se apropriar destes para melhor inteligibilidade do conhecimento histórico.

Rüsen: a narrativa historiográfica na didática do Ensino de História

O historiador alemão Jörn Rüsen, apresenta em seus textos, uma constante preocupação com a apropriação do conhecimento histórico produzido na academia, pelos alunos e alunas. Segundo ele, o saber histórico como é apresentado a esse público, é verificado apenas como “massa de informações a serem decoradas e repetidas para satisfazer os professores com o mero objetivo de tirar boas notas” (RÜSEN, 2010, p. 30). Diante deste cenário, “perde qualquer valor relativo no modo como as crianças e os jovens pensam seu tempo, sua vida e seu mundo” (Ibidem).

Ele apresenta a necessidade do saber histórico se aproximar da prática real desse público, como “meio de sua orientação existencial, de diferentes maneiras” (Idem, p. 32). Para obter a capacidade de utilizar o conhecimento (ou saber) histórico para uma orientação existencial, os estudantes precisam ter uma consciência histórica:

A consciência história é constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites de sua vida prática. A capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida, e o é no próprio processo dessa constituição de sentido (Idem, p. 104).

Como pode ser visualizado, para obter essa consciência histórica, obtendo uma constituição de sentido em relação às diferentes temporalidades e em qual ele se situa, ou seja, para o aluno ou aluna conseguirem se situar no tempo, eles precisam aprender o significado dessa consciência histórica, que para Rüsen é verificar em um duplo movimento:

O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele (Idem, p. 106).

Os estudantes precisam compreender, objetivamente, o saber histórico, para a partir disso, conferir inteligibilidade para si, e ao mesmo tempo, obter consciência e significado em relação ao tempo e si. Diante disso, o discente obterá o que Rüsen denominou de formação histórica:

A formação história é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida (Idem, p. 104).

O que permitirá a capacidade dos sujeitos em se situar no tempo e compreender o saber histórico é a constituição narrativa de sentido. Portanto, para o alemão, à narrativa historiográfica é de suma importância para que os estudantes possam obter a consciência histórica. Eis aqui que retornamos ao nosso objeto de estudo: as biografias.

Rüsen acredita que a didática da história é responsável por poder transformar esse conhecimento produzido academicamente, em uma narrativa que possa ser apropriada e visualizada como uma prática real, por parte dos estudantes: “Os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente – comumente chamado de ‘aluno’ ou ‘aluna’ – os produtos científicos” (Idem, p. 89).

Para se conseguir chegar à obtenção da “consciência histórica”, necessário se faz percorrer uma “formação histórica”, e ela será mais tranquilamente completada, caso haja uma forma narrativa que favoreça a compreensão, por parte do/da “cliente” uma percepção de como a história tem um fim de orientação existencial. Essa é a função da didática: “A didática da história leva sistematicamente em conta, em suas autonomias e independência disciplinares relativas, as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula” (Idem, p. 90).

Uma narrativa didática da história deve apresentar uma característica estética da historiografia que transforme esse conhecimento científico, em algo mais “agradável” para o público, facilitando que o processo citado a pouco, possa ser efetivado com êxito. Portanto, há certa função estética no conhecimento histórico, para que ele possa ser apropriado pelo público em geral, e transformar tal saber em algo real:

Os historiadores partilham quase naturalmente a tese de que a estética, no âmbito do pensamento histórico, só tem uma função legítima: a de “transpor” ou “intermediar” conteúdos cognitivos para formas esteticamente agradáveis. Com isso, a estética é

tornada uma didática a priori, desprovida de seu peso próprio na cultura histórica (Idem, p. 129).

Neste ponto a narrativa biográfica consegue apresentar uma importância inegável para o ensino de história. Há um tradicional interesse do público pela a “história de uma vida”, o que leva o gênero biográfico a um sucesso editorial, um tanto quanto mais complicado para as narrativas historiográficas em geral. Essa curiosidade ajuda não somente nas vendas, mas em uma apropriação do conhecimento histórico possível de ser “transposto” por meio das biografias.

Fora isso, as biografias possuem essa forma “esteticamente agradável”, como dito por Rüsen. A articulação da curiosidade humana em saber da vida do outro, com a estética (mais) agradável do gênero biográfico, facilitaria a introdução dessas obras no ensino de história.

Acreditamos, que para trilhar o caminho explicado por Rüsen, e para o saber histórico trazer e fazer um sentido real, não sendo uma mera massa de informação decorativa, a biografia por suas características possa ser um instrumento importante e interessante para a sala de aula.

François Dosse descreveu de forma exemplar, como o gênero biográfico é um lugar de “experimentação” historiográfica, uma espécie de gênero híbrido, dando um espaço para o aspecto ficcional que nas demais narrativas isso seria impensável:

O domínio da escrita biográfica tornou-se hoje um terreno propício à experimentação para o historiador apto a avaliar o caráter ambivalente da epistemologia de sua disciplina, a história, inevitavelmente apanhada na tensão entre seu polo científico e seu polo ficcional. O gênero biográfico encerra o interesse fundamental de promover a absolutização da diferença entre um gênero propriamente literário e uma dimensão puramente científica – pois, como nenhuma outra forma de expressão, suscita a mescla, o caráter híbrido, e manifesta assim as tensões e as convivências existentes entre a literatura e as ciências humanas (DOSSE, 2009, p. 18).

Diante dessas peculiaridades da escrita biográfica, acreditamos que ela apresenta em sua estrutura narrativa, as características estéticas que a didática da história defendida por Rüsen, necessita para dar maior inteligibilidade para as estruturas temporais, favorecendo a formação e a consciência histórica dos alunos/alunas.

Considerações finais

Este ensaio buscou apresentar, através de argumentações teóricas sobre a escrita biográfica, algumas características importantes dessa forma narrativa, que possam ser articuladas e direcionadas para o ensino de História. Não partimos da premissa de ser o gênero

biográfico melhor ou pior do que outras formas de narrar à história. A tentativa foi, somente, visualizar como a “escrita de uma vida” pode favorecer o aprendizado e compreensão das questões históricas e historiográficas por parte do público discente.

Compreendemos as dificuldades e problemáticas envolvidas à escrita biográfica, como denunciada por Pierre Bourdieu. As estruturas nas quais os sujeitos são impostos historicamente, e o quão mutável são elas, apresenta uma dificuldade para escrever coerentemente a história de uma vida. De fato, o *habitus* é uma categoria importante para compreendermos características de determinados períodos históricos, e como os sujeitos possuem certas práticas nestes momentos. No entanto, não podemos deixar de concordar com Giovanni Levi que, não se trata o *habitus* de uma prisão.

Voltamos a mencionar que defendemos a relação entre indivíduo-sociedade, como uma relação de interdependência. Há certa simbiose entre o sujeito e o seu tempo histórico. E é aí que reside a importância e excentricidade da biografia. Ela favorece uma melhor visualização entre as relações estruturais e os indivíduos que tanto sofre e é moldado por elas, quanto às constrói e ajuda em sua modelação.

A forma narrativa biográfica consegue apresentar características fundamentais da escrita histórica (científica), no entanto, como nos disse Dosse, é um lugar aberto para experimentações. A sua característica estética, pode ser um agente facilitador no processo de formação histórico e, automaticamente, de conscientização, como defendido por Rüsen. Ela pode ser uma forma, nata, de escrita didática da história? Possivelmente sim.

Entretanto, precisamos verificar no “plano real” esse ensaio que buscamos escrever. Verificar com aqueles para quem estamos olhando, essa possibilidade. Diagnosticar, prognosticar, avaliar, enfim, analisar de todas as formas, como os estudantes concebem, pensam, e compreendem a relação entre biografia e história. Somente após trilharmos esse caminho, será possível ratificar que o gênero biográfico pode ser um agente catalizador e facilitador da tomada de consciência histórica, por parte do público estudantil.

Referências

- ALCÂNTARA, M. H. M. D. *Pedro II e a emancipação dos escravos*. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Coord.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

- DOSSE, François. *O Desafio Biográfico: Escrever uma Vida*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- LE GOFF, Jacques. *São Luís*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- LEVI, Geovani. Usos da biografia. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Coord.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- LEVILLAIN, P. Os protagonistas: da biografia. In: RÉMOND, R. *Por uma história política*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2003.
- RÜSEN, J. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2010.

Passeio historiográfico no livro didático de história do Acre entre os anos de 1980 e 2000

Neuda Larrisa Dias Perdigão*

Flávia Rodrigues Lima da Rocha*

O presente trabalho tem como intenção realizar um estudo sobre os principais livros didáticos de história do Acre utilizados neste Estado entre o período de 1980 aos 2000, buscando destacar o diferencial e as principais características das obras didáticas que compõem a historiografia acriana.

O livro didático é um objeto de pesquisa que tem despertado o interesse de grandes estudiosos a partir dos 1980, partindo de perspectiva disto tomaremos para nós o conceito de “didático” de acordo com Lajolo:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e curso, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização [...]. Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é um instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal (LAJOLO,1991, p.04).

Além disso, muitas vezes esses livros didáticos são os únicos recursos didáticos utilizados pelos professores principalmente nas escolas da rede pública como afirma (PRIORI, 1995): “Inicialmente devo ressaltar, por experiência profissional, que livro didático é o recurso mais utilizado pelos que ministram aulas de história no 1º grau” (PRIORI,1995, p.17).

Neste estudo trataremos de discutir os três principais livros didáticos que compõem a historiográfica local tais como: *A Conquista do Acre em quadrinhos 2ª edição* de Helio Guimarães Cardoni, que foi baseado em Leandro Tocantins; *Acre: Um História em construção* de Valdir Calixto de Oliveira, José Fernandes e José Dourado Souza; *História do Acre: novos temas, novas abordagem*, de autoria de Carlos Alberto Alves de Souza.

A iniciativa de discutir este tema veio através da disciplina de Ensino de História II, aonde pude perceber que no ensino de História do Acre não se tem muitos recursos didáticos

* Graduada em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

* Professora Mestre do Curso de História da Universidade Federal do Acre (UFAC).

para ser trabalhado, sendo o livro o principal veículo de transmissão utilizado para o processo de ensino aprendizagem da história do Acre.

Entendo a necessidade deste estudo para procurar mostrar as principais influências ideológicas que os seus autores imprimiram em suas obras, pois ao longo dos anos alguns estudiosos procuram investigar as formas de como tem sido utilizados os livros escolares dentro da sala de aula.

A principal preocupação desses investigadores é que muitas das vezes o livro didático tornou-se uma mercadoria que visa atender os interesses daqueles que estão no poder. Pois muitas vezes a história destes livros trata-se uma história factual, personalista, exaltação dos grandes feitos políticos, mostrando que o motor da história são ações das classes dominantes, sendo assim o livro didático nessa perspectiva é uma indústria cultural usado como um instrumento ideológico capitalista.

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e a lógica cultural do sistema capitalista (BITTECOURT, 2004, p. 306).

Entende-se a partir disto que os textos didáticos são carregados de concepções ideológicas que interferem na reconstrução da memória social, que tem como objetivo cumprir determinado interesse de ordem política, econômica e cultural. Para Peletti (2007) em meados dos anos 1980 vários materiais passam a ser analisados em pesquisas que identificam uma percepção histórica, constituídas das três principais correntes historiográficas vigentes, é a adoção dessas correntes historiográficas dentro do livro didático, visando identificar até as diferentes concepções ideológicas.

Sabendo então da necessidade de produções historiográficas para os fins didáticos, é que em meados da década de 1980, surgir no Estado do Acre à necessidade de produzir livros didáticos que ilustrem a historiografia acriana, sendo assim os gestores começar a estimular a elaborações de conteúdos didáticos que possam a ser utilizados nas escolas acrianas. Neste primeiro momento o material didático utilizado nas escolas acrianas era somente de manuais produzidos pelo Senado, aonde se relatava somente a história oficial e política. Logo após os livros começaram a ser produzidos e as três obras acima citadas foram das mais utilizadas pelas escolas acrianas. Dessa forma, essa pesquisa procurar analisar a produção didática da historiografia acriana e seu papel na vida escolar da sociedade acriana.

As pesquisas sobre a produção didática de história contribuem, dessa forma, para um aprofundamento sobre a concepção de livro didático e seu papel na vida escolar.

Certas pesquisas sobre livros didáticos permitem identificar algumas das características dessa produção e mostram que ela está em constantes processos de mudanças (BITTECOURT, 2004, p. 307).

Sendo assim, buscaremos primeiramente identificar as principais obras didáticas utilizadas nas escolas neste período delimitado. Bem como procura-se aqui analisar as correntes historiográficas que marcaram os livros didáticos de história do Acre entre os anos 1980 e 2000, destacando suas principais diferenças e características presentes nestas obras, que foram elaborados por diferentes autores.

Longo após, a identificação trataremos de analisar os livros didáticos para melhor compreensão das correntes historiográficas predominantes em cada obra, aplicando assim algumas indagações como: Quais as historiografias predominantes nestes livros? Qual o contexto que estas obras foram inscritas? Quem eram seus autores? Então a partir disto procuremos no decorrer da pesquisa tratar de responder tais questionamentos.

A partir dos anos 1970 diversos estudiosos dedicaram-se a estudar a importância dos livros didáticos na educação brasileira; assim algumas pesquisas começaram a identificar os principais métodos utilizados por diferentes autores.

Para Almeida Filho (2007) o interesse em estudar o livro didático surge a partir das novas abordagens que os livros passam ter a partir de novas correntes teórico-metodológicas que viabilizam o conhecimento histórico. Segundo Almeida Filho (2007) o livro didático possui uma lógica que é utilizada como objetivos ideológicos, voltados para a manipulação dos alunos, lógica esta que existe a serviço das elites burguesas dominantes. Além disso, as utilizações das linguagens desses livros são consideradas como estratégias de conformação de uma determinada concepção.

Em algumas dessas abordagens, segundo estes pesquisadores, o livro é tido como um material didático capaz de propor uma ação educadora, onde os conteúdos selecionados são elaborados de acordo com as ideologias e concepções de um determinado grupo. Dentro dessa perspectiva quase sempre essas ideias são transmitidas a partir do olhar das elites sociais, tratando muitas vezes a história como meramente factual, construindo assim uma história que é o reflexo das intenções daqueles que estão no poder, ou seja, encontra-se na maioria destas obras histórias compostas de narrativas dos grandes heróis, e seu papel fundamental para a sociedade.

Para Bittencourt (2004) estas ideias buscam reconstruir o passado da nação por meio dos grandes personagens servindo como fundamentação da história escolar, privilegiado assim

os militares das batalhas, as ações políticas e outros que acabam sendo intermediados nessas narrativas. Além disso, segundo Peletti (2007), essas reconstruções encontradas em autores e editoras impedem que seus textos provoquem reflexões e discordâncias de seus leitores, pois estabelecem uma história pronta e acabada condicionando ao leitor a ter somente uma ideia padronizada da história factual. Nesta perspectiva é importante destacar como a história omite os principais conflitos entre classes, não dando importância ao papel que muitos indivíduos ocupam nesse processo de produção da história em sua sociedade.

Entende-se que é necessário estabelecer uma ligação entre o conhecimento histórico e as memórias deixadas pelos homens. No entanto, o livro didático é idealizado de acordo com as concepções e valores que seu produtor, considere desejável, deixando de fora questões que abordam a reconstrução das experiências das classes consideradas subalternas.

Falta então a incorporação das ideias transmitidas pelas novas historiografias, vistas também não como verdades imutáveis, mas como afirmação possíveis de revisão na medida em que se repensa a se reescreve constantemente a história (PASTRO & CONTIERO, 2002, p. 63).

De acordo com Priori (1992), a proposta do livro deve enfatizar a necessidade de romper com uma forma de ensino onde o discente se encontra numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso onde a história é somente o conhecimento do passado. Além disso, Priori (1992) nos afirma que este rompimento acontecerá através da possibilidade de entender os acontecimentos históricos como um movimento contínuo, dinâmico e plural.

O livro didático dever possibilitar a caracterização das grandes diversidades que os conteúdos históricos carregam, engajando a partir as determinantes das diversas linhas historiográficas. Entretanto, como já foi aqui mencionado, a maioria dos livros didáticos encontra-se muitas vezes com propostas consideradas de propostas de história tradicional, que se utiliza de uma organização de conteúdo baseados em grandes fatos e nos grandes feitos de grandes heróis.

É interessante saber que este a seleção de conteúdos escolares é um problema que deve ser levado em conta devido à forte relevância que a influências das correntes historiográficas imprimem nesses materiais. Segundo Bittencourt (2004) é necessário conhecer e acompanhar as principais tendências, que são as bases das concepções históricas. Além disso, a consciência e o domínio destas correntes historiográficas podem assegurar um processo de aprendizagem efetiva e coerente.

Para a Bittencourt (2004) é importante salientar que essas novas interpretações de antigos temas, permitiram que fossem introduzidos novos personagens nesses temas como:

mulher, crianças, relações religiosas e outras temáticas que antes não estavam presentes nestes conteúdos didáticos, pois, segundo a autora, anteriormente eram temas silenciados ou estereotipados dentro da história tradicional.

Dentre essas novas tendências utilizadas nos livros didáticos destacam os três principais movimentos historiográficos que influenciaram a história mundial nos últimos anos, sendo elas as seguintes: o positivismo, o materialismo histórico e a história cultural.

Pode-se compreender que o livro didático é uma indústria cultural que possui determinados objetos ideológicos, que contribui então para formação ideológica do aluno enquanto receptor do conhecimento. Além disso, dentro de cada corrente podemos observar discursos e perspectivas específicas de cada autor, em cada contexto em que ele escreve, através da historiografia tendem a interferir na transmissão do conhecimento histórico; no entanto, sabe-se que cabe ao professor selecionar estes conceitos e princípios, de acordo com sua própria subjetividade (BITTENCOURT, 2005). Além disso, sabemos que o processo de seleção desses conceitos, envolve-se em questões do campo do discurso, pois sabe-se que a história procura despertar através de relatos e fatos históricos o senso crítico no indivíduo; contudo, em determinados discursos estabelecidos pelos conteúdos algumas análises não são possíveis de serem feitas e se perdem no silêncio de quem as escreve, devido ao método empregado pelo historiador. Por isto, acredita-se que o professor do ensino de história deve ter esta capacidade de atentar-se para essas peculiaridades presentes em alguns discursos históricos ideológicos presentes em determinadas correntes historiográfica.

Dessa forma, dentro destas correntes acima já citadas, busco conceitos que torna possível identificar onde os três livros escolhidos se encaixam, apresentando em cada um deles suas tendências e suas relações com a produção escolar.

Como já foi afirmado anteriormente, trataremos de discutir os três principais livros didáticos que compõem a historiografia local tais como: *A Conquista do Acre em quadrinhos*, de Helio Guimarães Cardoni, que foi baseado em Leandro Tocantins; *Acre: Um História em construção* de Valdir Calixto de Oliveira, José Fernandes e José Dourado Souza; *História do Acre: novos temas, novas abordagem*, de Carlos Alberto Alves de Souza.

Utilizar-se-á nesta pesquisa fontes como artigos científicos, dissertações de mestrados, resenhas, ensaios, publicações de revistas científicas e livros didáticos que possam nos oferecer embasamentos teóricos relacionados ao tema.

O procedimento de análise dos objetos de estudo terá como embasamentos as três principais correntes historiográficas aqui já citadas, entendendo que esta pesquisa irá analisar a

forte influência de cada uma delas presentes na historiografia acriana. Portanto, esta diversidade de correntes permitirá ao leitor identifica-se com cada uma delas, seja em sua prática docente, seja em sua forma de pensar e escrever história, seja simplesmente em sua mentalidade e posicionamentos diante de sua contemporaneidade.

Portanto, nesta etapa inicial da pesquisa foi possível traçar um panorama geral daquilo que iremos trabalhar ao longo da pesquisa, pois o trabalho em questão ainda se encontra em andamento e pretende identificar os diversos olhares que estes autores destacaram em seus livros didáticos dentro do ensino de história e suas influências na construção do saber histórico. Será, então, a partir do estudo e das discussões com os autores dos livros didáticos selecionados que poderemos identificar as principais características marcantes de cada corrente historiográfica presente nestes materiais didáticos do ensino de História do Acre.

A intenção aqui não é desqualificar os trabalhos usados como objeto de estudo. Ao contrário, busca-se nesta pesquisa revelar que em cada tempo e a partir de diferentes lugares homens escreveram histórias sobre as mesmas temáticas, porém com perspectivas diferentes, acrescentando a cada história o brilhantismo e a importância de sua diversidade, que tanto amplia nossos campos de saberes.

Referências

- ALMEIDA FILHO, Orlando José de. *Historiografia, história da educação e pesquisas sobre os livros didáticos no Brasil*. São Paulo: Universidade de São Francisco, 2007.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CALIXTO, Valdir de Oliveira, SOUZA, Josué Fernandes, e SOUZA, José Dourado. *Acre: uma História em construção*. Rio Branco: Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos de Cultura e do Desporto, 1985.
- CORDONI, Helio Guimarães. *A Conquista do Acre em quadrinhos*. 2ªed. Curitiba: Linarth, 1886.
- RODRIGUES, Flávia Rocha. *Inaudíveis e invisíveis: Representações de negros na historiografia acreana*. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2011.
- SOUZA, Carlos Alberto de. *História do Acre: novos temas, nova abordagem*. Rio Branco: Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002.
- PASTRO, Sonia Maria Gazola. CONTIEIRO, Diná Teresa. *Uma análise sobre o ensino de história e o livro didático*. História & Ensino. Londrina, v. 8, edição especial, p. 59-66, 2002.
- PELETTI, Amilton Benedito. *Livro didático e o ensino de história*. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2007.

PRIORI, Ângelo. *A concepção nos manuais didáticos: uma releitura*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. 1992.

Darwin e o seu tempo histórico

Poliane de Castro^{*}

Mauro Henrique Miranda de Alcântara^{**}

Introdução

Ligar um cientista ao seu tempo histórico não é uma tarefa muito fácil, principalmente quando esse indivíduo revolucionou toda a Ciência que o procedeu, mas a partir de análises de biografias sobre Darwin e da historiografia sobre o século XIX, buscamos verificar o quão o cientista britânico está diretamente ligado ao seu tempo histórico, bem como, as influências que o ajudaram a formular suas teorias.

Entretanto, antes de conceber o papel do tempo histórico em Darwin e o papel dele em seu tempo histórico, necessário se faz analisar, qual é de fato a função da ciência no mundo moderno, o quanto o seu discurso é difundido na contemporaneidade e as condições de produção destes discursos.

Pois para perceber como um sujeito histórico, tal qual Darwin, obteve espaço e possibilidade para “revolucionar”, no sentido mais pragmático da palavra as ciências no século XIX, fora necessário ter as devidas condições para isso.

Quais eram tais condições? Qual a função da ciência do cientista? Quais as influências em/de Darwin? Vejamos.

Conceitos e concepções de “Ciências”

Ciência. Eis uma palavra que sintetiza a explicação de vários fatores/assuntos/temas para determinados períodos históricos. Entretanto, muitas vezes a ciência em si, não é

^{*} Estudante de Licenciatura em Biologia pelo Instituto Federal de Rondônia, Campus Colorado do Oeste. Pesquisadora Iniciante do projeto de pesquisa Charles Darwin e a ciência no século XIX.

^{**} Mestre em História pela UFMT. Professor do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Colorado do Oeste. Doutorando em História na Universidade Federal de Mato Grosso. Orientador do projeto de pesquisa Charles Darwin e a ciência no século XIX.

explicada. No entanto, tomamo-la como uma construtora de verdade. Maingueneau concebe o discurso científico e o classifica como um *discurso constituinte*, pois, segundo ele:

A pretensão desses discursos, assim chamados por nós de “constituintes”, é de não reconhecer outra autoridade além da sua própria, de não admitir quaisquer outros discursos acima deles. Isso não significa que as diversas outras zonas de produção verbal (...) não exerçam ação sobre eles; bem ao contrário, existe uma interação constante entre discursos constituintes e não-constituintes, assim como entre discursos constituintes. Mas faz parte da natureza dos discursos constituintes negar essa interação ou pretender submetê-la a seus princípios (MAINGUENEAU, 2008, p. 37).

Ou seja, apesar de estar vinculado as estruturas econômicas, sociais, culturais, políticas do seu tempo, a “ciência”, busca sempre se desprender da pressão exercida tanto por elas, quanto pelos indivíduos que as estruturam ou por elas são estruturados.

Thomas Kuhn apresenta a ciência como uma “convenção”, e a “comunidade científica”, onde ela é desenvolvida, é “ao mesmo tempo, o lugar e o resultado dessa convenção” (HOCHMAN, 1994, p. 203). Portanto, por ser uma convenção, a ciência é algo construído sócio historicamente, por indivíduos de tal local, e exposta a todas as estruturas do seu tempo.

Sendo assim, a ciência é um discurso historicamente datado e vinculado a interesses e/ou condições de produções de determinada sociedade. Por isso, para Pierre Bourdieu, não se trata de uma comunidade científica, e sim de um campo científico, relacionado diretamente aos interesses do modo de produção vigente, no caso, o capitalismo: “Bourdieu não faz apenas uma analogia do campo científico com o mercado capitalista, mas, indo além, propõe que esse é mais um mercado particular dentro da ordem econômica capitalista” (HOCHMAN, 1994, p. 210).

Para Michel Foucault, a ciência é um dos instrumentos para as classes que detém o poder construir um conjunto de verdades, que será aceito (imposto) pelas demais classes. Portanto, para ele, a ciência e/ou o saber, está vinculado ao jogo das relações de poder na sociedade: “Sem dúvida, um dos aspectos mais importantes desta história da verdade é a relação por ele estabelecida entre a produção de verdades e as relações de poder: A produção de verdade é inteiramente infiltrada pelas relações de poder” (PORTOCARRERO, 1994: 46).

Apesar de não ser possível obtermos uma visão/explicação hegemônica sobre o papel e a função da ciência na contemporaneidade, no entanto, diante da discussão exposta, é possível compreender o tão difuso e opaco são os discursos construídos por ela. Afinal, ela está vinculada as estruturas econômicas, as relações de poder, e o seu objeto em si, é a construção de “verdades”, mas limitados por esses jogos de poder.

O cientista e seu *habitus*

Após compreendermos o quão opaco são os discursos da ciência, nos cabe a seguinte questão a responder: qual o papel do cientista, então? Utilizando das palavras de Hochman, para dar um sentido a sua função: “o cientista é gerador de ordem em face do caos. Como ordenador esse cientista tem o mesmo objetivo da comunidade/paradigma kuhniano, criar condições estáveis para o experimento” (1994: 213).

Portanto, ele buscará “criar condições estáveis para o experimento”, dando, dessa forma, uma “ordem em face do caos”, atendendo aos interesses socioeconômicos do seu tempo histórico, pois ele está vinculado ao que Pierre Bourdieu afirma ser um *habitus*:

sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (2009, p. 87).

Após as discussões sobre as condições de produção do discurso científico e da prática do cientista, podemos apresentar os questionamentos que buscarão serem respondidos neste trabalho: Qual o papel de Darwin, como cientista no século XIX? Quais concepções e conceitos de ciências podem-se verificar em suas obras? Enfim, buscaremos apresentar, a relação entre Darwin e o seu tempo histórico.

Apesar de concordarmos com a importância do *habitus* na vida do indivíduo, como apontado por Pierre Bourdieu, acreditamos que o sujeito histórico “constrói-se a si próprio e constrói sua época, tanto quanto é construído por ela” (LE GOFF, 1999, pp. 23-24). Portanto, partimos do princípio de que, Darwin foi um homem do seu tempo, com todas as problemáticas e possibilidades que o século XIX permitiu para que ele fosse o cientista que foi. Entretanto, Darwin fora também construtor de sua época.

Darwin e seu tempo histórico

O século XIX foi sem dúvidas, marcado por uma revolução nas ciências, uma vez que houve o rompimento de diversos paradigmas, fortemente marcado por valores políticos e religiosos do período anterior.

O avanço do capitalismo neste século levou a construção de novos questionamentos, que necessitavam de novas respostas. Com isso, incentivaram-se os trabalhos científicos e filosóficos, buscando soluções para os (novos) problemas. Neste momento, o paradigma científico existente, herança do avanço das tecnologias e da ciência no início da Idade Moderna, não conseguia mais atender e responder satisfatoriamente o que estava posto como novo. Buscavam-se respostas.

Novas ciências foram criadas neste momento. Principalmente buscando preencher as lacunas levantadas pelos novos questionamentos. Entre elas, desenvolveram-se neste período as Ciências Sociais, cujo objetivo era analisar a sociedades e encontrar soluções para os graves problemas. É importante ressaltar que a sociedade em questão passava por um processo de transformação de uma sociedade feudal para uma sociedade capitalista. A cada dia as desigualdades eram mais perceptíveis, o que deixava claro a grande dificuldade que a nova ciência encontraria para tentar achar uma solução para algo tão disseminador e controlador dos fatores sociais, políticos, e principalmente, econômicos, como o Capitalismo.

O século XIX, como fora descrito, apresentou uma espécie de revolução científica. Nesse período surgiram algumas teorias que estão em vigor até os tempos atuais, a grande explicação para a substituição das antigas teorias pelas atuais é a de que “os fatos são mais fortes que as teorias. [...] cedo ou tarde a teoria teria que ser fundamentalmente alterada para se adequar aos fatos” (HOBSBAWM, 1998, p. 347).

Neste período de transformações, surgiram vários cientistas, entre eles, um cientista que viera para, ao mesmo tempo, bagunçar as chamadas ciências naturais e organizar o que ficou conhecido posteriormente como Ciências Biológicas. O jovem de família rica da Inglaterra, Charles Darwin, revolucionou, com estudos empíricos sobre as ciências naturais, nos legando diversas teorias, hoje muito aceitas, apesar de serem constantemente debatidas e refutadas, inclusive pela comunidade científica: entre as principais, está a teoria da evolução.

De fato, se houve uma única teoria científica que representou e representa o avanço das ciências naturais na contemporaneidade, esta teoria é a da evolução, e se uma única figura

dominou a imagem pública desta ciência no século XIX, esta foi a do indivíduo de aparência “simiesca” Charles Darwin (HOBSBAWM, 1977, p. 263).

O período em que surgiu a teoria darwiniana era favorável para a aceitação da mesma, uma vez que os problemas sociais não poderiam mais ser ignorados. A cada dia, mais pessoas tinham acesso ao conhecimento, e com esse conhecimento, surgiam novos questionamentos sobre os problemas tão comuns da época, dentre eles a dominação. O poder usou da teoria evolutiva, um estudo para explicar com base no passado histórico e conceitos inegáveis uma resposta para os problemas sociais da época.

Diferentemente da tradição familiar, que se dedicava há tempos à medicina, Darwin demonstrou grande interesse pelas ciências naturais na adolescência. Ele conseguiu por em prática, sua vocação, quando fora convidado para uma viagem como naturalista não remunerado a bordo do navio Beagle, que tinha como meta partir em “uma viagem de circunavegação pelo hemisfério sul para realizar uma pesquisa para a Marinha Real” (MESQUITA, 2012, p. 54).

Durante sua viagem, como exímio observador, Charles Darwin conseguiu comparar as diferenças peculiares de indivíduos da mesma espécie, e que algumas espécies se modificavam umas das outras em variados ambientes.

Darwin com suas observações em seus espécimes coletados mudou a concepção sobre a imutabilidade e origem das espécies. Mais tarde seu trabalho mudaria todo o rumo da história das ciências biológicas. Suas observações e determinação ligaram todos os pontos que faltavam para enfim se consolidar uma teoria sobre a Teoria da Origem das Espécies (MESQUITA, p. 2012).

Entretanto, segundo Hobsbawm, a teoria da evolução já existia há algum tempo:

Mesmo a teoria darwinista da evolução impressionava não porque o conceito de evolução fosse novo – era familiar havia décadas – mas porque fornecia, pela primeira vez, um modelo de explanação satisfatórios para a origem das décadas, e o fez em termos que eram inteiramente conhecidos até para não-cientistas, já que refletiam os conceitos mais familiares da economia liberal, a competição. (HOBSBAWM, 1977, p. 264).

Charles Darwin foi à figura que selou de vez a teoria sobre a origem dos seres vivos e que a partir desse momento contribuiu com seus estudos e mudou para sempre a forma com que o mundo vê a origem da vida.

Apesar de ser uma figura polêmica e, ao mesmo tempo revolucionária, que com suas teses e estudos mudou todo o rumo das pesquisas científicas em torno da evolução, Darwin era um homem ligado ao seu tempo histórico.

A influência mais reconhecida por Darwin no desenvolvimento da sua teoria foi a de Thomas Malthus, segundo o próprio Darwin em 1838 após a leitura do livro “Um ensaio sobre o princípio da população” foi que ele conseguiu formular a ideia central de A origem das espécies.

Malthus afirma que a população humana cresce em progressão geométrica, enquanto que a disponibilidade de recursos alimentares em progressão aritmética. Deste modo, Darwin chegou à conclusão, que a “luta pela sobrevivência” entre os seres vivos perpetuaria os melhores adaptados ao ambiente e eliminaria os menos adaptados, e que nestas circunstâncias, variações vantajosas tenderiam a ser preservadas (MOORE *apud* FREITAS, 1998, p. 61).

Alguns cientistas, como Gould contesta essa afirmação de que a grande influencia de Darwin tenha sido apenas Malthus, pois Gould cita um trabalho de Schweber que mostra que Darwin semanas antes de ler o trabalho de Malthus teria lido outros textos/obras típicas do seu tempo histórico, que revelam muito da influência de diversas áreas nos trabalhos do britânico.

[...] ele leu uma longa revisão sobre as ideias do positivista Auguste Comte, depois um trabalho de Dugald Stewart sobre a obra de Adam Smith, e por último, uma ampla revisão sobre o estatístico belga Adolphe Quetelet. Nesta última leitura, ele teria encontrado o famoso conceito de Malthus (FREITAS, 1998, p. 61).

Com isso percebe-se que a Teoria da Evolução apesar de estar diretamente ligada as chamadas Ciências Naturais, obteve influência e influenciou também, as Ciências Sociais. Afinal, é fato que esta teoria foi utilizada para explicar fatos políticos e sociais da/na época.

Segundo Hobsbawm (1977) o sucesso de A origem das espécies dependia não apenas de convencer o público científico, mas sim, da situação ideológica e política do tempo e do país em que ela se encontra. A política encontrou na teoria darwiniana a explicação para os problemas tão alarmantes da época, era como se agora um fato explicasse todo o transtorno social. O discurso foi usado pelos políticos para convencer os desfavorecidos de que sua situação havia sido condicionada pela seleção natural, que no momento explicava todas as evoluções, tanto sociais, quanto ambientais. O discurso foi tão empregado à política que se ramificou em um novo conceito o “Darwinismo social”. Para Hobsbawm (1977: 277) “O “darwinismo social” e a antropologia racista pertencem não à ciência do século XIX, mas à sua política”.

Considerações finais

A teoria darwiniana foi concluída quando Darwin teve contato com a teoria de Malthus que diz que a população cresce em progressão geométrica enquanto a oferta de alimentos em uma progressão aritmética o que levaria a fome, com esse princípio Darwin conseguiu formular que nessas condições só sobreviveriam os mais adaptados ao ambiente.

Darwin ainda teve outras duas importantes influências, típicas do seu tempo histórico, na construção da tese da “Origem das Espécies”, Comte e Smith. Sua teoria recebeu grande contribuição destes teóricos do século XIX. Comte, em sua defesa do positivismo, apresentou-o a importância dos fatos científicos serem provados e não concluídos por fatores sobrenaturais, e Smith, em sua defesa pelo princípio da ordenação econômica, apresentou-o a necessidade de que os indivíduos lutem pelos seus próprios interesses, assim sendo, os menos adeptos seriam eliminados e se chegaria ao objetivo final. Esses três princípios deram sustentação “A Origem das Espécies”, demonstrando o quão ligado ao seu tempo estava Charles Darwin.

Referências

- BOURDIEU, P. *O Senso Prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FREITAS, L. *A teoria evolutiva de Darwin e o contexto histórico*. 1998. 62 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual de São Paulo. Rio Claro-SP, 1998.
- HARTOG, F. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- HOBSBAWM, E. J. *A era do capital: 1858-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- HOBSBAWM, E. J. *A Era dos Impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- HOCHMAN, G. A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina. In: PORTOCARRERO, V. (Org.) *Filosofia, história e sociologia das ciências: I abordagens contemporâneas* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.
- LE GOFF, J. *São Luís*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- LEVI, G. “Usos da biografia”. In: FERREIRA, M. M; AMADO, J. *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. P.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MESQUITA, A. C. *Darwin: O naturalista da Evolução das Espécies*. São Paulo: Lafonte, 2011.
- NAPOLITANO, M. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, C. B. (Org.) *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto: 2004.

- PORTOCARRERO, V. Foucault: a história dos saberes e das práticas. In: PORTOCARRERO, V. (Org.) *Filosofia, história e sociologia das ciências: I abordagens contemporâneas* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.
- ROSA, C. A. de P. *História da Ciência: O pensamento Científico e a Ciência no século XIX*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

Panorama da história ensinada no Acre

Tânia Mara Rezende Machado*

Rondinele Viana de Oliveira**

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. (APPLE, 1999b, p. 59)

Situando o objeto do estudo e o lugar de onde falamos

O texto ora apresentado resulta de nossa participação como representante do Estado do Acre no GT de Ensino de História e Educação da ANPUH-Brasil (GTEN) que em julho de 2012 lançou o projeto de pesquisa “Panorama da História a ser ensinada no Brasil” visando o fortalecimento e apoio na constituição dos GTs de Ensino História nas Regionais.

O projeto teve como objetivos gerais:

1. Configurar um quadro nacional da história a ser ensinada em tempos de extinção do “formato” disciplina e destaque das “áreas”;
2. Constituir uma base de dados empíricos que possam subsidiar futuras pesquisas no campo;
3. Promover e apoiar, a partir dos dados coletados, a realização de investigações sobre aspectos das propostas curriculares atualmente em vigor, e que possam subsidiar a elaboração de políticas públicas para o ensino de História no Brasil e
4. Constituir dados e análises que possibilitem a instalação do Observatório de Ensino de História Nacional.

* Docente da Universidade Federal do Acre (UFAC). Doutora em Educação, na área de Currículo pela PUCSP. Mestre em História pela UFPE.

** Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

Seu funcionamento estruturou-se em torno de dois eixos principais: levantamento e análise das propostas curriculares e configuração do perfil e das condições de trabalho do profissional docente de História na Educação Básica.

A fim de explicitar parte do eixo dois, trazemos o gráfico 01 que apresenta o número de professores licenciados em História por município no Estado do Acre.

Gráfico 01:

Fonte: Gráfico produzido pelos autores a partir dos dados coletados

Municípios como Bujari, Capixaba, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Santa Rosa não contam com nenhum professor licenciado para atender suas demandas com o Ensino de História.

Outros seis (06) municípios (Acrelândia, Assis Brasil, Jordão, Manoel Urbano, Porto Acre e Rodrigues Alves) contam com menos de cinco (05) professores formados e quatro (04) municípios, (Feijó, Plácido de Castro, Senador Guiomard e Xapuri) dispõem de seis (06) a nove (09) professores. Trata-se de municípios que requerem investimentos por parte dos governos e instituições de ensino superior na formação inicial de professores de História.

Dentre esses municípios, Porto Acre, Xapuri e Plácido de Castro, constituíram-se “berços” da Revolução Acreana que propiciou a incorporação das terras que hoje constituem o Estado do Acre ao território nacional. São municípios que guardam ou deveriam guardar muito da história acreana e consequentemente do Brasil e da América Latina.

Plácido de Castro dista 100 km de Rio Branco e faz fronteira com a Bolívia. Neste município a Universidade Federal do Acre-UFAC, em parceria com as Secretarias Estadual de

Educação e Prefeitura do município já ofereceu através de um Programa Especial de Formação de Professores um curso de Licenciatura em História na década passada. Movimento semelhante de formação inicial de professores foi feito também em Xapuri, outro importante núcleo histórico para o Acre, tanto pelos fatos que lá ocorreram durante a Revolução Acreana, quanto por ser mundialmente conhecida pelos conflitos que foram travados entre seringueiros e fazendeiros, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, resultando no assassinato de Chico Mendes.

No caso do município de Feijó, a exemplo de outros municípios acreanos, este, também foi atendido por Programas de Interiorização da Universidade Federal do Acre voltados à formação de professores para a Educação Básica. Ocorre, que o processo migratório para Rio Branco é intenso, uma vez que quando as pessoas concluem o ensino superior procuram outras oportunidades de trabalho e vida na capital.

Em relação aos treze novos municípios fundados a partir da década de 1980, a população continua a ser eminentemente rural e por consequência, o número de escolas rurais e de difícil acesso é maior que o número de escolas urbanas.

A Educação de Jovens e Adultos- EJA comporta o maior número de escolas nesses municípios e talvez seja um dos elementos que aliado ao difícil acesso, sejam os responsáveis pela carência de professores formados para neles trabalharem.

O quadro relacionado ao número de professores de História com formação fica ainda mais grave quando analisado em articulação com número de alunos matriculados no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 02:

Fonte: Gráfico produzido pelos autores a partir dos dados coletados

Observamos que as demandas são grandes. Dos 22 municípios acreanos, nem mesmo Rio Branco, capital acreana e Cruzeiro do Sul, segundo maior polo urbano do estado do Acre contam com um número suficiente de professores licenciados em História para atender as demandas do Ensino de História.

Aliado a esse problema, o modo como o currículo de História foi concebido e encontra-se em ação também é problemático e mereceu nosso conhecimento e reflexão.

Os Cadernos de Orientação Curricular de História: apresentação geral e princípios teóricos

Em 2010, a equipe de ensino da Secretaria Estadual de Educação do Acre avaliou que as orientações curriculares em vigor a época estavam defasadas para responder as necessidades formativas daquele momento. Ocasão, em que o governador Arnóbio Marques, do Partido dos Trabalhadores, por meio da Secretaria de Educação, solicitou ao Instituto Abapuru de Educação a elaboração de uma série curricular denominada Cadernos de Orientação Curricular-COC para o Ensino Fundamental e Médio em substituição as Orientações Curriculares elaboradas em 2004.

Em 2008 e 2009, foram elaborados, também pelo Instituto Abapuru de Educação, subsídios semelhantes para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto os movimentos de reformulações curriculares estenderam-se para todos os níveis.

O material é apresentado pela equipe elaboradora como subsídios para o trabalho pedagógico com as diferentes áreas curriculares, e destinados aos professores do Ensino Fundamental e Médio de todas as escolas públicas do Acre. (COC de História, 2010, p. 11)

O texto do documento enfatiza que por mais flexível que a proposta curricular seja, tomar como referencia o que preveem os quadros com as orientações curriculares dos COC pressupõem avaliar os conhecimentos prévios e o processo de aprendizagem dos alunos, tanto porque esse tipo de avaliação é um princípio pedagógico como porque é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades especificadas. (COC 2010, p.13).

Depreendemos desse enunciado que na mesma proporção que os autores dos COC manifestam suas preocupações com a coerência entre os elementos pedagógicos do currículo, destacam o caráter normativo deste ao destacarem a margem relativa de flexibilidade que o mesmo guarda.

O documento está organizado em duas partes. Na primeira, traz uma definição do que se está tratando como objetivos, conteúdos e atividades; além de notas sobre os conceitos de

avaliação nos quais se fundamentam; breves considerações sobre os temas transversais ao currículo e o lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar.

Na segunda parte, os COC trazem breves considerações sobre o Ensino de História apontando contribuições à formação dos alunos, bem como explicita a relação da História com outras áreas curriculares e apresenta um quadro contendo quatro colunas em que são prescritos os objetivos do Ensino de História para cada ano, conteúdos, propostas de atividade e formas de avaliação para cada um dos anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Embora se coloque como um material flexível, o documento traz bem descrito cada um dos componentes curriculares do currículo. Componentes esses que serão objeto de análise a seguir, com base nos paradigmas que os orientam.

No que tange aos objetivos de ensino traçados nos COC, estes são gerais de modo a contemplar capacidades e competências amplas e alcançáveis por meio do ensino de conteúdos de ordem tanto conceituais, quanto atitudinais e principalmente, procedimentais. (Zabala, 1998). Estão indicados como competências, capacidades e expectativas de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos durante o período letivo.

A definição de expectativas de alcance dessas competências é colocada de modo a propiciar uma formação integrada das diferentes dimensões humanas respeitando-se as subjetividades de cada aluno e tendo-se o cuidado de não de padronizar aquilo que não pode ser padronizado- os percursos formativos.

Do ponto de vista disciplinar, os COC apresentam uma perspectiva interdisciplinar com a Sociologia, a Antropologia, a Geografia, dentre outras disciplinas. Há também preocupação com uma organização transdisciplinar ao incluir os temas transversais ao ensino de História e as questões étnico-raciais.

Os conteúdos foram selecionados em função do tipo de capacidade que se espera dos alunos e há indicações para que sejam trabalhados a partir das propostas de atividades que tratem os conteúdos para que estas capacidades sejam desenvolvidas de modo coerente com os objetivos.

As propostas de atividades são apresentadas como “situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos” e envolve múltiplas ações tais como: observação, debate, registro, realização de entrevistas, análise de filmes, imagens e fotografia, produção de textos, realização de leituras e interpretações, realização de pesquisa e elaboração de mapa conceitual. Sem, contudo, explicitar como essas linguagens seriam utilizadas e com quais propósitos didático-pedagógicos.

As propostas de atividades e de avaliação são condizentes com os objetivos e conteúdos propostos e afina-se com os princípios a que os elaboradores dos COC apresentam como necessários a uma escola de qualidade. Quais sejam:

- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão do trabalho pedagógico.
- Construir e consolidar, tanto quanto possível, projetos explícitos e compartilhados com os alunos.
- Compatibilizar, no trabalho pedagógico, a dimensão local – as necessidades específicas da turma – e a imersão geral – as demandas do projeto educativo da escola e do sistema de ensino.
- Garantir o exercício da cidadania no convívio cotidiano da sala de aula.
- Articular, na ação docente, a perspectiva do ensino e da gestão da classe.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo dos alunos.
- Incentivar o desenvolvimento de uma adequada postura de estudante pelos alunos e de compromisso com a própria aprendizagem.
- Produzir conhecimento sobre o que acontece no cotidiano, buscando respostas para os desafios – sempre que possível, coletivamente.
- Considerar a sala de aula e os alunos são ‘sistemas abertos’, isto é, estão em permanente interação com tudo o que está além deles próprios e da porta da classe. (COC, 2010, p. 18).

Seus autores reconhecem que nenhum educador conseguiria facilmente dar conta dessas tarefas sozinho e destacam que para realizá-las é importante, contar com o apoio de um coletivo forte e solidário que é preciso construí-lo cotidianamente, entendendo que a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um. (COC, 2010, p. 19).

O processo de avaliação indicados nos COC apóia-se em três tipos de propostas:

1. Observação sistemática - acompanhamento do percurso de aprendizagem do aluno, utilizando instrumentos de registro das observações;
2. Análise das produções – observação criteriosa do conjunto de produções do aluno, para que, fruto de uma análise comparativa, se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistada e
3. Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação: verificação de como o aluno se sai nas situações planejadas especialmente para avaliar os seus conhecimentos prévios sobre o que se pretende ensinar e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado.

Esse processo de avaliação ancora-se em propostas de perspectiva diagnóstica e processual de avaliação da aprendizagem. Contudo, para que uma avaliação dessa natureza seja concretizada na prática, além da apropriação por parte do professor dos princípios que a fundamentam, há que se prover condições de trabalho para que este tenha tempo para dedicar-se à observação sistemática, análise das produções e análise do desempenho em atividades

específicas de avaliação de cada aluno. Possivelmente, não será com uma carga horária semanal de aulas exagerada, nem com um número excessivo de alunos que um processo assim se efetivará. Há que se dosar melhor as intenções curriculares expressas em forma de prescrições com a realidade que se materializa no currículo em ação. Elemento que será objeto de análise na próxima seção. Antes trazemos algumas reflexões sobre os paradigmas de Ensino de História presentes nos COC.

Os COC trazem uma discussão a respeito dos paradigmas tradicionais do Ensino de História e suas características que em nossa análise consideramos insuficientes para a sensibilização dos professores para que coloquem tal paradigma em questão e suscite a compreensão da necessidade de aproximarem-se dos paradigmas oferecidos pela Nova História e defendidos nos COC a ponto de tomá-los como orientadores de seus trabalhos.

O currículo de História no Acre: do prescrito a ação

Consideramos necessário situar o contexto em que esse currículo é produzido e posto em ação. Trata-se de um contexto de reformas curriculares que guardam estreitas relações com as reformas empreendidas também no Estado Brasileiro por volta dos anos de 1990 fomentadas pela ideologia da globalização que dão sustentação a um novo modelo de Estado, que minimiza todos os setores, inclusive o da educação, que de direito público passa a ser vista como mais um serviço do Estado a ser prestado por empresas privadas.

Nesse contexto, Freitas (2012) em artigo intitulado “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação” reúne evidências empíricas normalmente silenciadas pelos reformadores empresariais da educação no Brasil e apresenta algumas características que marcam a proposta destes reformadores.

Dentre as categorias que definem esta política educacional incluem-se: responsabilização, meritocracia e privatização. Categorias, que Saviani (1986) identificou como traços de uma pedagogia tecnicista e Sguissard (2009) e Freitas (2012) as identificam como neotecnistas.

Outrora, em uma perspectiva de bem-estar social a educação era entendida como *processo intergeracional*, bem público, direito universal a ser socializado entre gerações mediante a ação do Estado. Contudo, com o acirramento das políticas neoliberais, a educação passa a ser vista e tratada como um serviço; tal como a segurança, o entretenimento, a

comunicação dentre outros. A educação escolar passa então a organizar seus currículos por mercados de plantão com produtos variados e a pronta entrega.

Hoje, os conhecimentos que compõem os currículos são selecionados por empresas prestadoras de serviços educacionais e postos à venda com alguns critérios de qualidade: um rótulo bonito, uma capa sugestiva, um espaço em aberto para que o representante dos consumidores escreva seu texto de apresentação, um toque superficial de regionalismo, a observância dos indicadores oficiais de qualidade e a firme convicção de que todo esse “cardápio” será bem digerido pelos sujeitos escolares e que estes atenderão aos instrumentos de regulação e avaliação do currículo prescrito por organismos internacionais que financiam a educação.

Nesse sentido, como uma espécie de self-service, as escolas dispõem de um “cardápio variado” que pode ser servido a qualquer hora; basta que para isso, caiba no orçamento do Estado contratante e responda às políticas de regulação e avaliação desses currículos.

Frente a essa conjuntura como fica o papel dos professores? Que espaço lhes sobra para a participação na construção de currículos e para a resistência ao excesso de prescrições e normatizações oficiais?

Lima, 2008 afirmar que “entre os extremos da superimposição normativa e da aquiescência, por um lado, e da resistência ou mesmo da rebelião por outro, há que estudar em que medida as orientações consagradas e decretadas são efetivamente reproduzidas e realizadas.” (LIMA, 2008, pp. 58-59)

Nesse sentido, como já explicitado, os COC elaborados pelo Instituto Abapuru de Educação em 2010 foram concebidos por instâncias e agentes externos em substituição as propostas curriculares construídas em 2004 que contaram com membros da Secretaria Estadual de Educação do Acre, professores da Educação Básica e da Universidade Federal do Acre, bem como, representantes dos movimentos sociais em sua elaboração e pelo modo excludente como foram elaborados recebem resistência para serem executados.

O currículo obedece a níveis que tornam possível a transformação de intenções (políticas públicas de educação) em ações (práticas curriculares), conforme aponta Gimeno Sacristán (2000).

O COC de História do Ensino Fundamental traz em suas páginas 12 e 13 uma apresentação dos níveis curriculares retirada dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs semelhante a que expõe Gimeno Sacristán e após explicitá-los diz:

A perspectiva, agora, em se tratando da proposta atual para o Estado do Acre, e desenvolver uma parceria ‘experiente’ para apoiar as escolas na efetivação do terceiro nível de concretização do currículo, ou seja, na definição dos desdobramentos, do que esta prevista nos documentos curriculares existentes, em algo que se assemelhe a um plano geral de ensino específica da disciplina – a que chamaremos aqui de quadro curricular” (COC de História, 2010, p.13).

Os COC foram elaborados: por membros do Instituto Abapuru de Educação, sem a participação de professores da Educação Básica do Acre e em uma reunião ocorrida no auditório do Colégio Estadual Barão do Rio Branco foi apresentado a estes de modo breve. Na sequência lhes foi solicitado um parecer a respeito do mesmo.

Há que se ponderar a respeito das condições de autonomia em que professores não partícipes do movimento de concepção de uma proposta curricular se encontram para avaliá-la mediante a realização de um parecer, bem como, o modo como um processo de construção curricular assim conduzido reflete em sua materialização prática.

Enfatizamos essa questão porque processos de construção curriculares demasiadamente presos ao cumprimento dos currículos prescritos podem vir a se tornarem práticas autoritárias e propícias a se constituírem em ações falhas na medida em que não se fazem democráticas. Isso não significa abrir mão das prescrições. Segundo Cury (2002), “declarar, é retirar do esquecimento, proclamar aos que não sabem”.

Considerações finais

Frente à análise da organização curricular trazida pelos COC foi possível observar que a base teórica que os fundamentam pauta-se no construtivismo e na Nova História.

Observamos também, haver coerência entre seus elementos pedagógicos constitutivos. Os conteúdos estão potencialmente nos objetivos, porque é este elemento do currículo que define o que e preciso ensinar. De igual modo está também, potencialmente nas atividades de ensino, na proporção que estas se caracterizam pela forma de abordar tais conteúdos e nas proposições de avaliação uma vez que estas retomam os objetivos propostos.

É preciso considerar, contudo, as aproximações e distanciamentos entre o currículo prescrito e o currículo posto em ação uma vez que como nos dizeres de Gimeno Sacristán, o currículo prescrito é a expressão de uma intenção, e que os êxitos das ações são a realidade que não pode ser prevista, a não ser em termos bastante amplos: “Esse texto é uma espécie de partitura que representa a música, mas não é a música. Deve ser traduzida na prática por

executantes e com os instrumentos apropriados: a música depende disso” (SACRISTÁN, 2007, p. 119).

O estudo revelou que a organização curricular trazida pelos COC evidencia o caráter mercadológico assumido pela educação internacionalmente, no Brasil e na Educação Básica acreana com efeitos, individualistas, burocratizantes, responsabilizadores, produtivistas, individualistas e meritocráticos que expressam traços das políticas neoliberais e neotecnicistas.

O Estado negligenciou seu papel de prover o bem-estar social de seus cidadãos ao transformar a educação em um serviço a ser encomendado, comprado e consumido. Em termos de políticas educacionais não adotou procedimentos administrativos e políticos comprometidos com a afirmação da construção de professores que “funcionem com intelectuais transformadores” que exerçam a participação autônoma em processos de reformulações curriculares. Giroux (1997).

As prescrições curriculares não garantem a operacionalização prática de currículos, mas, ao serem proclamadas, indicam que o Estado tem uma posição no tocante às perspectivas formativas que aspira para a formação de seus cidadãos.

De igual modo, o fato de o Estado prescrever currículos, não exime os professores de moldarem às suas práticas, exercitando assim suas autonomias. Trata-se de um processo de partilha de competências entre o Estado e os professores.

A exemplo da canção “ciranda cirandinha, vamos todos cirandar. Diga um verso bem bonito, diga adeus e vá embora” a gestão da Secretaria de Educação do Acre precisaria ir além de “dar COC bem bonitos dizer adeus e deixar que o Instituto Abapuru fosse embora”. Caberia investir em formação continuada de preferência reconhecendo o valor das parcerias já firmadas com a Universidade Federal do Acre para o oferecimento de formações iniciais de professores estabelecidas em vários momentos, e confia-lhes a formação continuada, uma vez que desde a década de 1970, e mais intensivamente a partir de 1990, uma literatura acadêmica produzida por autores como Fenelon (1983), Nadai (1986; 1988), Fonseca (1993), Zamboni (1994) , Bittencourt (2004;1997) e Silva (2007 trouxe novos elementos de reflexão sobre a formação profissional do professor de História e do Ensino de História. Essas produções indicavam a ampliação dos saberes necessários a esses profissionais e, por consequência, às atribuições formativas.

Como produto do esforço empreendido nessa pesquisa, destaca-se o papel da Secretaria Estadual de Educação do Acre em estabelecer diretrizes para o Ensino de história, contudo, na mesma proporção, estas serão mais legítimas na medida em que estiverem

condizentes com as expectativas da sociedade civil organizada, dos professores que ensinam História e dos alunos que aprendem ou deveriam aprender.

Reforçamos que o currículo constitui-se em seleção cultural que se legitima mediante a participação ou omissão. Será tão democrático, quanto forem às instâncias e agentes do currículo a assumirem e repartirem competências, pois, como destacado na epígrafe desse texto, o currículo não é neutro, *“é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”* e o ato de legitimar conhecimentos históricos a serem ensinados nas escolas brasileiras se faz tanto pela participação quanto pela omissão. É preciso, pois, forjar a participação na definição de currículos não só para o Ensino de História, mas para todas as áreas que compõem o currículo escolar.

Cabe agora, se conseguirem enxergar que não se “conserta” a educação por meio da contratação de mercadores e sim, no reconhecimento dos educadores e professores de profissão, que se comprometam com um projeto educacional emancipador, investir na construção de organizações curriculares que se pautem pelos princípios da participação e autonomia.

A essa proposta, agrega-se a sugestão para investimentos em políticas de formação continuada de professores. Políticas essas, que reconheçam o valor das parcerias já firmadas com a Universidade Federal do Acre para o oferecimento de formações iniciais de professores estabelecidas em vários momentos, e confiar-lhes a formação continuada.

É imprescindível ainda, que os cursos de licenciaturas se comprometam com uma sólida formação intelectual do professor, e nesse sentido, a contribuição das disciplinas de Currículo, Política Educacional e Didática na formação do professor será, portanto, efetiva, como bem observa Faria (2012) na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, sincrético da docência, ao pensamento teórico, complexo e crítico desta. Este, sim, permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar com a aprendizagem dos alunos, pela autonomia intelectual.

A formação teórico-científica deverá colocar os educadores em condições de refletir; de se questionar acerca de questões vitais *do* e *para* o exercício crítico da atividade docente. O educador deverá se perguntar sobre em que consiste a sua atividade; qual é o sentido dela; o que pensa da sociedade em que vive; o que sabe a respeito de sua profissão; como a vê e como se vê na docência; o que ensina, como ensina e com que fins; o que precisa saber para realizar com coerência e eficácia a sua prática pedagógica; como aprende a ser professor; como age e reage nas situações de ensino; como entende a sua relação com seus pares e com a escola na qual trabalha; como vê a si e o aluno; como entende a sua relação com este e

com o conhecimento; o que a forma como o aluno aprende demanda para seu trabalho e formação. Para essa tarefa, é posta a exigência de uma apurada consciência pedagógica e histórica.

Referências

- ACRE, Secretaria de Estado de Educação. *Cadernos de orientação curricular: orientações curriculares para o ensino fundamental II- caderno 1- Ensino Fundamental II*. Rio Branco, AC. SEE, 2010.
- ACRE, Secretaria de Estado de Educação. *Cadernos de orientação curricular: orientações curriculares para o ensino médio, caderno 2- Ensino Médio*. Rio Branco, AC. SEE, 2010.
- APPLE, Michael W. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 59-92.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. Brasília, abr. 2001
- CERRI, Luis Fernando. Os historiadores precisam de formação pedagógica. In: CERRI, Luiz Fernando. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 342-358.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. “direito a Educação: direito à igualdade, direito à diferença”, *Cad. de Pesquisa.*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- FARIA, L. R. A. A validade científica da Didática Crítica. In: 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 2012, Porto de Galinhas - PE. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do ensino, *Cadernos Cedes – Licenciatura*, São Paulo, n. 8, p. 24-31, 1983.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas/SP: Papirus, 1993.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, n. 119, p.379-404, 2012.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.
- LIMA, Licínio C. Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa. In: LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 57-69.

- NADAI, Elsa. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, set. 1985/fev.1986.
- NADAI, Elsa. *Perspectivas do ensino de História*. São Paulo: FEUSP, 1988.
- SAVIANI, Demeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- SGUISSARDI, Valdemar. *A universidade brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas/SP: Papirus, 2007.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZAMBONI, Ernesta (Org.). A prática de ensino de História. 4. ed. *Cadernos Cedes*, Campinas/SP: Papirus, 1994.

**Ensino e santidade:
sobre a disciplina da pobreza na vida de Clara de Assis (1194-1253)**

Veronica Aparecida Silveira Aguiar*

Introdução

Ao longo do tempo foram revisitados os pressupostos e as práticas do ensino de história, por isso o ensino não é uma mera reprodução de conhecimento, mas produção de conhecimento¹. Nos dias atuais, entre os historiadores, é consolidado a premissa de pensar o debate epistemológico da história para o ensino. A partir da leitura do texto de Jacques Le Goff e Jörn Rüsen refletimos algumas questões pertinentes à docência: fazer uma revisão da história tradicional e do ensino; discutir cultura histórica; como a história é pensada e ensinada; tratar o ensino de história também como um lugar de importante reflexão para os historiadores; desenvolver a consciência histórica no ensino de história, sobretudo no ensino médio e fundamental. Desta forma, como poderíamos relacionar a Idade Média e o ensino de história? De que forma o nosso objeto de pesquisa poderia contribuir com as aulas no ensino escolar?

Antes de tudo, a discussão a que nos propomos almeja os professores e alunos do ensino médio. Em primeiro lugar, a informação histórica dos historiadores de ofício é necessária. Quando Jacques Le Goff discute o que é história e memória, sintetiza que temos “duas histórias”, uma é construída pela memória coletiva que seria falseada e a outra é dos historiadores que teria a função de corrigir, podendo esclarecer a memória. Por fim, Le Goff reconhece que é possível estabelecer uma forma de agir corretiva da história sobre a memória por meio do exercício da crítica (LE GOFF, 1994, p. 29), a preocupação dele é no sentido de diferenciar a memória e a história.

Essa crítica mencionada por Jacques Le Goff está pautada na ideia de correção de visões tradicionais sobre uma sociedade, ele não problematiza o ensino de história, como um

* Bacharel, Licenciada e Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Doutoranda em História Social na Universidade de São Paulo (USP).

¹ Neste artigo, eu gostaria de agradecer as observações do professor Mestre Mauro Henrique Miranda de Alcântara do Instituto Federal de Rondônia, Campus Colorado do Oeste (IFRO).

viés do conhecimento da dimensão humana. Contudo, Jörn Rüsen nos aponta para a necessidade de uma reflexão da cultura histórica e da consciência histórica. O conceito de memória proposto por Le Goff é um conceito reduzido a uma operação muito reduzida da consciência histórica, diferentemente da percepção de cultura que leva a uma consciência histórica maior mencionada por Jörn Rüsen. Assim, Rüsen define a “cultura histórica” como um conceito que aborda um fenômeno que caracteriza desde há muito tempo o papel da memória histórica no espaço público, sintetizando a Universidade, o Museu, a Escola, a administração, os meios de comunicação e outras instituições culturais como conjunto de memórias coletivas que integra as funções de ensino, de entretenimento, de legitimação, de crítica, de distração, de ilustração e de outras maneiras de memorizar (RÜSEN, 2009, p. 1-3). Para o autor, a “cultura histórica é a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade”, prática que tem a ver com a consciência. (RÜSEN, 2009, p. 4).

Refletindo sobre a Idade Média e o ensino, há muitas visões estereotipadas e preconceituosas sobre o período, não somente no livro didático que não será o nosso foco neste texto, mas existentes entre o corpo docente e os estudantes, muitas vezes fruto de desconhecimento do tema ou da falta de consciência histórica, ou ainda dificuldades advindas da formação no curso de licenciatura em história. O distanciamento entre a universidade e a escola de educação básica no Brasil não se configura no único problema que enfrentamos, o problema maior está em como é pensada a disciplina História, como seu conhecimento é produzido e valorizado por nossa sociedade (apenas para validar a construção científica), o que pode levar a ausência ou a perda da consciência histórica, da estética e da dimensão pública que o conhecimento possui, independente do conhecimento científico.

Feito essas considerações, a nossa proposta é pensar em como trabalhar com documentos nas aulas de Idade Média, utilizando a figura de Clara de Assis. A memória coletiva tem uma imagem da vida dos santos e os historiadores tem pesquisas com resultados diferentes sobre o assunto, sobretudo ao utilizar a narrativa das hagiografias para a construção do nosso objeto. Antes de adentrarmos nas questões do ensino, vamos discutir como é apresentada a narrativa da vida de santos, no caso de Clara de Assis, quais informações são perpetuadas na perspectiva da narrativa tradicional.

Primeiramente, é apresentada a cidade de Assis na qual nasceu Clara, a sua posição geográfica à meia costa do Monte Subásio, a importância dessa localização geográfica e o que representava na segunda metade do século XII, a cunha do ducado imperial de Espoleto em direção a Perúgia que, junto com grande parte da Úmbria, estava sob a influência da Igreja romana (URIBE, 1990, p. 25).

Em segundo, o lugar onde Clara viveu, configura numa das típicas construções aristocráticas do século XIII. A mãe teria escolhido o nome de Clara, ela apoiava a filha na escolha religiosa, proveniente de família aristocrática, casada com Favarone, uma das famílias mais importantes de Assis. O pai viajava muito, ia para Roma e Santiago de Compostela, São Miguel de Gárgano e a Terra Santa, lugares de peregrinações naquele período (BARTOLI, 1992, p. 33-36).

Em terceiro lugar, na cidade de Assis, a cultura cortesã cavaleiresca representava o espaço da mulher aristocrática reduzido à casa senhorial. Para Marco Bartoli, junto dessa cultura laica, Clara conheceu a cultura hagiográfica e isso teria contribuído para a sua escolha em seguir uma vida religiosa. Os primeiros dezoito anos de vida de Clara advém das informações provenientes do seu processo de canonização.

Com toda a descrição acima, pensamos que a vida de Clara é um exemplo para a discussão dos movimentos religiosos femininos do medievo, para isso é pertinente partir das concepções teórico-metodológicas da Nova História, que contribuíram para as discussões atuais sobre o tema. No entanto, para além de Jacques Le Goff e seus postulados na obra *História e Memória* faz-se necessário pensar nas propostas de Jörn Rüsen para a prática do ensino de história.

Ensino de história e a vida de Clara de Assis

Para Le Goff, a periodização é necessária, “o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas” (LE GOFF, 1994, p. 47). Assim, o autor discute a pesquisa, a produção do conhecimento histórico, que ao colocar as questões: o que aconteceu? Como aconteceu? Quando? Quem são os agentes envolvidos? O autor não aborda questões pertinentes diretamente ao ensino, apenas informa que contextualizar o objeto é algo imprescindível para os historiadores. No ensino de história, existem muitos trabalhos de Jörn Rüsen, que buscam discutir essas indagações, inclusive se o contexto como ele se apresenta no âmbito acadêmico tem validade ou não como transposição didática para o ensino de história.

A partir da perspectiva narrativista em que Clara de Assis é apresentada dentro do crescimento das comunidades femininas no início do século XIII, numa forma de “efervescência religiosa” nos seguintes lugares da Europa, Flandres, Brabante, Renânia, Itália central e setentrional (BARTOLI, 1992, p. 105-106). Após o IV Concílio de Latrão de 1215, essas novas comunidades femininas deveriam adotar as Regras religiosas já existentes, pois o

Concílio presidido por Inocêncio III (1198-1216) proibiu a criação de novos modelos de regras monásticas.

Devido aos problemas com movimentos heréticos, a Igreja dava uma grande atenção aos movimentos religiosos, sobretudo, os femininos com intenção de institucionalizá-los. Em geral, as comunidades femininas eram enquadradas em alguma Regra, beneditina ou agostiniana, apesar de alguma autonomia do mosteiro, geralmente uma Ordem masculina ficava responsável pela manutenção do mosteiro.

A narrativa tradicional ainda coloca que o movimento feminino franciscano nasceu praticamente com a vestição de Clara na Porciúncula no dia 28 de março de 1211 ou 18 de março de 1212, momento em que os Irmãos menores se reuniram em torno da *fraternitas* criada por Francisco (1182-1226). Dentro dessa narrativa, Clara teria entrado para o estado penitencial depois de ouvir e acolher a pregação de Francisco que sancionou a sua entrada pelo corte dos cabelos diante do altar de Santa Maria dos Anjos. Clara ficou impressionada pela opção de Francisco, ele serviu de modelo para a opção dela.

Ao retomar Jacques Le Goff, lembramos que o ensino de História é tarefa dos historiadores (LE GOFF, 1994, p. 51). Como é possível aproximar uma pesquisa acadêmica do ensino escolar? Ao levar em conta, a crítica feita por Le Goff, sabemos que não se deve estabelecer a prevalência da forma sobre o conteúdo. Concordamos que o historiador e professor de história, dentro do seu território possui formação pedagógica suficiente para adequar a produção do conhecimento histórico às exigências do ensino escolar. E ainda, ao dar ênfase ao ensino de história deve-se reivindicar com força a necessidade da presença do saber histórico na sua ação pedagógica. Nos dias atuais é evidente que ensino de história envolve questões de ordem metodológica, teórica e epistemológica, fazendo parte da história ciência (NEVES, 2003, p. 166), por isso deve-se rever constantemente a historiografia e principalmente como essa forma de história é ensinada na sala de aula.

Para Le Goff, é preciso reduzir essa história narrativista (LE GOFF, 1993, p. 6-7). No ensino fundamental, existe um vasto programa oficial de história. Nesta etapa o ensino predominante é factual e cronológico, contar o que aconteceu, como aconteceu, formulando perguntas sobre o porquê aconteceu (NEVES, 2003, p. 168), entretanto, o ensino de história no Brasil está passando por novas mudanças. Por isso, para o ensino médio, pensamos que o ensino temático parece ser mais adequado, depois de inúmeras reformas educacionais e no momento atual a proposta inclusive de extinguir parte considerável do conteúdo da disciplina, sobretudo a Antiguidade e a Idade Média, que obviamente não concordamos, porque não nos parece a melhor solução, o equilíbrio dos conteúdos é sempre uma forma mais interessante para

o despertar da consciência histórica e do diálogo. O ensino temático também se justifica porque é aquele que pode organizar-se a partir de características, condições e interesses dos próprios alunos. Por isso, a nossa proposta de trazer a vida de Clara de Assis e os movimentos femininos religiosos para a sala de aula poderia surgir a partir do interesse dos próprios alunos. Além disso, discutir o tema da pobreza em diferentes momentos históricos, parece-nos um caminho instigante de pesquisa para refletir inclusive sobre questões sociais atuais.

A discussão sobre a pobreza na Idade Média nas aulas do ensino médio poderia ser feita a partir da história dos movimentos sociais, seria possível mostrar as diferenças e conflitos da cristandade ocidental. Propomos que as principais perguntas norteadoras das aulas seriam: o que era uma heresia? Quais os tipos de cristianismos? O que eram os movimentos populares na Idade Média? O que era uma Ordem religiosa? Qual a posição das mulheres dentro desta sociedade? Como era a Igreja? O que era uma hagiografia?, entre outras questões.

Em primeiro lugar, para nortear a consciência histórica dos estudantes em relação a esse tempo histórico o contexto pode contribuir em parte, já a narrativa precisa ser criticada, e os conceitos que buscamos problematizar, dentre eles, a pobreza precisam ser bem definidos. Em segundo lugar, inserir textos e documentos para apresentar outras práticas da realidade, farão com que os estudantes comecem a compreender e a diferenciar as narrativas que envolvem o assunto, tema ou período, e poderão criar, as suas próprias narrativas, a partir dessas (novas) leituras, de suas experiências, dos seus lugares sociais e históricos.

Porque muitas vezes a descrição narrativa segundo Raoul Girardet faz uma construção mítica em torno de um período que ele chama de “Idade de Ouro”, de um personagem que ele chama de “Salvador” ou em torno de um acontecimento e/ou conjectura que ele nomeia “A conspiração” ou até mesmo em torno de uma territorialidade, que ele chama de “Unidade”, é necessário perceber essa construção perpetuada também pela historiografia (GIRARDET, 1987).

É por isso que a narrativa em torno de Clara é muitas vezes fruto de preocupações contemporâneas. Por exemplo, a clausura parece-nos um tema mais debatido por questões do presente do que era do período abordado. Não é só isso, a própria imagem de Clara associada a Francisco, está dentro de uma narrativa hagiográfica que perpetua em parte da historiografia. Vale lembrar as palavras de Jacques Dalarun em relação a Francisco de Assis, ele não amava a natureza e é tão pouco vegetariano quanto pouco ecologista (DALARUN, 2015, p. 75), não é um admirador extasiado da natureza (DALARUN, 2015, p. 90) e, por fim, Francisco não é um sonhador (DALARUN, 2015, p. 103) como se supõe. Para Jacques Le Goff a história e os historiadores foram (e ainda são, em partes) responsáveis pela manutenção de certos conceitos

sobre a Idade Média e isso não contribui com o ensino de história. Não é fácil desconstruir essas narrativas, esses mitos historiográficos, existem “resistências” acadêmicas e no ensino escolar.

Contudo, é possível pensar numa outra imagem de Clara? Ela “resistiu” as interferências dada pelo papa no mosteiro em que habitava. É possível identificar essa resistência nas fontes. Sabemos dos problemas de autoria no período medieval, os documentos atribuídos a ela, são fruto do coletivo. E julgamos pertinente a pergunta será que ela realmente sabia escrever em latim? Esse mesmo coletivo “resistia” as mudanças propostas pelo projeto da Igreja para os movimentos religiosos femininos, de qual forma? Como?

Vale ressaltar os apontamentos de Maria Pia Alberzoni, o estatuto de Ordem veio posteriormente, após a aprovação da Regra bulada dos frades menores em 1223. Por isso, Clara não foi a fundadora da Segunda Ordem franciscana, menos ainda podemos utilizar o termo “Ordem das Clarissas”, visto que somente com o Papa Urbano IV (1261-1264) e após a formulação da Regra de Urbano foi inventado o termo “Clarissa”, uma invenção de Urbano IV para designar os conventos de seguimento “Damianita” em 1263. Sendo assim, a fundação da Segunda Ordem teria sido motivada pelo interesse do cardeal Hugolino e pelos frades menores que queriam uma ramificação feminina dentro do movimento Franciscano, mas não pelos esforços de Clara e companheiras (ALBERZONI, 1995, p. 18). Com isso, a memória formulada pela Igreja e pela Ordem franciscana em relação ao nosso objeto de pesquisa precisa ser repensada.

O conceito de “Altíssima pobreza” caracterizava-se no princípio de não ter propriedade nem individual e nem em comum, viver sem nada de próprio, não possuir bens numa pobreza que deveria ser antes de tudo espiritual, com desapego pessoal a toda raiz de posse, e material, porque somente quem de tudo se despojava vivenciava o caminho para a salvação. O que era essa pobreza feminina franciscana na Idade Média? Talvez a vida de Clara percorreu uma trajetória longa e repleta de percalços, tensões, conflitos, embates, vindos, principalmente das relações com a autoridade eclesiástica, mas ela tinha um carisma que impediu que ela se tornasse uma herética.

É óbvio que na prática os alunos e professores do ensino médio numa aula de história não utilizam todas essas informações da vida de Clara, mas ao elencar essas informações, apenas queríamos mostrar que há tensões, conflitos e uma sociedade dinâmica na Idade Média, muito distante da história tradicional formulada pela instituição ou propagada pela mídia. Para ajudar na mudança da consciência histórica dos sujeitos envolvidos no ensino de história é fundamental partir de uma abordagem que vai além da sala de aula, ou de uma perspectiva

tradicional ou midiática sobre a Idade Média, além de ser necessário questionar a construção histórica que a Instituição religiosa ou a memória coletiva faz sobre a santidade.

Clara de Assis e a pobreza

O conceito de pobreza proposto por Lothar Hardick no dicionário franciscano define que “a pobreza não é um conceito abstrato cujo sentido permaneceria imutável em todos os tempos e lugares. Assim como a riqueza, a pobreza depende das condições sociais e é, portanto, um valor relativo que só pode ser determinado em função das condições de vida econômico-sociais nos diferentes tempos e nos diversos povos”. Sendo assim, concordamos com o autor que existem muitas variações na concretização da pobreza ao longo da Idade Média e sempre esteve ligada mais ou menos a uma notável falta dos bens que são colocados à disposição de todos como propriedade, consumo ou meio de trabalho. Também devemos lembrar que o movimento da pobreza voluntária não é exclusividade do cristianismo e muito menos do franciscanismo, que não trouxe algo novo, mas ressignificou algo já presente na doutrina cristã. Clara e Francisco não foram os únicos entusiastas da pobreza no seu tempo, tivemos vários movimentos pauperísticos que foram considerados heréticos como os Pobres de Cristo, os cátaros, os Humilhados, os Valdenses, os Pobres Católicos e os Pobres Reconciliados (HARDICK, 1999, p. 586).

Além disso, sempre houve e há “leituras” da representação de pobreza franciscana que podiam ou podem estar dentro ou fora da institucionalidade, mas as práticas devocionais constituem uma dinâmica bastante complexa que vai além das divisões da Ordem e dos modelos representativos de santidade.

Os conventos femininos franciscanos, cujas características pauperísticas atraíram vários seguimentos dos próprios movimentos heréticos e dos dominicanos que particularmente, compenetrados no plano teológico se empenharam em esclarecer a ortodoxia aos fieis que seguiam os “erros teológicos” dos heréticos. Gregório IX controlou os movimentos populares com restrições, mas ao mesmo tempo deu a liberdade cerceada para que os mesmos defendessem os interesses da Igreja Romana (MERLO, 2005).

Essa proposta de reflexão sobre a Idade Média para os agentes envolvidos no ensino configura num exercício de pensar de forma crítica e com a intenção de tirar a imagem de um período pouco produtivo ou sem qualquer dinâmica. Ao contrário da imagem de um tempo estático ou de um período apenas de preservação de documentos, de monges copistas (PEREIRA, 2009), a Idade Média teve contribuições significativas no campo intelectual,

inclusive de mulheres santas ou heréticas. Despertar a consciência histórica a partir de elementos concretos da sociedade medieval é um desafio, era uma sociedade móvel, dinâmica, diversa. Assim, depreendemos que começar a rever como é pensado e ensinado a História nas aulas de Idade Média constitui num passo importante para essa mudança. É inegável que o livro didático vem mudando a forma de abordagem deste período, mas ainda há muito o que fazer.

Se pensarmos o termo “Santidade” enquanto fenômeno social, ela é um fator de coesão e de identificação dos grupos e das comunidades. Do ponto de vista institucional, a santidade de Clara de Assis representou o fundamento da estrutura monástica do convento de São Damião e posteriormente das comunidades de seguimento franciscano. Como fenômeno político, Clara foi um ponto de interferência ou de coincidência da religião e do poder, se questionarmos o vivenciar a pobreza franciscana que a sua comunidade defendia e o projeto da Igreja para as comunidades femininas.

Considerações finais

A pobreza é universal, não é exclusivo da Idade Média, como é este conceito ao longo da história? A leitura das fontes sobre Clara de Assis seria a nossa proposta de discussão documental com os alunos. A partir de dados dos textos poderia ser levantado questões sobre os conflitos sociais existentes no período, por exemplo, as heresias e os movimentos religiosos, por que algumas pessoas foram canonizadas como santas e outras não? O conceito de pobreza e movimentos sociais podem ser discutidos nas aulas de sociologia, por exemplo. Na aula de filosofia poderia ser discutido a filosofia cristã. Era bastante tênue o limite entre ser um herético e um santo na Idade Média. Mas para identificar isso, primeiro os agentes envolvidos precisam diagnosticar a consciência histórica deles em relação a esse tempo histórico e aos conceitos que buscamos problematizar, paulatinamente os textos e documentos são inseridos para apresentar outras práticas da realidade, para que os estudantes comecem a compreender e a diferenciar as narrativas que envolvem o tema, e poderão criar, as suas próprias narrativas, a partir das suas leituras, de suas experiências, dos seus lugares sociais e históricos.

Enfim, a nossa intenção neste texto foi a de propor novas formas de pensar a Idade Média na sala de aula utilizando o conceito de consciência histórica, com o intuito de trazer reflexões, mas não encerrar o debate. Assim, a nossa ideia é estudar a pobreza na Idade Média, propondo debates sobre a sociedade e a mulher, os movimentos sociais, entre outros. Neste artigo, trouxemos a figura de Clara de Assis que precisa ser repensada na forma que é apresentada. As mulheres na Idade Média, consideradas heréticas ou santas, estão pouco

presentes nos livros didáticos e menos ainda na sala de aula. Por fim, é fundamental encontrar formas e estratégias de diálogo entre as pesquisas da universidade e dos agentes envolvidos na sala de aula. Talvez a formação do aluno de graduação também precisa ser repensada, as controvérsias sobre a Idade Média precisam estar presentes nos estágios dos cursos de licenciatura, o despertar da consciência histórica tem que iniciar na formação. A invisibilidade ou as nuances negativas sobre a mulher não é exclusivo do medievo, mas um pretexto para debater o ensino de história.

Referências

- ALBERZONI, Maria Pia. *Chiara e il papato*. Milão: Edizioni Biblioteca Franciscana, 1995.
- BARTOLI, Marco. *Clara de Asís*. Madri: Editorial Franciscana Aránzazu Oñate, 1992.
- DALARUN, Jacques. *Il Cantico di frate sole: Francesco d'Assisi riconciliato*. Milano: Edizioni Biblioteca Franciscana, 2015.
- GIRARDET, Raoul. *Mitos e Mitologias Políticas*. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- HARDICK, Lothar. Pobreza, pobre. In: CAROLI, Ernesto (org.). *Dicionário Franciscano*. Petrópolis: Vozes, 1999, 586-599.
- LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão e outros. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- MERLO, Grado Giovanni. *Em nome de São Francisco*. História dos Frades Menores e do franciscanismo até inícios do século XVI. Petrópolis: Vozes; FFB, 2005.
- MOLLAT, Michel. *Os pobres na Idade Média*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- NEVES, Joana. Reflexões sobre o ensino de história: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff. In: *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 157-170, out. 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12081/1062> Acessado em: 08 set. 2014.
- PEREIRA, Nilton Mullet. *Imagens da Idade Média na cultura escolar*. Aedos, Porto Alegre, v. 2, n.2, 2009, p. 117-127. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/9834/5655>. Acessado em: 08 set. 2014.
- RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". *Cultura histórica*. (2009). [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf Acessado em: 08 set. 2014.
- URIBE, Fernando. *Por los caminos de Francisco de Assis*. Oñate: Franciscana Aránzazu, 1990.

Av. Presidente Dutra, 2965 - Centro
Porto Velho - RO - CEP: 76801-974
Fone: (69) 2182-2000
www.edufro.unir.br
edufro@unir.br