

Leituras de Áfricas: epistemologias, ancestralidades, corporiedades e processos educativos em tempos pandêmicos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus VI, Caetité – Bahia
NHIPE – Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Cnpq)
Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino
(ISSN – 2595-6361)

José Bites de Carvalho

Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

Vice-Reitor

Eliene Maria da Silva

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Marcea Andrade Sales

Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

Marinalva Nunes Fernandes

Diretora do DCH – UNEB/Campus VI

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro

Editora-gerente

Antonieta Miguel

Genilson Ferreira da Silva

Joslan Santos Sampaio

Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras

Wilson da Silva Santos

Editores assistentes

Ricardo Tupiniquim Ramos

Luís Filipe Bantim Assumpção

Conselho Consultivo

Leonardo Diego Silva Bárbara
Manoel Messias Souza Santana
Taylane Santos do Nascimento
Equipe técnica

Carlos Roberto M. S. Marinho
Designer Capa

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino [recurso eletrônico] / Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE. Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus VI – v. 2, n. 8 (jul./dez. 2021) – Caetité: NHIPE/UNEB, 2021.

Início: janeiro de 2018.
Periodicidade: Semestral

Periódico eletrônico: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>.
ISSN: 2595-6361

1. História. 2. Educação: pesquisa e práticas de ensino.

CDD 900 / 370.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIFE do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB v. 2, n. 8 – jul./dez. 2021.

Política Editorial

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino é um periódico semestral, online, associado ao grupo de pesquisa Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Nhipe/Cnpq) do Departamento de Ciências Humanas, campus VI, da Universidade do Estado da Bahia, localizado na cidade de Caetité, Bahia, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia. A Revista tem por objetivo divulgar produções originais e inéditas de relevância científica na área de História com ênfase na História Social, na História da Educação e Pesquisa e Práticas de Ensino de História. A Revista dialoga com a literatura, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a arqueologia, as variadas linguagens imagéticas e sonoras (cinema, fotografia, iconografia, música) e com as tecnologias de informação e de comunicação na pesquisa e no ensino. O periódico publica trabalhos científicos inéditos em português, espanhol, francês, italiano e inglês, sob a forma de entrevistas, artigos, dossiês e resenhas de livros, de colaboradores brasileiros e estrangeiros, dentro das áreas propostas pela Revista. Não cobra taxa de processamento de artigos (submissão, avaliação e publicação) e disponibiliza seu conteúdo em acesso aberto, online.

Editora Gerente

Marcia Cristina Lacerda Ribeiro, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil

Editores Assistentes

Antonieta Miguel, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Genilson Ferreira da Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Joslan Santos Sampaio, Nhipe/Cnpq-UNEB; Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Brasil

Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Wilson da Silva Santos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Conselho Consultivo

Ricardo Tupiniquim Ramos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Luís Filipe Bantim Assumpção, ATRIVM/UFRJ, Brasil

Conselho Editorial

Ana Livia Bonfim Vieira, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Ana Maria Oliveira Lima, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Ana Teresa Marques Gonçalves, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Anderson Zalewski Vargas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Carlos Augusto Lima Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil

Carlos Eduardo da Costa Campos, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Carlos Jorge Gonçalves Soares Fabião, Universidade de Lisboa, Portugal

Delfim Ferreira Leão, Universidade de Coimbra, Portugal

Edgar Leite Ferreira Neto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Enzo Pace, Università di Padova, Itália

Fabio de Souza Lessa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade, Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Fabio Vergara Cerqueira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Helena Paula Carvalho, Universidade do Minho, Portugal

José Antônio Zamora Zaragoza, Instituto de Filosofia - CSIC, Espanha

Josivaldo Pires de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia

Kacem Gharbi, Centre D'etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunísia

Lélia Cristina Silveira de Moraes, Universidade federal do Maranhão, Brasil

Lia Machado Fiuza Fialho, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Lorene dos Santos, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Luiz Otávio de Magalhães, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Maria Beatriz Borba Florenzano, Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Cecília Miranda Nogueira Coelho, Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Cristina Nicolau Kormikiari Passos, Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Manuela Reis Martins, Universidade do Minho, Portugal

Olivia Morais Medeiros Neta, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Sergio Armando Diniz Guerra Filho, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Sidnay Fernandes dos Santos Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Vagner Carvalheiro Porto, Universidade de São Paulo, Brasil

Vereno Brugiattelli, Università degli Studi di Verona, Verona, Itália

Warley José Campos Rocha, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Equipe Técnica

Leonardo Diego Silva Bárbara, Universidade do Estado da Bahia, Brasil Manoel

Messias Souza Santana, Nhipe/Cnpq-UNEB, Brasil

Taylane Santos do Nascimento, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Endereço

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI

Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE

Avenida Contorno, S/N, Bairro São José – Caetité - Bahia CEP: 46400-000

Telefone: (77) 3454-2021

Fax: (77) 3454-1762

E-mail: revista.nhipe.uneb@gmail.com Acesso à versão eletrônica:

<http://revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>

SUMÁRIO

EDITORIAL 9

DOSSIÊ: LEITURAS DE ÁFRICAS: EPISTEMOLOGIAS, ANCESTRALIDADES, CORPORIEDADES E PROCESSOS EDUCATIVOS EM TEMPOS PANDÊMICOS

Apresentação:

Antonieta Miguel; Marise de Santana; Ricardo Tupiniquim Ramos **11**

CAROLINA DE JESUS, INTELLECTUAL ORGÂNICA E PRETA

Erica de Souza Oliveira..... **14**

LÍNGUAS CLÁSSICAS: É POSSÍVEL AFIRMAR SUA EXISTÊNCIA NO BRASIL?

Ricardo Tupiniquim Ramos **32**

DA REPRESENTAÇÃO À AUTOREPRESENTAÇÃO DE CORPOS CIGANOS NA LITERATURA

Lorena Oliveira Tavares **55**

RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DA ARQUEOLOGIA

Jaqueline Santana Nascimento; Louise Prado Alfonso **74**

INVISIBILIZAÇÃO E ESTEREOTIPIA: REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Valdeiza Teixeira Castro; Luciana Oliveira Correia **96**

NOTAS SOBRE BRANQUITUDE, PRIVILÉGIOS E NEGAÇÃO DO RACISMO

Laisla Suelen Miranda Rocha; José Francisco dos Santos **120**

**INTELECTUAIS NEGROS NA REPÚBLICA: ASCENSÃO SOCIAL A PARTIR DA
PROFISSÃO DOCENTE (1889 - 1930)**

Graciela Castro de Matos; Antonieta Miguel 142

**FRANCOLINO NETO: "O ILUSTRE FILHO" E INTELLECTUAL NEGRO DO SUL
BAIANO**

João José dos Santos, Fabrícia dos Santos Dantas 165

ARTIGOS

**O REPOSITÓRIO DE CONTEÚDO DIGITAL NAS PESQUISAS DE HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO
COMO ACERVO PARA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

João José dos Santos; Fabrícia dos Santos Dantas 176

**NOTAS SOBRE O ENSINO PRIMÁRIO EM CONCEIÇÃO DO ARROIO NA
SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: AS MEMÓRIAS DE ANTONIO STENZEL
FILHO EM SUA OBRA "A VILA DA SERRA"**

Ana Liziane Araújo da Paz; Maria Inês Sucupira Stamatto; Olívia Moraes de Medeiros
Neta192

ENTREVISTA

**O TRABALHO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO NO
DISTRITO DE PASSÉ – CANDEIAS – BA.**

Silvia Gomes de Santana Velloso; Maihara Raianne Marques Vitória; e Jean Mário
Araújo Costa..... 212

ORIENTAÇÕES PARA POSSÍVEIS COLABORADORES

Editores da Revista..... 223

EDITORIAL

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino vem se firmando cada vez mais, no âmbito das Ciências Humanas, como um periódico preocupado em possibilitar a divulgação dos saberes sociais que se articulam, como a História e a Educação, por exemplo. Em especial, neste oitavo número apresentamos o Dossiê Temático **LEITURAS DE ÁFRICA: epistemologias, ancestralidades, corporiedades e processos educativos em tempos pandêmicos** que traz textos que dão conta de discutir a temática. Ademais, esta edição ainda reúne outros textos que fazem parte do fluxo contínuo.

No que diz respeito ao Dossiê Temático optamos, como sempre, por fazer um texto de apresentação com maiores considerações sobre o tema proposto, redigido pelos proponentes, as professoras Antonieta Miguel, Marise de Santana e o professor Ricardo Tupiniquim Ramos.

Os demais textos foram dispostos na Seção de Artigos, são eles: **O repositório de conteúdo digital nas pesquisas de História da Educação Matemática e o de História e Memória da Educação como acervo para pesquisa em História da Educação**, texto de autoria de Ana Liziane Araújo da Paz, Maria Inês Sucupira Stamatto e Olívia Morais de Medeiros Neta; **Notas sobre o ensino primário em Conceição do Arroio na segunda metade do século XIX: as memórias de Antonio Stenzel Filho em sua obra "A Vila da Serra"**, das autoras Maria Augusta Martiarena de Oliveira e Valesca Brasil Costa.

Retomamos, nesta edição, o exercício da entrevista. Nesse retorno entrevistamos a professora Marise de Santana em uma conversa requintada sobre educação, questões raciais e de gênero, muito a ver com o tema do Dossiê Temático.

Enfim, *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino* ao levar ao ar a sua oitava edição, procura reafirmar seu compromisso de propagar saberes com destaque para a História Social, História da Educação e Práticas de Ensino. Ao sermos acessados esperamos contar com a colaboração de todos aqueles que leem o nosso periódico. Desejamos a todos uma excelente leitura!

Equipe Editorial

LEITURAS DE ÁFRICAS: EPISTEMOLOGIAS, ANCESTRALIDADES, CORPORIEDADES E PROCESSOS EDUCATIVOS EM TEMPOS PANDÊMICOS

2021 foi um ano de muitos enfrentamentos. Até o momento, 619.065 mil pessoas morreram de COVID-19. Um número assustador e motivo de indignação em qualquer país. O Brasil, no entanto, não se configura como qualquer país. Todo e qualquer indicador social necessita ser atravessado pela questão étnica e de gênero para se atingir as camadas mais profundas da realidade e o problema ser desnudado.

Estudo realizado pela Rede de Pesquisa Solidária (Jornal da USP, 2021) apontou que as desigualdades raciais e de gênero aumentam a mortalidade da COVID-19 no mesmo grupo ocupacional, sendo que as mulheres negras morrem mais que homens negros, homens brancos e mulheres brancas na base do mercado de trabalho.

As agências oficiais confirmam esses dados e mostram que, na faixa etária de 0 a 69 anos, pessoas pretas e pardas morreram mais de COVID-19 que pessoas brancas (Agência IBGE, 2021). Desconsiderando a ocupação, as informações registradas no Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, registram que os homens negros e pardos morreram mais de COVID-19, sendo 28,7% a mais que homens brancos.

Outro fator de enfrentamento no ano que se finda e que impactou diariamente a vida de centenas de famílias e a nossa dignidade enquanto nação consistiu na violência contra a juventude. Segundo o Atlas da Violência (IPEA, 2021), a principal causa de morte dos jovens no Brasil é a violência. A Bahia apresenta a segunda maior taxa de homicídios de jovens no Brasil. Nosso estado também ocupa lugar de destaque em relação à violência contra a mulher. Estamos entre os sete estados da federação que apresentam as piores taxas de homicídio de mulheres.

Esses dados, no entanto, atravessados pela questão étnica, tornam-se reveladores do racismo estrutural em que a população do Brasil, e em especial da Bahia, está submetida. O estudo do IPEA apontou que para o Brasil a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior em relação a pessoas não

negras. A Bahia apresenta a quarta pior taxa de homicídio de negros, sendo que 94% das pessoas assassinadas no ano de 2019 eram pretas ou pardas.

O caso dos assassinatos dos oito ciganos, membros de uma mesma família, em Vitória da Conquista, sugere o enraizamento do racismo institucional dentro do Estado e a violência policial como uma ferramenta de eliminação de corpos indesejados.

A desigualdade social, étnica e de gênero vivenciada há décadas pela população brasileira, exposta flagrantemente pela pandemia e acentuada diante da ausência de políticas públicas por parte do governo federal desde 2017, impeliram o COLETIVO LEITURAS DE ÁFRICAS a tornar 2021 um ano NEGRO.

Entre maio e dezembro, realizamos 15 lives com temáticas provocantes e reflexivas sobre questões (não) enfrentadas pela sociedade. Foram 75 pessoas, de diferentes instituições e grupos de pesquisa envolvidos diretamente na transmissão de resultados de investigações envolvendo memória, patrimônio, intelectualidade, literatura, maçonaria, estética, afrofuturismo, advocacia, capoeira, livro didático, corporeidade, filosofia, inclusão, infâncias e teatro. O debate foi garantido com cerca de 3.000 mil visualizações e muitas interrogações via chat.

O dossiê **Leituras de Áfricas: epistemologias, ancestralidades, corporiedades e processos educativos em tempos pandêmicos** proposto para encerrar a edição de 2021 da Revista do NHIPE reúne oito textos que representam parte do debate realizado ao longo do ano nessas quinze lives. São artigos potentes, que lançam para a discussão temas pouco abordados.

Abrindo o Dossiê, Érica de Souza Oliveira, em Carolina de Jesus, intelectualorgânica e preta, apresenta o discurso transgressor sobre a realidade das mulheres negras da intelectual Carolina de Jesus e convida o(a) leitor(a) para pensar as possibilidades de trajetórias que insurgem via literatura. Depois, em Línguas clássicas: é possível afirmar sua existência no Brasil?, Ricardo Tupiniquim Ramos estimula um debate acerca da caracterização clássica das línguas faladas em diferentes partes do mundo e afirma, com base em critérios sociolinguísticos, que as línguas litúrgicas do Candomblé no Brasil são clássicas. O terceiro artigo, de autoria de Lorena Oliveira Tavares, Da representação à autorepresentação de

corpos ciganos na literatura, analisa a partir da obra “El aliento negro de los romaníes”, de Jorge Nedich, a representação dos povos romà como uma forma de invisibilização e afirmação identitária. No quarto artigo, Jaqueline Santana Nascimento e Louise Prado Alfonso, em Reconhecimento e certificação de comunidades quilombolas: possibilidades e contribuições da arqueologia, oferecem ao(à) leitora informações essenciais sobre a atuação dos/as profissionais da arqueologia junto às comunidades quilombolas para se alcançar a certificação e reconhecimento à Fundação Cultural Palmares e, conseqüentemente, a conquista de direitos e serviços essenciais. No quinto artigo, Invisibilização e estereotipia: representações dos povos indígenas no livro didático e na formação do professor de história, as autoras Valdeiza Teixeira Castro e Luciana Oliveira Correia abordam as representações dos povos indígenas nos livros didáticos e a ausência de um currículo formativo na Licenciatura em História que prepare os futuros professores. Em Notas sobre branquitude, privilégios e negação do racismo, sexto artigo, Laisla Suelen Miranda Rocha e João Francisco dos Santos abordam a branquitude brasileira e como a falta de racialização do grupo branca contribui para a manutenção de privilégios. Graciela Castro Matos e Antonieta Miguel assinam o sétimo artigo, intitulado Intelectuais negros na República; ascensão social a partir da profissão docente (1889-1930), que apresenta a trajetória de Alfredo José da Silva, Raquel Pereira e Francisco José Santana, que buscaram na formação do magistério a possibilidade de ascender socialmente e atuar como intelectuais nas localidades que lecionavam. Por fim, o último artigo, Francolino Neto: “o Ilustre Filho” e intelectual negro do sul baiano, de autoria de João José dos Santos e Fabrícia dos Santos Dantas, oferece ao (à) leitor (a) a biografia de outro professor negro, Francolino Neto, da Universidade Estadual de Santa Cruz e intelectual atuante nos espaços de poder.

Boa leitura e ótimas reflexões!!!

Antonieta Miguel

Marise Santana

Ricardo Tupiniquim Ramos

CAROLINA DE JESUS, INTELLECTUAL ORGÂNICA E PRETA

CAROLINA DE JESUS, ORGANIC AND BLACK INTELLECTUAL

Érica de Souza Oliveira¹

Resumo: No trabalho intelectual de Carolina Maria de Jesus em *Quarto de despejo* (1960) e em *Diário de Bitita* (1986) a escritora constrói uma teia discursiva pensando às questões de gênero e raça. *Quarto de despejo*, obra que registra o cotidiano de uma favela paulista na década de cinquenta, é a obra mais conhecida de Carolina de Jesus. Já *Diário de Bitita* é uma narrativa póstuma que registra o cotidiano de Carolina de Jesus e de outras mulheres negras no início do século XX. Nas obras, através dos relatos em três momentos distintos da personagem-protagonista, considerei que a autora agencia um espaço de reflexão para que sejam reveladas as opressões de gênero e raça em seus contextos, produzindo um conhecimento a partir de seu lugar de fala. Ao longo desse estudo, observei que foram construídas algumas pistas que indicam para a/o leitora/o como foi construído o percurso intelectual da escritora, rompendo com um modelo hegemônico quanto à definição do que é ser um/uma intelectual em sociedade, sendo a escritora uma mulher negra e com pouca escolaridade. Por meio de um discurso considerado transgressor, defendi que ela constrói conhecimento sobre a realidade das mulheres negras, assim como consegue promover rasuras na história considerada oficial, assumindo uma postura conforme defendem Said (2005) e Hooks (1995) a respeito do trabalho de um intelectual.

Palavras-chave: Carlina de Jesus; Intelectual; Gênero e Raça.

ABSTRACT: In Carolina Maria de Jesus' intellectual work in *Quarto de despejo* (1960) and in *Diário de Bitita* (1986), the writer builds a discursive web thinking about gender and race issues. *Quarto de despejo*, a work that registers the daily life of a São Paulo favela in the fifties, is Carolina de Jesus' best-known work. *Diário de Bitita* is a posthumous narrative that records the daily life of Carolina de Jesus and other black women at the beginning of the 20th century. In the works, through the accounts in three different moments of the protagonist-character, I consider that the author provides a space for reflection so that the oppressions of gender and race in their contexts are revealed, producing knowledge based on her place of speech. Throughout this study, I observed that some clues were built that indicate to the reader how the writer's intellectual path was built, breaking with a hegemonic model regarding the definition of what it means to be an intellectual in society, being the writer a black woman with little education. Through a discourse considered transgressive, I defended that she builds knowledge about the reality of black women, as well as being able to promote erasures in the history considered official, assuming a posture as defended by Said (2005) and Hooks (1995) regarding the work of an intellectual.

Keywords: Carlina de Jesus; Intellectual; Gender and Race.

[...]não digam que fui rebotalho,
que vivi à margem da vida.
Digam que eu procurava trabalho,
mas fui sempre preterida.
Digam ao povo brasileiro
que meu sonho era ser escritora,
mas eu não tinha dinheiro
para pagar uma editora. [...] (JESUS, 2007, p. 54).

1. Apresentação

O ofício literário exige destreza. Por vezes é necessário seguir por caminhos metaforizados para suportar dores duras demais de serem sentidas sem camuflagens. Entre as dores que precisou suportar para fazer nascer suas produções literárias, Carolina Maria de Jesus metaforizava até a fome, para transformá-la em arte. Investigações ontológicas se prendem na rede da linguagem em um caminho tortuoso e incerto por onde nasce à escritora negra mineira Carolina Maria de Jesus. Em sua biografia, entre distorções e romantização de sua trajetória literária, a memorialista, contista, poeta e romancista parece ter nascido predestinada a ser filha da letra.

Na epígrafe de abertura dessa escrita, a escritora deixa evidente que podem falar sobre ela, mas falem dela enquanto escritora e intelectual que ela era. Em outra passassem ela afirma que, se as palavras não conseguem mudar o mundo, é possível apropriá-las para pelo menos recontar um mundo em nossa própria versão.

Neste estudo, estabeleci uma análise das obras de Carolina de Jesus e os argumentos de Said (2005) sobre a pessoa intelectual. A leitora/o poderá identificar as características e funções do sujeito intelectualizado, sem esquecer, contudo, que Carolina de Jesus foi uma intelectual negra e orgânica. De modo que, as implicações propostas por ela em seu trabalho foram diretamente atravessadas por sua condição enquanto mulher que descendia de uma matriz africana.

Nesse sentido, ao longo desse estudo, busco esquematizar questões que envolvam a problemática da mulher negra no campo intelectual conforme problematiza bell hooks (1995). Evidenciando como a mulher negra em seu exercício

de falar a verdade ao poder, usando a expressão de Said, encontra barreiras para que seu trabalho seja aceito.

2. A escritora, o marketing e o quase silenciamento da intelectual que não era tradicional.

O registro de suas vivências em Quarto de despejo: diário de uma favelada (1960) colaborou para que Carolina de Jesus surgisse como escritora. Na década de 1950, ela residia na comunidade da Canindé, na grande São Paulo. Devido a diversos fatores, entre eles as poucas oportunidades de trabalho por conta da baixa escolaridade, ela recorria a materiais recicláveis para garantir seu sustento e dos três filhos. Nessa atividade, a futura escritora encontrava cadernos, por ela transformados em diários, nos quais quase todas as noites após o trabalho, escrevia o que se passava em seu dia:

[...] quando escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. [...] é preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela (JESUS, 2007 [1960], p. 58).

Em seu relato, noto que ela descreve o ambiente onde morava, selecionando elementos descritivos que levam o leitor a imaginar primeiramente um local de beleza, para posteriormente fazer um contraponto com a realidade de viver na comunidade. Ao escrever seu diário, Carolina Maria de Jesus podia extravasar suas angústias, pensamentos ou mesmo emoções. Era também o espaço no qual ela exercitava sua escrita para fazer a arte da palavra, espaço da liberdade, segundo fica evidente na escrita da própria autora.

Ao longo da grafia, a narradora usa a primeira pessoa do singular para evidenciar o caráter pessoal da narrativa. Esse recurso aproxima a escritora de seus leitores. O caráter subjetivo em seus textos é uma das marcas próprias da escrita de Carolina, visto que, permite ao leitor identificar a presença de um narrador que

também é personagem. No diário, a escrita também é marcada por repetições e descrições detalhistas da realidade da autora e dos moradores da comunidade.

Os registros da vida de Carolina Maria de Jesus em seus diários deixavam margens para o leitor acessar seu universo. Mas identifico também que seus relatos transpareciam a realidade vivenciada por pessoas próximas a ela. A escritora anotava nos cadernos tudo que lhe chamasse atenção. Os registros oscilavam entre desafetos familiares, assuntos políticos, violência doméstica, exploração sexual, fome, morte, citações literárias, racismo, contemplação da natureza, amor, andanças pelas editoras, entre outros temas, como é possível ler no trecho que segue: “[...] os preços aumentam igual as ondas do mar. Cada qual mais forte. Quem luta com as ondas? Só os tubarões. Mas o tubarão mais feroz é o racional. É terrestre. É o atacadista” (JESUS, 2007 [1960], p. 60).

No fragmento, a autora se utiliza de metáfora (a correspondência entre o tubarão mais feroz com o atacadista), comparações (“Os preços aumentam igual as ondas do mar”; cada qual mais forte”) para fazer uma crítica sobre os preços dos gêneros alimentícios e, no final, faz uso da ironia para denunciar o comportamento dos atacadistas. Ora, sabe-se que a alegoria é um dos traços dos textos literários; assim, por este e outros exemplos facilmente encontrados em toda a obra, é possível perceber que, para além de um simples diário, trata-se de uma obra literária.

Por outro lado, em outros trechos, a construção da narrativa se dá por construções mais diretas, objetivas, como no fragmento abaixo, em que há uma forte denúncia contra a violência doméstica:

[...] quando os casais se embriagam brigam, as mulheres, para não apanhar sai nua para a rua. Quando começa as brigas os favelados deixam seus afazeres para presenciar os bate-fundos. De modo que quando as mulheres sai correndo nua é um verdadeiro espetáculo (JESUS, 2007 [1960], p. 45).

Carolina Maria de Jesus em seus manuscritos, anotava os movimentos de sua alma e, conseqüentemente, os de outras almas que traziam em

suas trajetórias feridas incictrizáveis, causadas pela opressão. Tomando a escrita como direito que tinha de sua vida, a escritora enfatizava em sua grafia os problemas sociais que pareciam invisíveis ao poder público. Por meio de seu olhar, ela conseguia enxergar a situação de marginalização e de invisibilidade a que estavam relegadas pessoas residentes nas periferias dos grandes centros brasileiros.

Carolina Maria de Jesus era uma das poucas moradoras da comunidade que sabia ler e escrever. Seu hábito de escrever assustava as pessoas à sua volta, que não entendiam a intimidade entre a escrita e uma mulher que passava fome. O estranhamento e desconfiança dos vizinhos sobre sua relação com a escrita não foram suficientes para ela parar de escrever. A escritora tinha conhecimento de sua competência expressiva e nutria o desejo de seus escritos serem apresentados ao público. Desse modo, continuou escrevendo seu diário, com a esperança de um dia publicá-lo. São diversos os relatos de como enviava os manuscritos para editoras em troca de alimento para sua família:

[...]16 de janeiro... fui no correio retirar os cadernos que retornaram dos Estados Unidos. [...] cheguei na favela. Triste como se tivessem mutilado os meus membros. O The Reader Digest devolve os originais. A pior bofetada para quem escreve é a devolução de sua obra. Para dissipar a tristeza que estava arroxendo a minha alma eu fui falar com o cigano. Peguei os cadernos e o tinteiro e fui lá. Disse-lhe que tinha retirado os originais do correio e estava com vontade de queimar os cadernos [...] (JESUS, 2007 [1960], p. 154).

Em destaque, Carolina expõe sua primeira tentativa de publicar seus textos. Observe que ela buscou inicialmente uma editora internacional, não obtendo sucesso. Muitos não lhe davam credibilidade para alcançar sua ambição literária devido à baixa escolaridade – ela estudou pouco menos de dois anos –, razão de sua escrita não atender aos padrões exigidos pela norma-padrão da língua.

Contudo, após três anos do início de suas narrativas no diário e de ter percorrido em vão redações de revistas e jornais, por um acaso,

Carolina Maria de Jesus permitiu que seus manuscritos fossem lidos pelo repórter Audálio Dantas, e, pouco depois foram lançados em 1960 como *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

A publicação teve um forte impacto na vida da escritora. A vendagem do livro lhe rendeu algum dinheiro. A primeira edição vendeu 10 mil exemplares em uma semana. Da noite para o dia, Carolina Maria de Jesus passou a ter mais sucesso do que escritores seus contemporâneos, conforme atesta Tom Farias (2017, p. 225):

[...] no dia 21 de agosto, o jornal "Folha de S. Paulo" deu ranking dos mais vendidos na última semana. Obviamente, os mais vendidos eram, em primeiro lugar, "Quarto de despejo", de Carolina Maria de Jesus; em segundo, "Por que não sou cristão," de Bertrand Russell; terceiro, "Memórias do Marechal Montgomery"; quarto, "Trem de Instambul", de Graham Greene; e quinto, "Reflexões sobre o racismo", de Jean Paul Satre. Já na lista divulgada pelo "Estado de São Paulo", também referente a esta primeira semana de lançamento da obra, Carolina aparece em primeiro lugar, seguida de Jorge Amado, com "Gabriela, cravo e canela"; "Terra de Caruru" de José Conde; "Café na cama" de Marcos Rey; e "O retrato" de Osvaldo Penalva.

O êxito obtido não foi apenas editorial, uma vez que a autora também ganhou destaque em várias esferas das artes. Seu livro foi adaptado para o teatro, cinema e televisão. Alguns compositores fizeram canções em sua homenagem e uma rede de televisão alemã transformou a obra em curta metragem.

O sucesso de *Quarto de Despejo* foi muito rápido e lucrativo. Carolina Maria de Jesus era chamada para entrevistas em veículos de comunicação e participava de tarde de autógrafos, eventos com famosos e políticos, palestras pelo Brasil e países vizinhos. Todavia, o outro lado do sucesso a obrigava a conviver com críticas que punham à prova tanto a veracidade quanto a qualidade de seus textos. Destaco uma dessas críticas transcritas por Farias:

[...]é vergonhoso que, numa cidade que se supõe culta, como é São Paulo, isso aconteça. Em primeiro lugar,

porque quem escreveu o livro apenas visou uma vingança contra a sociedade; segundo porque o livro não vale mesmo nada, como pesquisa social e, nada literalmente falando. E ainda: Para que, pois publicar tais abjetos amontoados de monstruosidades? A sociedade, em si, como instituição, é que não tem culpa, mas a adoção dessas carnavalescas ideológicas que geram o socialismo (PAGANO, 1960, apud FARIAS, 2017, p. 233).

Logo no início do fragmento, o crítico admite a existência de uma categoria social autorizada a escrever, os “cultos”; como mulher negra, Carolina Maria de Jesus não pertencia a esse meio. No trecho, o vocábulo “monstruosidade” denota o preconceito explícito contra a escritora, cujos textos, segundo Pagano, não podem ser vistos como ciência ou literatura, pois a escritora não possuía um estilo artístico aceitável. Uma rápida análise nos mostra que o motivo da não aceitação dos textos de Carolina reside em algum espaço além do estilístico ou autoral, relativo ao ineditismo do acesso à publicação por alguém com sua origem.

Nas falas literárias consagradas, é comum encontrar um determinado perfil de apresentações, porém raramente estas apresentações conseguem alcançar as perspectivas sociais. O literário opera visando seus objetivos políticos e interesses sociais. Nega-se o direito de ocupar os espaços culturais e literários às mulheres, aos negros, aos indígenas, aos mulçumanos...

Nesse sentido, compreendo que, apesar da qualidade, a escrita de Carolina Maria de Jesus estava sendo apresentada para o público sem deixar de evidenciar a sua condição de mulher, negra e periférica. Nos discursos críticos a seu livro, havia uma disposição ideológica de recusa dos espaços literários a alguém com as características da escritora.

Por muitas décadas, e mesmo nos dias atuais, Carolina Maria de Jesus foi ou é apresentada como escritora favelada. E essa imagem poderia ser positiva, uma vez que ela utiliza sua escrita, construída na periferia, para oportunizar um espaço de reivindicação para aquelas pessoas marginalizadas. Contudo, o que se percebe é que a imagem da escritora favelada foi usada por um eficiente trabalho de marketing para criar o estereótipo de uma

escritora sem o direito de ocupar espaços literários porque desprovida das características exigidas pelo hegemônico para tal.

O subtítulo de Quarto de despejo - diário de uma favelada – foi acrescentado pelo editor Audálio Dantas. A história da publicação do diário de Carolina de Jesus é também a história de seu editor, uma vez que este ficou internacionalmente conhecido na época como o descobridor da “escritora favelada”. Ao jornalista deve-se a seleção dos trechos publicados, o prefácio do livro e à preparação da recepção da obra pelo público. Seu marketing estratégico induzia o leitor a uma leitura específica, na qual a situação de miséria em que a escritora vivia na comunidade continuava fortemente utilizada. No prefácio do livro edição, 1960, assim aparece a fala do repórter:

[...]selecionei os trechos sem acrescentar uma palavra, para compor o livro. Explico Carolina conta seu dia inteiro com todos os incidentes fiel até o ato de mexer o feijão da panela. Daí a necessidade de cortar, selecionar as histórias mais interessantes[...] tenho que acrescentar que em alguns poucos trechos, botei uma ou outra vírgula para evitar interpretação dúbia de frases. Algumas cedilhas desapareceram, por desnecessárias e o verbo haver que Carolina entende como um a assim soltinho confundindo facilmente com o artigo ganhou um h de presente[...] de meu no livro aparecem ainda uns pontinhos que aparecem assim[...] e indicam supressão de frases (DANTAS, 1960, s/n).

No fragmento, o jornalista se defende sobre ter alterado de maneira inadequada o texto de Carolina de Jesus. No entanto, a declaração de Dantas se contradiz. A seleção dos trechos da obra passou por supressões, acréscimos e trocas de termos em expressões que conferiam para o texto um viés mais simplório e próximo do comum.

Carolina de Jesus tinha permissão apenas de criticar, mas não tinha o direito de fazer isso em norma-padrão. As mudanças tendenciosas feitas na edição de sua obra convergiram para a construção estereotipada da escritora. Essas mudanças faziam parte de um jogo estratégico de mercado e discursos prontos que não levaram em consideração o

conhecimento e frutos do seu trabalho como escritora e intelectual.

A partir dessas leituras e dos textos de Carolina Maria de Jesus, observo que um(a) escritor(a) negro(a) não escreve sozinho(a), mas traz consigo todas as vozes silenciadas, num desvio de padrão que possibilita várias esferas de interpretações. Assim, a imagem de Carolina no momento de sua apresentação para o público era também a de outras pessoas negras nela imaginada. E essa imagem não poderia naquele instante se desvincular de um desenho ideológico, tendo em vista que o dito está sujeito a quem fala no texto, à inscrição social e histórica do indivíduo falante.

Desse modo, Carolina tece um discurso acessível ao público, em sua diversidade de membros sociais, atuando como intelectual, não só em busca de seus próprios benefícios, mas em favor da causa de seus semelhantes. Assim, desempenha, em sua escrita, o papel de intelectual orgânico descrito por Said (2005).

Conforme o escritor, em leitura de Gramsci, os indivíduos que desempenham o papel de um intelectual podem ser divididos em dois grupos: os intelectuais tradicionais, e os intelectuais orgânicos. Said explica que, os intelectuais tradicionais tendem a desempenhar a mesma função geração após geração. Nesse grupo é possível encontrar profissionais da educação, líderes religiosos e representantes de empresas. Enquanto que os intelectuais orgânicos, diferente dos tradicionais, não desempenham uma única função em um estado aparente de paralisação.

Os intelectuais orgânicos estão em constante movimento, sempre procurando realizar negócios e transações. Os intelectuais orgânicos estão diretamente ligados a classes e empresas, que os “usam para organizar interesses, buscando a conquista de mais poder ou controle” (SAID, 2005, p. 20). Um indivíduo sem medo de falar a verdade ao poder, sendo, por vezes, ríspido, mas sempre eloquente, dotado de grande coragem e revoltado com situações conflituosas à sua volta.

Conforme Said, os intelectuais são pessoas públicas com habilidades para expor com eficiência seus pontos-de-vista; são formadores de opinião, com alto poder de persuasão, sujeitos questionadores das verdades

normativas e sem medo de falar ou lembrar às autoridades fatos propositadamente esquecidos ou silenciados.

No perfil de um intelectual, é possível identificar um sujeito que levanta questões embaraçosas. A todo instante, ele é levado a não ser um mero reproduzidor de dogmatismos e ortodoxias, mas a estar sempre em confronto com essas instâncias sociais. Um intelectual é alguém que não pode ser facilmente influenciado ou agenciado por governos ou corporações. Seu papel consiste em representar todas as pessoas e todos os problemas que são sistematicamente ignorados.

Said (2005, p. 25) argumenta que: “[...] Não houve nenhuma grande revolução na história moderna sem intelectuais; de modo inverso, não houve nenhum grande movimento contrarrevolucionário sem intelectuais”. Nessa argumentação, percebe-se o intuito de enaltecer o trabalho dos intelectuais e alertar sobre sua importância, pois se, por outro lado, eles podem desenvolver argumentos convincentes que levem pessoas a entender como natural e, portanto, aceitável, justa, obedecível, determinada situação, mesmo opressiva; por outro, são responsáveis por conduzir a sociedade a construir posicionamentos críticos, a não aceitar desigualdade de direitos.

Na condição de mulher negra, por meio de seus registros, Carolina Maria de Jesus procurava sair da invisibilidade em que a sociedade a colocou. Apesar disso, assim como as demais escritoras negras, Carolina também experimentou os dissabores da negação dos valores intelectuais.

Segundo Bell Hooks (1995), são muitas as dificuldades experimentadas pelos intelectuais comprometidos com as mudanças sociais, bem como o reconhecimento social da relevância de suas funções, porque as sociedades são anti-intelectuais. hooks argumenta que as intelectuais precisam sempre reafirmar a importância ou mesmo a significância de suas tarefas, de modo que, mesmo em círculos políticos progressistas, o trabalho dessas pessoas “raramente é reconhecido como uma forma de ativismo na verdade de expressões mais visíveis de ativismo concreto” (HOOKS, 1995, p. 464).

Para a escritora, a desvalorização da atividade mental contribui para dificultar o reconhecimento das funções intelectuais como algo útil pelos grupos historicamente marginalizados. Desta maneira, “a decisão de trilhar conscientemente” esse caminho “foi sempre uma opção excepcional e difícil” (HOOKS, 1995, p. 464).

Concernente a essa afirmativa, a escritora textualiza o quão penoso é para as mulheres negras se tornarem ou mesmo serem reconhecidas como pensadoras, em função da dupla atuação do racismo e sexismo e ainda da exploração de classe institucionalizada. O conceito intelectualístico ocidental é diretamente relacionado a gênero e classe esse “elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual” (HOOKS, 1995, p. 468).

Por outro lado, a teórica diz que as mulheres negras optantes pela vida intelectual têm de ter ciência de que elas serão “[...] alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo”. Em segundo lugar, serão sempre “alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla” (HOOKS, 1995, p. 468).

A partir do que salienta a teórica, nada mais justo que trazer um trecho escrito por Carolina Maria de Jesus para que essas reflexões sejam mais uma vez corroboradas por sua intervenção:

[...] voltem para as lavouras que nós vamos tratá-los bem. Aceitamos suas reivindicações. A maioria dos negros era analfabeta. Já haviam perdido a fé nos predominadores e em si próprios. O tráfico de negros iniciou-se no ano de 1515. Terminou no ano de 1888. Os negros foram escravizados por quase 400 anos (JESUS, 1986, p. 30).

No fragmento, temos um trecho de Diário de Bitita (1986), na oportunidade, a intelectual lida com questões políticas, expondo o cinismo dos colonos que tentavam aliciar os negros a voltar a cuidar de suas terras e riquezas. Observe que os recursos utilizados pelos senhores para tentarem convencer os trabalhadores estavam relacionados a direitos trabalhistas.

Perceba que, se eles estavam usando essa tática para conseguir trabalhadores pretos é porque esse direito ainda não era oferecido para aquela população, mesmo após o fim da escravização.

No trecho anterior, a autora evidencia a ausência de compromisso por parte das autoridades governamentais em propiciar à população negra acesso à educação básica. A escritora entendia a necessidade daquela situação ser denunciada. Ela tinha conhecimento de que a condição social de marginalização daquele povo estava diretamente ligada à sua falta de instrução acadêmica.

Outro ponto destacado por Carolina Maria de Jesus está no fator histórico. A escritora evidencia as datas que começou e terminou o tráfico negreiro, fazendo questão de registrar a quantidade de anos em que perdurou essa prática desumana. Carolina Maria de Jesus ainda revela que a condição marginal daquela gente era vista, mas ignorada e, em muitas situações, até mesmo ridicularizada pelas autoridades.

Em seu artigo *Intelectuais negras*, hooks conversa com o também escritor negro Cornel West (1999), fazendo menção ao ensaio *O dilema do intelectual negro*, no qual ele apresenta alguns motivos que levam o negro a decidir ser intelectual.

Destaco no próximo fragmento o original de West, o qual hooks cita também em sua obra:

[...] as razões pelas quais muitos negros escolhem tornar-se intelectuais sérios são diversas. Em muitos casos, porém, essas razões podem ser traçadas como tendo uma raiz em comum. Uma conversão, tipo experiência com um professor muito influente; ou seus próprios pares, que o convencem a se dedicar a uma vida de atividades em leitura e escrita; ou a conversão para propósitos de prazer individual, riqueza pessoal, ou melhoria política do povo negro (e com frequência para outros oprimidos) (WEST, 1999, p. 2).

Conforme West, os motivos que levam os negros a decidirem ser intelectuais variam consideravelmente. Porém, o escritor encontra um ponto de conversão que explica os motivos da escolha. Para o teórico, essa

decisão seria motivada por influência direta de pessoas ligadas a esse povo, ou ainda pelo sentimento de revolta que esse grupo partilha ao ver semelhantes seus em condição de opressão.

Verifico no trecho que as observações de West podem ser aproximadas nas análises sobre a trajetória de Carolina Maria de Jesus. Não posso afirmar que ela tinha consciência de ser uma intelectual, ou de que produzia uma literatura negra, muito menos que desenvolvia um trabalho voltado para esses fins. Entretanto, ao longo deste trabalho, venho apresentando passagens que exprimem o sentimento de revolta da escritora, quando presenciava alguma situação opressiva para com seu povo.

Na narrativa de Carolina Maria de Jesus, a opressão contra os povos negros, mas sobretudo contra as mulheres negras, marca a simbologia de uma morte violenta, uma violência epistêmica que obriga as mulheres a ocupar lugares secundários, subalternos. Gayatri Spivak (2010) usa como modelo uma linha sociológica de subalternidade no seu contexto de mulher hindu na Índia. A intelectual conta a história de uma jovem viúva que não encontrou em sua cultura espaços de auto apresentação devido à sua dupla condição de mulher e viúva. Estando nessa situação, ela não poderia falar, ser ouvida, fora do contexto patriarcal e pós-colonial. Por meio desse exemplo, Spivak argumenta que a subalternidade é angariada em maior escala pelas mulheres; desta maneira, “o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 28).

A estudiosa desenvolve uma argumentação para fazer uma crítica sobre o posicionamento de Deleuze e Foucault, com a finalidade de repensar o sujeito soberano por eles discutido, bem como a suposta postura de distanciamento desses pensadores dos debates ideológicos. Nesse sentido, haveria um equívoco na utilização do termo subalterno para adjetivar todo ou qualquer sujeito marginalizado. Subalterno é aquele cuja voz não poder ser ouvida. O termo ainda descreveria “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados das representações políticas e legal, e da possibilidade de se tornarem membros no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

Assim, agora falando de modo mais genérico, a teórica salienta que os intelectuais ocidentais tendem a não oportunizar aos sujeitos subalternizados a evidência de seus posicionamentos. Para ela, o intelectual pós-colonial não deve falar por esses sujeitos, mas criar movimentos nos quais os subalternos se articulem para serem ouvidos.

Os argumentos da intelectual indiana sobre a subalternidade me possibilitam evocar mais uma vez Carolina Maria de Jesus para visualizar novamente em um trecho de sua obra, como a intelectual agenciava em sua escrita lugares de fala às pessoas obrigadas a ocupar espaços de subalternidade:

[...] - este ordinário vive pegando no seio das meninas pobres, aperta e deixa elas chorando mas em mim você não vai encostar suas mão. O doutor Brand interferiu [...]:
- Cala a boca eu posso te internar.
- Para o seu filho fazer porcarias em mim, como faz com as meninas que o senhor recolhe? É melhor ir para o inferno do que ir para a sua casa. Doutor Bran. Aqui todos falam do senhor, mas ninguém tem coragem de falar para o senhor (JESUS, 1986, p. 32).

No fragmento, Carolina Maria de Jesus expõe publicamente para a autoridade presente, naquele instante, que o filho dele era na verdade um molestador de meninas negras. A escritora falava a verdade para o poder. Sua voz narrava os abusos vivenciados por outras mulheres negras. Noto que a escritora ressalta a ausência de coragem das pessoas para denunciarem aquela situação abusiva.

Percebo, ainda, que a escritora entende o motivo do silenciamento daquelas vozes femininas. Como um grupo de mulheres oprimidas iria denunciar para uma autoridade, em um contexto de quase privação de liberdade, que o filho deste era o responsável por cometer os crimes contra elas? Para quem aquelas mulheres e meninas poderiam expor suas angústias ou mesmo recorrer, se o próprio espaço físico em que supostamente estariam guardadas de quaisquer formas de abuso era o lugar onde eram brutalmente violentadas?

Deste modo, a intelectual usava a sua condição para expor a situação de outras mulheres negras que também passaram por situações opressivas. Noto que ao fazer tais denúncias, Carolina Maria de Jesus não estava somente falando por aquelas mulheres oprimidas: a escritora na verdade era uma daquelas mulheres.

Carolina Maria de Jesus representava, nesse sentido, uma voz feminina que buscou espaço para ultrapassar os largos muros que impediam que as vozes daquelas mulheres ecoassem em seus gritos de protestos. Assim, ela ocupava um lugar no qual foi posta em condição de subalternidade. Porém, Carolina Maria de Jesus podia e sabia falar, transgredindo esse espaço de opressão:

[...] — por que é que você quer virar homem?

— Quero ter a força que tem o homem. O homem pode cortar uma árvore com um machado. Quero ter a coragem que tem um homem. Ele anda nas matas e não tem medo de cobras. O homem que trabalha ganha mais dinheiro do que uma mulher; fica rico e pode comprar uma casinha bonita para morar (JESUS, 1986, p. 12-13).

Em mais um trecho de Diário de Bitita, observe como a autora construiu a narrativa que tem em uma nuance infantil para as discussões propostas. Apesar disso, ao trazer à tona questões de gênero, a narradora-personagem problematiza o ser mulher em uma sociedade sexista. Em recuperação de suas lembranças, a autora demonstra a percepção infantil sobre a posição social da mulher na época em que a autora era criança. Carolina, desse modo, possibilita uma reflexão quanto à opressão experimentada diariamente pelas mulheres:

[...] com as dificuldades que os pais encontram para viver, porque a pobreza era a sua redoma funesta, alguns pais incientes, obrigavam suas filhas a ser meretrizes. Visando enriquecer por intermédio das filhas, jovens desnutridas, que eram obrigadas a passar as noites bebendo bebidas geladas ou vagando pelas ruas procurando um

admirador. Algumas ficavam infectadas, com doenças venéreas e morriam com dezoito anos. Eram flores que não encontravam vasos de cristais para exhibir os seus esplendores. Flores que não encontraram o adubo da vida, que é a felicidade (JESUS, 1986, p. 95- 96).

Mais uma vez, a escritora aponta que umas das questões centrais no cotidiano das mulheres pobres, no início do século XX era a exploração sexual. Uma opressão iniciada nos lares daquelas mulheres, cometida por parentes próximos como pais, avôs e irmãos. No fragmento, a autora deixa transparecer que aquelas vozes eram abafadas por meio da violência. A autora enfatizava os problemas sociais vividos por mulheres negras que pareciam invisíveis a vista do poder público. Por meio de seu olhar, é possível observar que ela conseguia enxergar na situação de marginalização e de invisibilidade a que estavam relegadas as mulheres negras no contexto pós- abolição.

Carolina Maria de Jesus denunciava as opressões sofridas pelas afrodescendentes, mas, em paralelo, construía em suas escritas um lugar para as reivindicações daquelas mulheres exploradas. Sua obra ultrapassa a narrativa de sua vida particular e alcança a história de tantas outras mulheres negras, relegadas a viver às margens da sociedade.

De um modo geral, a escrita feminina, está ligada a um desejo de reconstrução social. É um discurso libertário definidor de outras práticas sociais para a mulher em todas as esferas de expressões culturais, mas, sobretudo, na literatura.

Os intelectuais podem produzir outras verdades capazes de resistir apenas contestando as imagens de narrativas oficiais e justificações de poder que os meios de comunicação e os instrumentos literários, cada vez mais poderosos, fazem circular. Desse modo, Carolina de Jesus consegue se adequar ao perfil de intelectual, pois responsável por produzir outras verdades apenas resistindo e contestando as imagens de narrativas oficiais. Carolina dessa maneira, não tem apenas o perfil de um intelectual a escritora cumpre o que Said entende sobre o papel de um intelectual.

Falar a verdade ao poder não está relacionado a um estado de otimismo exacerbado, é antes pensar com atenção as alternativas, eleger a certa e só então representá-la de modo inteligente, no lugar que possa fazer o maior bem e causar a mudança necessária. Uma mudança, sobretudo, no sentido moral, no qual a agressão seja entendida como tal, o castigo injusto de povos ou indivíduos seja extinta, o cumprimento dos direitos de liberdades seja estabelecido para todos e não apenas, para a uma parcela de privilegiados.

Ao falar a verdade ao poder, o(a) intelectual é movido por ideias e causas em que realmente crê e as quais, de fato, pode apoiar por suas próprias escolhas que, por sua vez, têm coerência com os valores e princípios que sustentam suas crenças.

Referências

DANTAS, Audálio. "Prefácio". In: JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

FARIAS, Tom. **Carolina**: uma biografia. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, vol. 3, n. 2, p.464-78, 2º sem./1995.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 2007 [1960].

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,

1986. SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: as

conferências de Reith de

1993. Tradução: Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakrovorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Gourlat Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: EDUFMG, 2010.

WEST, Cornel. "O dilema do intelectual negro". In. Id. **The Cornel West: reader**. Basic Civitas Books, 1999.

¹ Possui mestrado em Estudos da Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Literatura e Cultura pela Faculdade Educacional da Lapa. Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia. E-mail: negoonasouza@gmail.com.

LÍNGUAS CLÁSSICAS: É POSSÍVEL AFIRMAR SUA EXISTÊNCIA NO BRASIL?

CLASSICAL LANGUAGES: IS IT POSSIBLE TO AFFIRM THEIR EXISTENCE IN BRAZIL?

Ricardo Tupiniquim Ramos¹

RESUMO: Embora usado até na nomenclatura de habilitações de cursos de graduação em Letras e de Departamentos de universidades que os mantêm, “línguas clássicas” é termo não definido mesmo em dicionários técnicos da área, cujos profissionais o utilizam de forma até intuitiva. Com base nisso, inicialmente, propõe-se uma aproximação desse conceito a partir dos traços geralmente atribuídos a línguas e literaturas assim consideradas pela academia, em seguida identificadas nos sites das universidades acima referidas e caracterizadas a partir de informações disponíveis na literatura especializada sobre elas e seus usos. Por fim, a partir de dois usos específicos dessas línguas, discutiremos a possibilidade da existência de congêneres suas no Brasil, tanto nativas quanto africanas nativizadas, abrindo, assim, novas perspectivas para sua valorização e de suas culturas e para a pesquisa na área.

Palavras-chave: Línguas e literaturas clássicas. Línguas litúrgicas. Línguas-de-santo.

ABSTRACT: Although used for naming undergraduate courses on Linguistics and Literatures and university departments that maintain them, “classical languages” is a term not defined even in technical dictionaries in the area, whose professionals use it in an intuitive way. From this perspective, initially, we propose a conceptual approximation for the term, based on the traits generally attributed to languages and literatures considered classics by academy, then identified on the websites of the aforementioned universities and characterized based on information available in the specialized literature about them and its uses. Finally, from two specific uses of these languages, we discuss the possibility of the existence of their counterparts in Brazil, both native and nativized African ones, opening new perspectives for their appreciation and their cultures and for research in the area.

Keywords: Classical languages and literatures. Liturgical languages. Afro-Brazilian liturgical languages.

1.Introdução

Embora usado até na nomenclatura de habilitações de cursos de graduação em Letras e de Departamentos de universidades que os mantêm (UERJ, 2021; UFBA, 2021; UFRJ, 2021; UnB, 2013; USP, 2021), **línguas clássicas** é termo não definido mesmo em dicionários técnicos da área. A despeito disso, elas têm

alicerçado os estudos linguísticos, pois o exame acurado de textos escritos remanescentes tem possibilitado “[...] análises comparativas e contrativas não só nos campos da poesia, da narrativa ficcional e do drama, mas também da filologia, da historiografia, da antropologia, da sociologia, da ciência política” (CARDOSO, 1994, p. 390).

Com base nisso, inicialmente, propomos uma aproximação desse conceito desde os traços geralmente atribuídos a línguas e literaturas assim consideradas pela academia. Num segundo momento, examinamos as línguas apontadas como clássicas nos *sites* consultados das universidades acima e identificamos, a partir de informações disponíveis na literatura especializada acerca delas e seus usos.

Por fim, a partir de dois usos específicos de línguas apontadas como clássicas, discutiremos a possibilidade da existência de congêneres suas no Brasil, tanto nativas quanto africanas nativizadas, abrindo, assim, novas perspectivas para sua valorização e de suas culturas e para a pesquisa na área.

2. Língua clássica, uma aproximação conceitual

Segundo Ceia (2009), inicialmente **clássico** foi termo aplicado pelos eruditos alexandrinos, ainda no período helenístico (323 a.C.–146 a.C.), à literatura grega arcaica, cuja excelência a capacitou a resistir ao tempo. Do estudo dessas obras, começaram os estudiosos a abstrair regras para a aplicação da categoria à literatura de seu tempo, sendo seguidos em ambas as atitudes pelos romanos.

Entre esses, foi Aulus Gellius (século II a.C.), na obra *Noctes Atticae* ‘Noites Áticas’, o primeiro a distinguir o *scriptor classicus* ‘autor clássico’ (o da elite econômico-política, que escrevia para a sua classe social e era, por isso, tido como notável e exemplar, atributos transferíveis para sua obra e expressão linguística) do *scriptor proletarius* ‘autor proletário’ (o oriundo das classes sociais baixas, para as quais se dirigia num estilo de escrita considerado vulgar), lançando as bases da oposição entre latim clássico e latim vulgar¹, sobre a qual tanta tinta já correu.

Ceia (2009) aponta uma mudança de sentido do termo clássico no Medievo: abandonou-se a ideia de excelência do autor ou da obra em favor de uma

associação com classe, espaço próprio para estudo; assim, autor, obra e registro de língua clássicos passaram a ser aqueles examinados em contexto educativo formal, de onde ganhavam notoriedade e caráter modelar.

Numa síntese das concepções dos períodos anteriores, a Modernidade ocidental entendeu o clássico (autor, obra, uso da língua) como aquilo que, em oposição aos correspondentes da época, era antigo, pleno de autoridade, um ideal de perfeição estética, imitável a partir da junção do talento e bom senso individuais com a técnica, formalmente aprendida mediante o respeito a regras de verossimilhança, à conveniência, à forma e conteúdo apropriados a cada gênero textual (MOISÉS, 1978).

Sobretudo a partir do último quartel do século XIX, o termo **clássico** ultrapassou a esfera artística e linguística, tornando-se aplicável a praticamente tudo (um filme, um jogo, uma peça ou estilo musical, uma corrida ou partida esportiva, uma construção, mobília ou peça de vestuário, etc.), a ponto de Arnold (1888, apud CEIA, 2009) expressá-lo como “aquilo que é melhor que tudo o mais”. Esse alargamento conceitual do senso comum levou ao surgimento de definições irônicas do clássico literário (autor ou obra), como esta do escritor ianque Mark Twain: “Clássico: um livro de que as pessoas gostam sem o ter lido”. (TWIN, 1897, apud CEIA, op. cit.).

No século XX, houve alguns embates teóricos entre os críticos literários sobre o clássico. Assim, para Eliot (1945, apud Ceia, 2009), clássico é o autor ou obra madura, cuja expressão ultrapassa a norma da língua, renovando-a, por licença poética e, embora advogue a historicidade do fenômeno, contraditoriamente aponta Dante Alighieri como o mais “universal” deles.

Entre outros, Kermode (1973, apud Ceia, 2009) contraria essas teses, apontando dois critérios determinantes dos clássicos: o significado da obra para seu autor, seus melhores leitores na sua época e na atualidade e a impossibilidade de expressão da mesma ideia de outra maneira. A partir daí, conclui que clássica seria a obra perpetuada como opção de leitura muito tempo após sua escrita.

Atualmente, sem desconsiderar traços apontados seja na era moderna, seja no século XX, a crítica especializada considera um clássico a obra ou autor antigo

que se perpetua graças à sua excelência, pela qual já adquirira caráter referencial basilar em sua própria época.

Levantemos, pois, os traços da literatura clássica, de seus autores e de sua expressão linguística, apontados até este ponto da exposição:

- antiguidade (em oposição ao moderno ou contemporâneo);
- caráter erudito (em oposição ao popular) e superior (hierarquização da arte e das variedades linguísticas);
- excelência ou “grau máximo de desenvolvimento” (CONCEITO DE, 2019);
- (ideal de) perfeição estética, universalmente válido e reconhecido (DICIONÁRIO INFORMAL, 2021)
- caráter referencial (autoridade) já em seu tempo;
- perpetuação muito tempo após seu surgimento;
- caráter modelar;
- aprendizagem em ambientes formais;
- renovação periódica, a partir do engenho individual.

3.As línguas clássicas na academia brasileira: identificação, usos, oposições

Num levantamento das línguas consideradas clássicas pela academia no Brasil e em torno das quais há departamentos, cursos de graduação, programas de extensão e de pós-graduação *stricto sensu*², disciplinas e pesquisas nas universidades citadas na introdução, vemos que, de longe, predominam grego e latim e que, por sua natureza “fundamental para a construção de toda a cultura ocidental contemporânea” (SANTIAGO, 2021), muitos estudiosos as concebem como **as** línguas clássicas, como se depreende da seguinte citação:

As línguas clássicas são línguas de cultura. Através delas nos chegam os maiores autores da literatura de todos os tempos, os gêneros que marcaram toda a literatura ocidental, a poesia, a filosofia, as ciências, para não falar dos textos de caráter histórico, literário e científico em que se exprimia toda a Europa culta ao longo de séculos. (MARTINS; OLIVEIRA, 2017, p. 131)

Talvez por isso Bluedorn (2016) considere que “As línguas clássicas são provavelmente as [...] estrangeiras mais produtivas para um aluno aprender”.

O grego clássico não é o atualmente em uso na atual República Helênica, mas aquele em que se expressaram os intelectuais da Antiga Grécia, entre os séculos VIII e IV a.C., gramatizado por Crates de Malos (180 a.C.–150 a.C.). Origem do grego moderno ou demótico (oposição clássico X moderno), sua antiga variante popular, conhecida por *koiné*, foi a língua do nascente Cristianismo do século I e nela foi escrito o Novo Testamento e se assentaram os ritos da igreja primitiva, ainda vigentes na Igreja Ortodoxa Grega.

No caso do latim, ainda no período da romanidade, como vimos, estabeleceu-se a distinção, originalmente classista e excludente, entre clássico e vulgar, sustentada até o século passado (CÂMARA Jr., 1992 [1977], SILVA NETO, 1957, SPALDING, 1971, entre outros) e mesmo neste por estudiosos pouco afeitos a aberturas ou renovações conceituais, pelas quais hoje o latim clássico equivale ao escrito, formal e literário e o vulgar, ao falado e/ou o escrito informal, não literário. (BAGNO, 2011, BASSETTO, 2001; BASSO; GONÇALCES, 2014; FARACO, 2016).

Foram as variantes vulgares, i.e., faladas, do latim o veículo de propagação do Cristianismo do fim da era apostólica até sua oficialização no Império Romano, no século IV, sob Constantino II (317-340). Ao longo de sua trajetória de religião proscrita a de única permitida no Império, constituiu-se um latim cristão, base da paulatina formação de um rito romano, ainda hoje próprio da Igreja Católica, realizado apenas em latim até 1960, quando passou a ser oficiado majoritariamente nas línguas locais. Em julho deste ano, o Papa Francisco aboliu o uso litúrgico dessa língua, apesar de ela continuar oficial da Santa Sé (VATICAN NEWS, 2021).

Ao longo do tempo, também surgiu uma oposição entre o latim – língua antiga (clássica) a suas descendentes românicas, vulgares, vernáculas (i.e., faladas) ou modernas. Língua oficial do Brasil, o português e suas literaturas figuram, como a habilitação de alguns cursos de graduação ou departamentos universitários sob o rótulo “Letras Vernáculas”; já suas congêneres românicas, em cursos ou

departamentos de línguas estrangeiras (como se o português, entre nós, fosse nativo) modernas, ao lado de outras, de origem distinta.

De volta ao levantamento mencionado no início desta exposição, USP, UERJ e UFRJ oferecem bacharelados em Letras com habilitação em **hebraico**, língua da família afro-asiática, em cuja variante clássica – sem falantes nativos desde o ano 400 d.C. (BAGNO, 2017, p. 252) – se escreveu vasta literatura, da qual são exemplo mais célebre o Antigo Testamento cristão, formado, em verdade, por textos adotados pelo Cristianismo, mas procedentes do cânone do Judaísmo, fonte da liturgia ortodoxa dessa religião (ARMSTRONG, 2008).

Preservada apenas em sua função litúrgica, ao longo dos séculos, desde a chamada segunda diáspora judaica, o hebraico começou a ressurgir como vernáculo na virada do século XIX para o XX, adotando empréstimos ao árabe, ao sefradita (ou ladino, judezmo, judeu-espanhol ou judeu-grego), ao ídiche ou judeu-alemão, ao judeu-árabe (também chamado *yavanic* ou *yahudic*) entre outros, vindo a ser oficializado pelo Estado de Israel que, desde sua criação, em 1948, assumiu o renascimento desse idioma como objeto de políticas públicas (ARMSTRONG, 2001). Segundo Ballarin (1995, p. 127),

A fundação do novo estado de Israel constitui uma experiência linguística fascinante. Assistiu-se ao “renascimento” de uma língua que, após ficar encerrada durante séculos nos livros sagrados e nas sinagogas, retomou a sua vitalidade, tornando-se a língua de todo um povo. As novas gerações foram, assim, criadas falando hebreu desde o nascimento, sem muita dificuldade. Mas os adultos e as pessoas idosas, vindas de distintos países, sofreram, fazendo um grande esforço para aprendê-la. Era inevitável que mantivessem fortes laços espirituais com as línguas maternas.

Língua semita muito próxima ao hebraico e às línguas neo-aramaicas, o **árabe** é, por sua vez, objeto de bacharelados na USP e na UFRJ, onde é estudado em seus dialetos populares, vernáculos em diversos países do Oriente Médio e do Norte da África, mas também em sua variante clássica, oficial nesses mesmos países, fonte de riquíssima literatura antiga e medieval e na qual foi escrito o

Alcorão (ar. *al-qu'ran* 'o que deve ser lido, a leitura por excelência' (HOUAISS, 2001, p. 144)), livro sagrado do Islã, a partir do qual os muçulmanos fazem suas orações, independente do seu país ou língua materna. (BAGNO, 2007, p. 251).

Em alguns bacharelados em Letras, a USP oferece a disciplina optativa de "Introdução ao **Sânscrito**", língua indo-europeia da família indo-iraniana, clássica da Antiga Índia, gramatizada por Pañini (520 a.C.-460 a.C.), origem do romani (língua dos povos rom, mais conhecidos como ciganos) e de vários vernáculos indianos atuais (hindi, nepali, assamês, marata, concani, urdu, bengali, etc.), na qual foi escrita vasta literatura laica (os épicos *Ramayana*, *Mahabarata*, *Buddhacarita*, etc.) e religiosa hindu – *Rigveda*, os *Upanishads* e os *Vedas* (STÖRIG, 2000). Embora conhecida por europeus desde o século XVI³, só foi revelada em 1786 por Sir William Jones (1746-1794), para quem ela é "[...] mais perfeita do que a grega, mais rica do que a latina, mais melodiosa do que ambas [...]" (JONES, apud STELLA, 1972, p.14). Sua enorme relevância para a formação da civilização indiana fez o Estado indiano oficializá-la, apesar de não ser falada desde o século V d.C. (BAGNO, 2017, p. 252). Essa oficialização implicou o implemento de seu ensino em todos os níveis da educação com o intuito de torná-la língua nacional, bem como na mídia indiana, que criou programas de rádio e publicações em sânscrito, renovando-o, de certa forma, com neologismos criados a partir das regras clássicas da própria língua (BALLARIN, 1995).

Mais que relevantes para os povos que, no passado as tiveram como língua materna ou, no presente as têm como ancestral, sânscrito, grego e latim, se destacam em nossa memória cultural, não sendo correto chama-las de línguas mortas porque, por meio de marcas imperceptíveis, difíceis de encontrar, (sobre)vivem em muitos idiomas atuais. Talvez por isso, segundo Ballarim (1995, p. 24), "muitos de nós lamentam e se queixam de não ter estudado as línguas clássicas; na maioria dos casos, a falta a falta de interesse decorreu dos métodos antiquados de ensino". Nas entrelinhas da citação, há algo recorrente no discurso sobre as línguas clássicas, sobretudo as citadas: uma certa nostalgia das práticas

textuais nela realizadas, seu legado civilizatório e o desejo de tê-las aprendido.

Estudada na USP em bacharelado próprio e, como disciplina eletiva em outros, o **chinês**⁴ é, na verdade, uma família de línguas (mandarim, cantonês, xangainês, sichuanês, hakka) do tronco sino-tibetano, oficial na China, Taiwan e Singapura, embora faladas também em quase todo o Sudeste asiático e na Austrália (STÖRIG, 2000). O que as une é a escrita, também adotada por vietnamitas, coreanos e japoneses (ALLETON, 2012). Assim, desenvolvida entre os séculos VI e IV a.C., sua **literatura clássica** é lida em diferentes sociedades, onde exerce papel modelar.

LITERATURA CLÁSSICA CHINESA

Basicamente composta dos *Wujing* 'Os Cinco Clássicos' e *Sì Shu* 'Os Quatro Livros' (referência curricular para o exame admissional de funcionários civis do Império Chinês entre 605 e 1905) (TAMOSKAS, 2020), é completada por textos da literatura religiosa budista ou taoísta.

Wujing 'Os Cinco Clássicos':

- *Shijing* ('Livro das Odes', Livro dos Hinos' ou 'Clássico da Poesia') – antologia de 305 poemas de entre os séculos X e VII a.C., compilados por Confúcio (551 a.C.–479 a.C.);
- *I Ching* 'Livro das Mutações', volume de filosofia oracular surgido antes da dinastia Chou (1150-249 a.C.), atribuído ao lendário Fu Hsi
- *Shujing* 'Livro dos Documentos', conjunto de discursos de figuras importantes e registros de eventos na China antiga compilados por Confúcio;
- *Liji* 'Livro dos Ritos', descrição de normas sociais, sistema de governo, ritos e cerimônias; e
- *Chunqiu* 'Anais de Primavera e Outono', uma historiografia de Confúcio

Sì Shu 'Os Quatro Livros':

- *Dà Xué* 'O Grande Ensino' ou 'O Grande Aprendizado';
- *Zhong Yóng* 'A Doutrina do Meio';
- *Lùn Yu* 'Analectos' – compilação dos aforismos de Confúcio, organizada por seus discípulos;
- *Mèng Zǐ* 'Mêncio' – compilação do pensamento de Mèng Zǐ (370 a.C. –289 a.C.), discípulo de Confúcio;

Literatura religiosa:

- *Tao Te Ching* 'Clássico da Forma e sua Virtude', de Laozi, fundador do Taoísmo;
- diversas traduções do cânone budista indiano, com destaque para *Miao-fa-lien-hua* 'Sutra do Lótus da Lei Mística', feita por Kumarajiva (344–413) (IKEDA, 1976);
- várias escrituras budistas, com destaque para o *Maha Shikhan* 'Grande concentração e discernimento', de Tiant'ai (538–595) uma interpretação do Sutra do Lótus, a partir da tradução supra (IKEDA, 1976).

O **japonês** é objeto de bacharelados em Letras na universidade paulista e nas duas fluminenses investigadas. Língua dotada de variedade clássica, registrada

a partir do século V em caracteres chineses e com base em seus modelos literários, e inúmeras variedades vernáculas, base da escrita contemporânea. Os três cursos se concentram, inicialmente, no estudo da norma-padrão atual, infletindo, a partir do 5º período, para o estudo dos clássicos e sua expressão e da literatura moderna.

Conforme o levantamento feito, só a USP possui bacharelado em **coreano** (língua isolada), organizado como o em japonês, acima referido. Contudo, calcada em manifestações de oratura⁵ autóctone ainda na idade da Pedra e em forte influência confucionista, budista e taoísta, a literatura clássica coreana tem o maior lapso temporal, indo do século IV ao XIX, início de sua fase contemporânea, grandemente influenciada pela literatura nipônica. Seus mais antigos registros foram feitos em caracteres chineses devido à ausência de um sistema próprio de escrita, o *hangul*, surgido em meados do século XV (WIKIPEDIA, 2013).

OS CLÁSSICOS JAPONESES E COREANOS

Os clássicos japoneses

Ikeda e Nemoto (1979) discutem as mais célebres obras da literatura japonesa, aquelas que, segundo os autores, sintetizam e modelam sua identidade nacional:

- *Man'yōshū* 'Coleção das Dez Mil Folhas' – mais antiga antologia poética do país, com texto compostos entre 347 e 759 d.C., compilados nesse ano, provavelmente pelo poeta e estadista Ōtomo no Yakamochi (718-785);
- *Kojiki* ou *Furukotofumi* (712 d.C.) – coletânea de narrativas míticas e históricos sobre o Japão Antigo, de autoria do burocrata e cronista Ō no Yasumaro (?–723);
- *Guenji monogatari* 'O conto de Guenji', considerado o primeiro romance do mundo, escrito no século XI pela nobre Murasaki Shikibu (973/978–1014/1031);
- *Konjaku mongatarishū* 'Antologia de Contos do Agora é Passado' – coletânea de 31 volumes (três desaparecidos), anônima e posterior a 1120 de mais de mil contos sobre Índia, China e Japão.

Formas poéticas clássicas da Coreia

Formas primitivas

- *hyangga* 'canções nativas'
- *pyolgok* 'canções especiais'
- *changga* 'poemas longos'
- *sijo* 'melodias atuais'
- *gasa* 'versos'.

Estilos próximos ao surgimento do *hanjul*

- * *kyonggi*
- * *akchang* 'palavras para canções'

Obra de destaque no estilo *akchang*:

Yongbi och'on ka 'Canções dos dragões voadores' (1445-1447), ciclo em louvor à fundação da Dinastia Yi.

Por fim, considerado "a língua clássica do Brasil" (NAVARRO, 2013), o **tupi-antigo** – conjunto de dialetos da família tupi-guarani do troco Tupi, falado majoritariamente na costa da América do Sul quando da invasão portuguesa a essas terras – é objeto de duas disciplinas obrigatórias (Tupi I e II) e de duas eletivas (Tupi III e IV) no bacharelado uspiano. Inicialmente ágrafa, essa língua passou ao registro em escrita latina após sua gramatização por Anchieta (1580 [1595]). Nela, o próprio gramático escreveu literatura (poesia lírica e drama) e traduziu textos cristãos, exemplo seguido por religiosos posteriores; e indígenas produziram textos diversos – como o discurso de Catarina Paraguaçu na corte de Luís XIII, as cartas entre Filipe Camarão e seus primos durante a invasão holandesa a territórios já invadidos por Portugal (NAVARRO, 1999). Esses textos se tornaram modelo e fonte para outras codificações, como a gramática de Luís Figueiras (1620), vários vocabulários e para o ensino dessa língua nas escolas jesuíticas por pouco mais de 250 anos, até a proibição dessas práticas pela

legislação pombalina. Contudo, ela permaneceu falada nos confins amazônicos, originando, na segunda metade do século XIX, o nheengatu ou tupi-moderno, ainda hoje falado – inclusive oficialmente, em alguns municípios amazonenses (RAMOS, 1999) –, e no qual se produz literatura, material didático e, mais recentemente, até cinema.

4. Outros casos consensuais de línguas clássicas

Além das citadas na seção anterior, há algumas outras línguas consensualmente consideradas clássicas ao redor do mundo; vejamos.

Língua dravídica do Sul da Índia, Sri Lanka, Singapura e, em menor escala, também na Malásia, Mianmar, Indonésia, Vietnam, Ilhas Maurício e Ilhas Reunião, o **tâmil** utiliza alguns sistemas indianos de escrita – *grantha*, *vattelluttu*, *kolezhuthu* e *palava* – e também do árabe. Seus mais antigos registros datam do século V a.C., dividindo-se sua história em três períodos (arcaico, médio e moderno), encontrando-se no primeiro sua literatura clássica, cujo maior monumento é o *Tolkāppiyam*, elaborado entre os séculos III a.C. e III d.C. (STÖRIG, 2000).

Membro da família indo-iraniana do tronco indo-europeu, o **persa** é uma língua pluricêntrica (com mais de uma norma-padrão) falada no Irã, Afeganistão e Tadjiquistão, oficializada com os nomes de *parsi* ou *farsi*, *dari* e *tadjique*, respectivamente, sendo minoritária no Iraque, Uzbequistão, Turquia, Emirados Árabes Unidos e Barein. Em seu período histórico mais recuado (*persa antigo*), em escrita cuneiforme, foi usada pela dinastia aquemênida (\pm 550 a.C.–330 a.C.) do Império Persa para o registro de documentação oficial, como a célebre pedra de Bisuntum (STÖRIG, 2000). Um pouco anteriores são os textos sagrados do Zoroastrismo – (*Zend*)*Avestá* –, religião fundada na antiga Pérsia pelo profeta Zaratustra (século VII a.C.), chamado de Zoroastro pelos gregos (SALMONI, 1978).

Língua afro-asiática nativa do Egito, o **egípcio**, extinto, usou quatro

escritas ao longo de sua longuíssima história: a hieroglífica (com cerca de mil sinais distintos, entre sinais logográficos, silábicos e alfabéticos), em uso entre os séculos XXXII e XXI a.C.; a hierática, simplificação do anterior, usado para o registro do egípcio médio (2.000 a.C.–1.300 a.C.), de sua forma clássica, do neoegípcio – da época de domínio persa (2.000 a.C.–1.300 a.C.) ao fim do período romano (século IV d.C.); a demótica, para textos cotidianos de entre 650 a.C. e 452 d.C.; e a copta, fusão do anterior ao alfabeto grego, em uso entre os séculos IV e XIV, de registro, inclusive, do conjunto de textos litúrgicos da Igreja Ortodoxa Copta, fundada, segundo a tradição, por São Marcos (10 a.C.–68 d.C.), evangelista (STÖRIG, 2000).

LITERATURA CLÁSSICA EGÍPCIA

Clássicos em escrita hieroglífica ou hierática

- **textos religiosos:** Os Textos das Pirâmides; Os Textos dos Sarcófagos; O Livro dos Mortos; Litania de Rá; Amduat; A Paleta de Narmer
- **instruções e ensinamentos:** O Ensino de Any; Instruções de Amenemés; Instrução de Hardjedefe; Máximas de Ptatepe; Instruções de Kagemni; A Sátira dos Ofícios ou Instruções de Dua-Queti; Ensinamentos ao Rei Mericaré; Ensino Lealista; Instrução de Amenemope; Ensino de Queti
- **contos:** O Conto da Corte do Rei Quéops; Rei Neferkare e General Saset; O Camponês Eloquente; O Conto do Naufrago ou A Ilha da Serpente; As Aventuras de Sinué; Rei Nefercaré e General Saset; A Discussão de Apepi e Seqenenre; A Tomada de Jopa; O Conto do Príncipe Condenado; O Conto de Dois Irmãos; A História de Unamón; A Estela da Fome
- **eloquência** (lamentos, discursos, diálogos e profecias): O Papiro Ipuur; Profecia de Neferti; Disputa entre um Homem e sua Alma; a Crônica Demótica, Oráculo do Cordeiro, Oráculo do Oleiro
- **poesia lírica:** O Papiro Chester-Beatty I; A Canção do Harpista, O Grande Hino a Aton
- **epístolas:** Livro de Quemite; Papiros de Heqanakht; Carta Satírica do Papiro de Anastasi I
- **autobiografias:** Autobiografia de Uni; Autobiografia de Harkhuf
- **decretos, crônicas históricas, listas de reis:** A Pedra de Roseta; A Pedra de Palermo; O Papiro de Abott (BARD; SHUBERT, 1999)

Literatura Cristã em escrita copta

- **apócrifos do Novo Testamento:** Alógenes ou O Livro do Estrangeiro; Apocalipse copta de Paulo; Apocalipse de Adão; Apocalipse gnóstico de Pedro; Apócrifo de João; Diálogo do Salvador; Evangelho da Verdade; Evangelho de Filipe; Evangelho de Judas; Evangelho de Tomé; Evangelho de Maria; Livro Sagrado do Grande Espírito Invisível ou Evangelho Copta dos Egípcios; Carta de Pedro a Filipe; Oração do Apóstolo Paulo; Apócrifo de Tiago.
- **doutrinas gnósticas:** Códice Gnóstico de Berlim; Códice Tchacos; O Trovão, a Mente Perfeita; Pensamento de Norea; Proténia Trimórfica
- **doutrina pitagórica:** Sentenças de Sexto (MACCOULL, 1991)

Em espaço europeu, destacam-se o antigo eslavo eclesiástico e gaélico,

sobre os quais passamos a falar.

Língua indo-europeia do ramo eslavo, o **antigo eslavo eclesiástico** origina-se da forma mais remota de eslavo, o chamado eslavo comum ou protoeslavo, sem registros escritos, mas reconstruível pela aplicação do método histórico-comparativo. Suas descendentes se distribuem em três grupos – ocidental, oriental, meridional – encontrando-se nesse último o antigo eslavo eclesiástico, língua de forte influência grega na sintaxe e estilística, devido ao fato de a Igreja Ortodoxa Eslava se originar da congênere grega. Baseada no antigo dialeto eslavo falado na região de Tessalônica, usado por São Cirilo (?-869) e São Metódio (826-885) em sua tradução da Bíblia e de outros textos eclesiásticos gregos (sua literatura clássica), desempenhou um papel crucial na história das demais línguas eslavas, servindo de modelo para as tradições textuais religiosas posteriores, ainda hoje com uso litúrgico (STÖRIG, 2000).

Por fim, já em território europeu ocidental, o **gaélico** – língua indo-europeia do ramo godélico da família céltica, nativa e oficial na Irlanda desde 1922, quando de sua independência do Reino Unido, e na União Europeia desde 2005 –, dotada de uma variante irlandesa, escocesa e galesa (STÖRIG, 2000). O gaélico tem a terceira literatura mais antiga do continente, posterior apenas à grega e à latina e, em sua fase arcaica e média, possui obras clássicas, de caráter religioso e modelar: a "Elegia de São Columba" (c. 575), de Dallan Forgaill; e "Louvor de São Columba", de Beccan MacLuigdech de Rum (c. 677); o "Livro dos Veados" (século XII), anônimo; "Livro de Ordem Comum" (século XVI), organizado por John Knox; e uma tradução da Bíblia do século XVI, revisada em 1680 (GREENE, 2017).

Na América, são consideradas clássicas as línguas de dois grandes impérios pré-coloniais conhecidos^{vi} – o asteca ou nauatle e o maia – dotadas de escrita. Embora poucos, os documentos remanescentes (os demais foram destruídos pelos invasores espanhóis, que os consideravam de conteúdo demoníaco) atestam línguas vivas em que circulavam textos de vários gêneros, inclusive literários.

Pertencente à família uto-asteca do tronco ameríndio, usada pelo povo homônimo e falada no território correspondente ao atual centro do México desde pelo menos o século VII, o **nauatle** experimentou uma fase clássica, conhecida como asteca ou mexicana, tendo sistema próprio de escrita formado pela combinação de elementos pictográficos, ideográficos e, se necessário, silábicos. Usada durante a conquista colonial como língua franca entre os diferentes povos até então submetidos ao Império Asteca, foi gramatizada por religiosos espanhóis ainda no século XVI, sendo a origem das atuais línguas astecas (STÖRIG, 2000). Do período pouco anterior ou posterior à conquista, datam vários códices anônimos, em escrita nativa, às vezes acompanhada de comentários em espanhol, citados entre as melhores fontes de conhecimento sobre a cultura asteca (SANTOS, 2002).

OS CÓDICES ASTECAS

- Códice Borbônico – anônimo, em escrita nativa, acrescido de descrições posteriores em espanhol, apresenta um *tonalamatl* 'calendário divinatório', uma documentação do ciclo mesoamericano de 52 anos e uma seção de rituais e cerimônias;
- Códice Boturini ou *Tira de la Peregrinación* (1531-1541) – narrativa da lendária viagem dos astecas de Aztlan ao Vale do México;
- Códice Mendoza (c. 1541) – narração da vida e conquistas de cada governante asteca, descreve o cotidiano dos astecas e lista dos tributos pagos por cada província;
- Códice Florentino (c. 1540–1585) – conjunto de doze livros compilados sob supervisão de Bernardino de Sahagún a partir de originais perdidos e talvez destruídos pelas autoridades espanholas;
- Códice Osuna (1565) – conjunto de sete documentos distintos em que líderes indígenas reclamam às autoridades espanholas do não pagamento de bens e serviços prestados pelos seus povos, incluindo a construção de edifícios e ajuda doméstica;
- Códice Aubin, Códice Duran, "Manuscrito de 1576" ou *Historia de las Indias de Nueva-España y islas de Tierra Firme* (1576–1607) – história pictórica dos astecas, de sua partida de Aztlan ao início do período colonial, composto por 81 folhas, provavelmente supervisionado por Diego Durán, que figura como autor em sua edição de 1867;
- Códice Magliabechiano (meados do século XVI) – documento religioso baseado em congêneres anteriores desconhecidos, possui 92 páginas de papel europeu e descreve, em escrita nativa com legenda em espanhol, os 20 nomes dos dias do *tonalpohualli*, as 18 festas mensais, o ciclo de 52 anos, várias deidades, rituais, vestes e crenças cosmológicas indígenas;
- Códice Cozcatzin (1572) – 18 folhas (36 páginas) de papel europeu, em escrita nativa com pequenas descrições em espanhol e nauatle grafado em alfabeto latino, integra uma queixa contra Diego Mendonza e apresenta uma lista de terras concedidas por Itzcoatl em 1439 e informações históricas e genealógicas focadas nas cidades de Tlatelolco e Tenochtitlan, encerrando com descrições astronômicas em espanhol;
- Código Baldano, Código Barberini ou *Libellus de Medicinalibus Indorum Herbis* 'Pequeno Livro das Ervas Medicinais dos Índios' (1572) – manuscrito sobre as propriedades medicinais de várias plantas

usadas pelos astecas, traduzido para latim por Juan Badiano, a partir de original em nauatle, perdido.

Membro da família maia do tronco ameríndio e descendente direta do protomaia – ancestral comum dos três ramos do filo (cholano, iucatecano, huastecano) –, o **maia clássico** é a principal língua documentada no sistema de escrita maia pré-colombiano, uma combinação de sinais logográficos e silábicos, espelho da fonologia da língua falada na região naquele tempo. Os textos mais antigos preservados datam de 200 a 900 d.C. e são sobretudo inscrições monumentais com registro da sucessão de reis, seus governos e conquistas, de calendários e eventos astronômicos. Encontram-se reunidos em códices geralmente nominados conforme a cidade onde estão preservados ou outro critério.

LITERATURA CLÁSSICA MAIA

Clássicos em escrita nativa

Os códices

- Códice de Dresden
- Códice de Paris
- Códice Grolier (duvidoso quanto à origem maia de alguns textos)
- Códice de Madri
- Códice de Vênus

Monumentos literários (século XV)

- **drama:** *Rabinal Achí* ou *Xajooj Tun* 'Dança do Tambor', anônimo; povo e língua kekxi
- **relatos histórico-proféticos:** "Livros de Chilam Balam", atribuídos ao chilam 'profeta' Balam, língua uicteca; fonte primária sobre as antigas tradições desse povo
- **poesia lírica:** "Os Cantares de Dzitbalché" (1440), de Ah Bam 'Senhor Jaguar', único remanescente desse gênero da poesia maia, em cópia do século XVIII, já transcrita em alfabeto latino

Clássicos maias em escrita latina

- o célebre *Popol Vuh* (c. 1550) 'Livro da Comunidade' ou 'Livro do Conselho', narrativa mítico-histórica em prosa poética, desaparecida, mas sobrevivente em cópia posterior
- "O Título de Totonicapán" (1554), anônimo, escrito em quiché, com narrativas cosmogônicas indígenas, descritas em termos cristãos e nativos
- "Os Anais dos Caqchiquéis", "Memorial de Tecpán-Atitlán" ou "Memorial de Sololá", de Francisco Hernández Arana Xajilá (1571) e seu neto, Francisco Rojas (1604), com narrativas mítico-históricas dos caqchiquéis, algumas paralelas ao *Popol Vuh*, escritas em caqchiquel (SANTOS, 2012)

5.Do uso litúrgico das línguas clássicas consensuais à possibilidade da

existência de outras línguas clássicas no Brasil, além do Tupi-antigo

Até este momento, a partir das práticas de ensino, pesquisa e extensão consolidadas em algumas das principais universidades do país bem como do consenso geral da academia, identificamos 16 línguas consideradas clássicas (grego, latim, hebraico, árabe, sânscrito, chinês, japonês, coreano, tupi-antigo, tâmil, persa, egípcio, antigo eslavo, gaélico, nauatle, maia), seus usos, inclusive o intelectual-artístico, apontando, em sua literatura, as obras com a mesma caracterização.

Como vimos, a metade delas (grego, latim, hebraico, árabe, sânscrito, persa, egípcio, antigo eslavônico) têm uso litúrgico, ou seja, são usadas nos rituais de religiões a elas associadas ao longo de sua história, fenômeno geral de todas as culturas. Como vimos, nessas línguas ocorreu o registro escrito de textos sagrados de cada tradição religiosa (o Novo Testamento cristão, a Vulgata, o Antigo Testamento cristão ou Bíblia Hebraica, o Alcorão, os Vedas, etc.), base de ritos – atua(li)ção das narrativas religiosas contidas nos textos – de cada tradição, celebrados nessas línguas clássicas, vale dizer, antigas, só faladas nesse contexto:

O emprego de línguas arcaicas confere às religiões um caráter esotérico de antiguidade e de decorrente autoridade, além de restringir o conhecimento íntimo e profundo da teologia a um grupo seletivo de iniciados [...], o que faz desses idiomas um dos muitos instrumentos de *controle social e ideológico*, um **capital simbólico** [...] (BAGNO, 2017, p. 252 – grifos do autor)

, composto de alguns elementos e suas relações entre si (DU BOIS, 2003, apud BAGNO, 2017; JAKOBSON, 1987, apud TAVÁREZ, 2014):

- comportamentos gestuais, corporais e linguísticos, equivalentes funcionais de eventos precedentes e vinculados a tempos e/ou lugares remotos, com base na (crença de) repetibilidade e permanência do texto ritualístico, capaz de recriar ou mimetizar “mundos sociais por meio de atos de fala” (TAVÁREZ, 2014);

- texto formado por construções estrutural, semântica e estilisticamente paralelas e repertório vocabular específico, com palavras esotéricas, estrangeiras, arcaicas ou ininteligíveis, logo, intensamente metafórico e frequentemente opaco;

- qualidade de voz, entonação e prosódia especial, fluente e estilizada, barreira da expressão da personalidade do(a) celebrante do rito e determinante da isenção de sua responsabilidade quanto às palavras proferidas, já que ele(a) é apenas um canal transmissor de texto oriundo de fonte externa a si.

Essa fonte externa tanto pode ser documento concreto, instituinte da forma e conteúdo do rito – v.g. o *Missale Romanum* ‘Missal’ católico, que, inclusive, põe em partitura, aspectos melódicos da fala estilizada do celebrante (SANCTA SEDES APOSTOLICA, 1922, p.119-21) –, quanto “a personificação de divindades e entidades não humanas por meio de atos de fala” (TAVÁREZ, 2014), algo típico, entre nós, das celebrações da Umbanda, Encantaria e Candomblé, entendidos esses dois últimos como os termos genéricos respectivos de nossas religiões indígenas e das inúmeras religiões afro-brasileiras (exceto a Umbanda, delas diferenciada).

Cada nação de Candomblé utiliza uma língua litúrgica africana no Brasil: a nação Nagô/Ketu, o ioruba; a Jêje-Mahi, o fon ou fongbé; a Angola, o quimbundo ou o quicongo. Contudo, o uso ritual dessas línguas – que as leva a serem chamadas línguas-de-santo (CASTRO, 2002) – se dá desde um estágio antigo (seguramente do século XIX, mas talvez, ainda anterior) dessas línguas, que continuaram sua natural trajetória histórica de variação e mudança em seus espaços de origem, não havendo comunicação regular entre as comunidades de usuários dos dois lados do Atlântico, interrompida com o fim do tráfico negreiro e, depois, com a Abolição. A cristalização de um estágio pretérito dessas línguas, em uso ritual, faz delas fósseis linguísticos (CASTRO, 2009). Temos, então, até aqui, dois traços de línguas clássicas presentes nessas línguas: uso ritual e antiguidade.

Além disso, originalmente, todas elas possuíam uma rica oratura, formada por narrativas míticas (os *itãs* e *odus* iorubanos), cânticos às divindades, elementos esses registrados, sobretudo por etnólogos e antropólogos desde pelo

menos o final do século XIX, mas, mais recentemente, também pelos próprios praticantes e sacerdotes dessas religiões (VERGER, 2002a e 2002b; entre outros).

Cantados em todas as cerimônias, os cânticos referidos constituem orações coletivas; logo, podemos advogar o caráter de excelência e perfeição estética dessas línguas litúrgicas, já que usadas para os fiéis dirigirem sua fala e louvor às divindades, estabelecendo, assim, contato com o Sagrado, o que não se faz, nas inúmeras outras religiões, por um registro de língua coloquial.

Por fim, como, no interior dos terreiros, de forma natural e cotidiana, essas línguas são ensinadas pelos mais velhos (na idade e na iniciação) aos mais novos, é possível falar de uma transmissão linguística em espaço diferencial – formal, pelo contexto religioso, mas também familiar, pela natureza parentesco dessas comunidades –, o que confere a essas variedades antigas e fossilizadas dessas línguas perpetuação e caráter modelar, traços próprios de línguas clássicas.

6. Encerrando o texto, mas abrindo o debate

Ao final deste texto, conseguimos levantar um conjunto de línguas consideradas clássicas pela prática acadêmica (grego, latim, sânscrito, hebraico, árabe, persa, egípcio, antigo eslavo, gaélico, tâmil, chinês, japonês, coreano, nauatle, maia, tupi-antigo), um conjunto de traços comuns, em sua maioria, a todas elas (antiguidade, eruditismo, excelência e perfeição estética, caráter referencial e modelar, perpetuação muito tempo após seu surgimento, aprendizagem em ambientes diferenciados, uso ritual, renovação periódica) e constatar que destes, apenas o último não é pertinente às línguas litúrgicas do Candomblé no Brasil, o que permite caracterizá-las como línguas clássicas, a despeito de objeções a essa afirmação, baseáveis, talvez, no preconceito religioso, uma inequívoca expressão de racismo.

Que, com essas noções, essas línguas sagradas e honoráveis passem a receber a devida atenção da academia – com o desenvolvimento de ações de pesquisa, extensão e até ensino – e o prestígio social e a proteção, como patrimônio histórico-cultural que merecem e lhes são devidos.

Referências

- ALLETON, Viviane. **A escrita chinesa**. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- ANCHIETA, José de (S.J.). **A arte da gramática da língua mais usada nas costas do Brasil**. Salvador: CEDUFBA, 1980 [1595].
- ARMSTRONG, Karen. **A bíblia: uma biografia**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Zahar, 2008.
- ARMSTRONG, Karen. **Em nome de Deus: o fundamentalismo no judaísmo, no cristianismo e no islamismo**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo Parábola, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo Parábola, 2011.
- BALLARIN, Oswaldo. **As línguas divertem: uma visão não convencional**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995,
- BARD, Katherine A.; SHUBERT, Steven Blake. **Encyclopedia of the Archaeology of Ancient Egypt**. New York: Routledge, 1999.
- BASSETTO, Bruno F. **Elementos de filologia românica**. São Paulo: EDUSP, 2001.
- BASSO, Renato Miguel; GONLAÇVES, Rodrigo Tadeu. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BLUEDORN, Harvey. **Por que estudar línguas clássicas?** 2016. Disponível em:
<<https://nossaheranca.wordpress.com/2016/07/15/por-que-estudar-linguas-classicas-harvey-bluedorn/>>. Acesso: 24.jul.2021
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 16e. Rio de Janeiro: Vozes, 1992 [1977].
- CARDOSO, Zélia de Almeida. Letras clássicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, ano 8, n. 22, p. 389-94, dez./1994. Disponível em:
<sicelo.br/j/ea/a/tHRhsMFJCqHW78TVXNTRxDL/?lang=pt>.
Acesso:
- CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks/ Academia Brasileira de Letras, 2002.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. O português do Brasil, uma intromissão nessa história. In: GALVES, C.; GARMES, H.; RIBEIRO, F. R. (Org.). **África-Brasil:**

caminhos da língua portuguesa. Campinas: EDUNICAMP, 2009, p. 175-83.

CEIA, Carlos. "Clássico". In Id. **Dicionário eletrônico de termos literários**. 2009. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/classico/>>. Acesso: 25.jul.2021.

CONCEITO DE. **Conceito de clássico**. 2019. Disponível em: <conceitode/classico>. Acesso: 22.jul.2021.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Clássico**. 2021. Disponível em: <dicionarioinformal.com.br/classico>. Acesso: 22.jul.2021.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.

GREENE, David. "Celtic Language". In: **Encyclopaedia Britannica**. 2017. Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/Celtic-languages>>. Acesso: 29.jul.2021.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IKEDA, Daisaku. **O budismo na China**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

IKEDA, Daisaku; NEMOTO, Makoto. **Os clássicos da literatura japonesa: comentários e discussões**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

MACCOULL, Leslie. "Copt language and literature". In: KAZHDAN, Alexander (Ed.). **The Oxford Dictionary of Byzantium**. New York: Oxford University Press, 1991.

MALAGRINO, Leonardo França. **Os ritmos no candomblé de nação angola: a música do templo de cultura bantu redandá**. 2017. 120f. Dissertação: Mestrado em Música. Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32324/1/2017_LeonardoFran%25C3%25A7aMalagrino.pdf+&cd=12&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso: 5.ago.2021.

MARTINS, Isaltina; OLIVEIRA, Célia Mafalda. "„Introdução à Cultura e Línguas Clássicas" – propostas didáticas". In: CRAVO, Cláudia; MARQUES, Susana (Eds.). **O ensino das línguas clássicas: reflexões e experiências didáticas**. São Paulo: Annablume, 2017, p. 129-141.

MOISÉS, Massaud. "Classicismo". In: Id. **Dicionário de termos literários**. 2.e. São Paulo: Cultrix, 1978, p. 82-85.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Método moderno de tupi antigo**: a língua do Brasil dos primeiros séculos. 2e. Petrópolis: Vozes, 1999.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário tupi antigo**: a língua clássica do Brasil. São Paulo: Global, 2013.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. **Manual de introdução aos estudos linguísticos**. Caetité: UNEB/ DCH – Campus VI, 2018.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. **Nome próprios de origem tupi no Brasil do século XIX**. Dissertação – Mestrado em Letras e Linguística. 1999. 132 f. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SALMONI, Anita. **Em busca das linguagens perdidas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SANCTA SEDES APOSTOLICA. **Missale Romanum**: ex decreto Sacrossancti Consilium Tridentini. 5e. Turino: Alfredi Mame et Filiorum Typis, 1922.

SANTIAGO, Emerson. **Antiguidade clássica**. 2021.

<<https://www.infoescola.com.br/historia/antiguidade-classica>>. Acesso: 21.jul.2021.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. **Deuses do México indígena**: estudo comparativo entre narrativas espanholas e nativas. São Paulo: Palas Athena, 2002.

SILVA NETO, Serafim da. **História da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1957.

SPALDING, Tassilo Orpheu. **Dicionário brasileiro de gramática** (de acordo com a nomenclatura gramatical brasileira. São Paulo: Cultrix/ INL, 1971.

STELLA, Jorge B. **História do indianismo**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1972. STÖRIG, Hans Joachim. **A aventura das línguas**: uma viagem através da história dos idiomas do mundo. 13e. São Paulo: Melhoramentos, 2000 [1990].

TAMOSKAS, Thiago. **Filosofia chinesa**: pensadores chineses de todos os tempos. Kindle Edition, 2020.

TAVÁREZ, David Eduardo. "Ritual language". In: ENFIELD, N. J.; KOCKELMAN, Paul; SIDNELL, Jack (Ed.). **The Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology**. Cambridge University Press, 2014, p. 496-516.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Departamento de Letras Clássicas e**

Vernáculos. 2021. Disponível em: <<https://dlcv.fflch.usp.br/>>. Acesso 25.jul.2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. INSTITUTO DE LETRAS. **Corpo docente Ordenado por departamento.** 2021. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/quem_dept.php>. Acesso 25.jul.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Colegiados de Letras língua estrangeira.** 2021. Disponível em: <<https://colegiadosdeletras.ufba.br/lingua-estrangeira>>. Acesso 25.jul.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Instituto Confúcio de Medicina Chinesa.** 2021. Disponível em: <institutoconfucio.ufg.br>. Acesso: 29.jul.2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Cursos de graduação: grade curricular.** 2021. Disponível em: <<https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>>. Acesso: 26.jul.2021.

VATICAN NEWS. Novas normas sobre a missa antiga, maior responsabilidade ao bispo. **Vatican News:** português, Cidade do Vaticano, 16/07/221. Disponível em: <<https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2021-07/papa-francisco-motu-proprio-novas-normas-missa-antiga-missal.html>>. Acesso: 18.jul.2021.

VASCONCELOS, Jorge L. R. de. **Axé, orixá, xirê e música:** estudo de música e performance no candomblé queto na Baixada Santista. 2010. 250f. Tese: Doutorado em Música. Universidade de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<https://livros01.livrosgratis.com.br/cp139370.pdf>>. Acesso: 5.ago.2021.

VERGER, Pièrre. **Lendas africanas dos Orixás.** Salvador: Fundação Pièrre Verger, 2002a.

VERGER, Pierre. **Orixás:** deuses iorubas na África e no Novo Mundo. 6e. São Paulo: Corrupio, 2002b. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6898406/Pierre-Verger-Os-Orixas-pdf>>. Acesso: 15.dez.2011.

WIKIPEDIA. Português. **Língua grega antiga ou clássica.** 2021. Disponível em: <www.pt.wikipedia.org/wiki/Língua_grega_antiga>. Acesso: 22.jul.2021.

WIKIPEDIA. Português. **Literatura coreana.** 2020. Disponível em: <www.pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_coreana>. Acesso:

27.jul.2021.

¹ Doutor (2008) e Mestre (1999) em Letras e Linguística pela UFBA. Licenciado em Letras Vernáculas com Inglês pela UCSal (1997). Professor-Assistente da UNEB. Sócio do IGHBA. Vice-Diretor de Publicações do CiFEFiL. Militante indígena e apoiador das causas negra, cigana, palestina, feminista e LGBTQIA+. Poeta, contista, cronista.

² Atualmente, tende-se a considerar latim clássico o uso formal escrito, inclusive, literário, da língua latina, em oposição ao latim falado por toda a população romana durante todo o período da romanidade (ou seja, do surgimento da cidade à queda do Império do Ocidente, em 476).

³ Das universidades consultadas, apenas a URFJ possui um Programa de Pós-graduação em Letras Clássicas, nos níveis de Mestrado e Doutorado. Contudo, no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA, há pesquisadores de latim e grego.

⁴ O primeiro europeu a contatar o sânscrito foi Filippo Sassetti (1540-1588), morador de Goa desde 1583, que viu semelhanças entre ele e o florentino. Depois, o jesuíta holandês Johann Ernst

Hanxleden (1681-1732) compôs, sem publicar, uma gramática sânscrita e um dicionário malabar- sânscrito-português. Em 1767, o jesuíta francês Gaston Coeurdoux (1697-1779) apresentou

analogias entre sânscrito, latim e grego, publicadas só 40 anos depois, pelo que não tiveram consequência em sua época. (RAMOS, 2018)

⁵ Na Universidade Federal de Goiás, o Instituto Confúcio de Medicina Chinesa oferece um curso regular de Mandarim e de Introdução à Medicina Tradicional Chinesa (UFG, 2021).

⁶ Achamos contraditório o termo literatura oral, pois literatura pressupõe registro escrito, por isso preferimos falar em oratura ou oralitura.

⁷ Embora gramatizado por religiosos espanhóis, o quéchua – língua do Império Inca, disseminada

pela colonização e catequese, ainda hoje oficial no Peru e Bolívia, ao lado do espanhol, também falada minoritariamente no Equador, Chile e Argentina – nunca teve sistema próprio de escrita nem literatura, apesar de dotada de oratura, só escrita no início do século XX por etnógrafos europeus (STÖRIG, 2000).

DA REPRESENTAÇÃO À AUTOREPRESENTAÇÃO DE CORPOS CIGANOS NA LITERATURA

FROM REPRESENTATION TO SELF-REPRESENTATION OF ROMÀ BODIES IN LITERATURE

Lorena Oliveira Tavares¹

RESUMO: Este artigo se propõe a refletir acerca do livro "*El aliento negro de los romaníes*", de Jorge Nedich (2005), com o objetivo de mostrar que os *romà* podem e devem representar-se. A inquietação que levou a esta produção foi o desejo de contribuir para retirá-los do constante lugar de invisibilidade. Os autores que contribuíram e deram suporte teórico para realização deste estudo foram Fonseca (1996); Bernd (1994); Silva (2018) e Sória (2015). A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo e bibliográfico. Os resultados mostram que embora a narrativa de Nedich não ofereça uma representação perfeitamente delineada do que é ser *romà* nos dias de hoje, contribui significativamente no tocante à visibilidade do povo e propõe uma alternativa identitária em um espaço múltiplo e em construção permanente.

Palavras-chave: *El aliento negro de los romaníes*; Representação *romà*; Literatura cigana.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the book "*El aliento negro de los romaníes*", by Jorge Nedich (2005), with the aim of showing that the *romà* can and should be represented. The restlessness that led to this production was the desire to contribute to removing them from the constant place of invisibility. The authors who contributed and gave theoretical support for this study were Fonseca (1996); Bernd (1994); Silva (2018) and Sória (2015). The methodology used was basic and bibliographic. The results show that although Nedich's narrative does not offer a perfectly delineated representation of what is to be *romà* these days, contributes significantly to the visibility of the people and proposes an identity alternative in a multiple space and in permanent construction.

Keywords: *El aliento negro de los romaníes*; *Romà* representation; Gypsy literature.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da palestra de mesmo nome, apresentada na terceira edição do Seminário Leituras de África com o fito de trazer a lume um autor cigano e um de seus romances, mostrando que eles próprios podem representar-se, vez que os *romà* eram e são constantemente invisibilizados. Assim sendo, tanto o evento quanto este escrito contribuem para retirá-los deste lugar, colocando-os no rol dos povos que foram silenciados, e que agora têm a possibilidade de serem ouvidos independente do lugar de fala, seja de um não-*romà*, como é o meu caso, falando de um *romà*, seja de um *romà* falando de si, como é o caso do autor Jorge Nedich, que

escreveu um romance ficcional tratando de temas nada ficcionais da vida dos romã argentinos.

A partir daqui passa-se a usar a nova denominação étnica *romã*, em substituição ao termo "cigano". Esta escolha se deu pelo fato de ser uma nomenclatura escolhida por eles, livre do preconceito envolto no epíteto "cigano", que foi cunhado por não ciganos. A origem do epíteto ainda não é um consenso entre os estudiosos; Guimaraes (2012), por exemplo, relaciona sua origem ao grego *atsingani* (não-toque, intocável) que era a forma como se referiam a eles no período bizantino. Sória (2015) defende que a origem tem relação com a associação do grupo à antiga seita herética *atsiganoii*. No entanto, independentemente da origem, é válido ressaltar que não é unânime entre eles o uso dessa nova nomenclatura, visto que alguns alegam que ela privilegia o grupo *Rom*; outros, ainda, não acreditam que um novo nome irá mudar o modo como as pessoas os tratam. Contudo, a Unión Romani Internacional (URI) resalta a importância de utilizar a nomenclatura pela qual foram reconhecidos pela Unesco em 1982 como Nação transnacional à qual a ONU concedeu caráter consultivo.

Neste estudo, analisou-se o romance contemporâneo *El aliento negro de los romaníes*, que é uma obra de 2005, interpretando como o povo *romã* e sua cultura são narrados neste texto literário, pois entende-se que discutir a literatura romani pode ser uma maneira eficaz de compreender a construção dos estereótipos em torno do povo *romã* e trazer visibilidade pra eles e para a literatura escrita por eles.

Nedich conta a história do livro ficcionalizando elementos tanto da própria vivência quanto da vida de seus antepassados, porque ele é de origem *romã*, nasceu na zona sul de Buenos Aires, em Sarnadí, Argentina, em 1959 e viveu como nômade até os 17 anos. Tentou cursar a escola primária várias vezes, mas nunca dava continuidade porque não passava seis anos em um mesmo local.

Desde muito pequeno vendia naftalina, agulhas e outras coisas pelas ruas, além de lustrar sapatos, porque eram muito pobres. Ele aprendeu a ler nas histórias das revistas antigas que vendia nos trens. Aos 39 anos, com a *Lei Duhalde* (que dava direito a pessoas que não haviam frequentado a escola a fazerem uma prova para ingressarem na universidade), foi aprovado na *Universidad Nacional de Lomas de*

Zamora e antes de completar dois anos cursando Letras, foi finalista do Prêmio Planeta, em 1999, com o romance *Leyenda gitana*, publicado em 2000.

Contudo, essa não foi a sua primeira publicação. Já publicara *Gitanos, para su bien o para su mal* (1994) e *Ursari* (1997). Em 2014, com 13 livros publicados (traduzidos para o português, romaní e italiano), fundou sua própria editora, Voria Stevanofsky, na qual reeditou *El aliento negro de los romaníes*, romance que foi finalista do Prêmio Planeta em 2004. Muitas dessas informações sobre a vida de Nedich têm estreita relação com a escrita do romance em análise.

2.A REPRESENTAÇÃO DO POVO ROMÀ A PARTIR DE UMA OBRA FICCIONAL

Então, ele é um *rom* (cigano) que decidiu se representar e ao seu povo, mesclando o ficcional com o não ficcional, trazendo à tona fatos que foram “esquecidos” pela história oficial dos diversos povos, dando destaque às manipulações conscientes ou inconscientes do coletivo, pois “tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos e dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (Le Goff, 2003 p. 422).

Dessa maneira, o autor acaba revelando muito de si e de sua vida, possuindo traços que, se investigados mais detidamente, podem inclusive ser comprovados, como é o caso da queima das barracas retratadas no romance:

Durante o sono, o calor dos colchões de pena de ganso se fez mais intenso, muito intenso, como um inferno. Logo, uma gritaria ensurdecadora o despertou em alerta: ante seus olhos tudo ardia como na época da Santa Inquisição. Ardia a mesa com sua bola de cristal, a seguinte com a borra de café; as cartas se incineraram com o destino escrito, as figuras bíblicas. Essa noite, os fantasmas temerosos se esconderam do fogo e o campo milagroso ardia sem compaixão (NEDICH, 2005, p. 70, livre tradução).

O fragmento faz referência ao que aconteceu na Argentina nos idos de 1946, pouco depois da Segunda Guerra Mundial, onde morreram

[...] segundo as estimativas mais conservadoras, entre 220 mil e 500 mil ciganos. Estimativas posteriores dizem que foram 1.500.000. Qualquer que seja a cifra, foram muitos os ciganos que morreram. A política de perseguição e extermínio do povo cigano reinava em todo o mundo, não somente na Argentina (LÓPEZ OCÓN, 2018, livre tradução).

E esse foi um acontecimento sentido diretamente pela família de Nedich. Ele relata em entrevista ao jornal *Tiempo Argentino* que seu bisavô Bobia estava em uma dessas barracas e que teria se negado a sair da sua. Então, atearam fogo com ele dentro, o que o levou à morte.

Segundo Nedich, isso afetou muito o seu avô, de modo que quando Perón voltou ao governo, em 1973, ele teve um infarto, pois tinha medo de que voltassem as perseguições e mais alguém da sua família morresse.

Nessa entrevista, Nedich conta também que em seu primeiro mandato, Perón exigiu que os *romà* vivessem em casas e que se desfizessem de suas vestimentas típicas, bem como de sua língua. Os que puderam comprar uma casa, o fizeram, outros, se mudaram da província, e muitos nem souberam do que acontecia porque estavam afastados da capital, onde se exigia a execução das medidas.

De acordo com Nedich, seu avô Tete, o filho do citado Bobia, comprou um terreno e começou a construir uma casa; mas seu terror era tanto, que mesmo dentro da casa não permitia que nenhum dos seus se vestisse como *romà*, todos tinham que ficar disfarçados de não-*romà*.

Naquela época, havia muitos *romà* ocupando a região que hoje é conhecida como *La Recoleta*, bairro mais luxuoso da capital Buenos Aires, da qual foram expulsos.

Tais políticas continuaram nos anos 1960 porque foram os militares quem as implementaram. Nesse período, Nedich diz que sua mãe e irmã foram presas porque a mendicância estava proibida.

Mas, segundo ele, elas não estavam mendigando, e sim vendendo. Sua mãe foi posta na cadeia e sua irmã colocada em um orfanato, de onde só saíram após pagarem um advogado para tirá-las. Queriam colocar sua irmã para a adoção, pois, de acordo com os governantes, não era justo que uma criança tivesse que vender

nas ruas para sobreviver; como acontece muito ainda hoje em vários países europeus. A Itália é um exemplo, onde as crianças são tiradas dos *romã* e colocadas para adoção sem a permissão de seus pais (LÓPEZ OCÓN, 2018).

Na referida entrevista ao jornal *Tiempo Argentino*, Nedich diz que quando mulheres *romã* vão ao hospital, muitas vezes são esterilizadas² sem o seu consentimento, a fim de não seguirem procriando, ou seja, os tão conhecidos Direitos Humanos não são aplicados aos *romã*. Nas palavras de Nedich: “Ainda não somos sujeitos de direito³”. Essa conduta de esterilização é antiga.

Já em 1970 era muito comum, tanto que os *romã* de Sliven (cidade da Bulgária) recusavam ser vacinados por medo de que a inoculação esterilizasse seus bebês, mesmo com a taxa de mortalidade infantil altíssima, de 23 para cada 100 nascimentos (FONSECA, 1996). À época da Segunda Guerra Mundial, na Eslováquia Oriental, era comum a prática de “esterilizar as mulheres ciganas durante partos sem o conhecimento delas. Medidas menos escusas continuam vigorando, inclusive o confisco de filhos dos viajores por entidades de caridade cristãs, prática que era comum na Suíça até 1973” (FONSECA, 1996, p. 268).

Talvez se pense que esses fatos estão bem distantes da realidade brasileira, no entanto, aqui na Bahia, em 1970, também houve casos parecidos, reportados pelo jornal *O Globo* e reproduzidos por Pereira (2014):

Polícia mata ciganos e queima corpos na praça / Salvador – Corpos humanos ardiem como uma pira macabra na praça central da cidadezinha, diante de uma população estupefata. As chamas se apagam, lentamente. Um soldado da Fôrça Pública cortou a faca um pedaço do braço de umas das vítimas e gritou: - Está mal assada. Mas não interessa. Vou tomar umas batidas e já tenho o tira-gôsto. / O inacreditável massacre ocorreu no município de Malhada, na fronteira da Bahia com Minas Gerais. A cena foi assistida por cêrca de 200 moradores da pequena localidade que nunca havia visto tal demonstração de barbárie [...] (O GLOBO, 1970 apud PEREIRA, 2014, p. 101).

A maioria desses massacres começa retirando os *romã* de suas barracas, as quais se enquadram no artigo 150, parágrafo 4º do Código Penal: “A expressão ‘casa’ compreende: I – qualquer compartimento habitado; II - aposento ocupado de

habitação coletiva; III - compartimento não aberto ao público, onde alguém exerce profissão ou atividade”. E no Código Civil, artigo 73 afirma-se: “Ter-se-á por domicílio da pessoa natural, que não tenha residência habitual, o lugar onde for encontrada”. Dessa maneira, não poderiam ser violadas, porque configuram-se como domicílio, não podendo ser invadidas ou destruídas, assim como as moradias dos *gadjês*.

Porém, não é isso o que acontece. A sucessão dos fatos, a partir de então, mostra que os *romà* até os dias de hoje sofrem as consequências desses massacres premeditados, havendo vários deles envolvidos com drogas, roubos e prostituição, devido a fatores como os bairros em que são colocados, as péssimas condições de vida etc. como Fonseca (1996) mostra alguns deles na Bulgária, que estão entre os mais desagregados da Europa Oriental. Os meninos, “como a maioria das crianças de rua, são viciados em cola, e sobrevivem mendigando e roubando. / Em 1991, alguns deles, inclusive uma menina de nove anos de idade, eram prostitutas” (FONSECA, 1996, p. 133).

Essa realidade é ficcionalizada por Ortega (2015) na obra *La Zúia*, na qual o autor *rom* retrata a situação em que vivem os *romà* de Sevilha, cidade da Espanha, do polígono residencial destinado a eles, pois ele se criou nos arredores do Polígono Sul e conhece de perto como é a vida daquelas pessoas que vivem à margem de uma corrente de água suja, em um bairro criado pela classe política para povoá-lo com procedentes das classes sociais mais necessitadas.

Na orelha do livro se descreve: “Um gueto em que nascem as esperanças de centenas de pessoas que nesses anos conviveram intensamente com a pobreza, o tráfico de drogas e a violência das ruas. A zona, fechada por muros, deu lugar a um micromundo ao que o resto da sociedade deu as costas” (ORTEGA, 2015).

Contudo, embora *El aliento negro de los romaníes* aborde alguns temas trágicos e conflituos, não chega a mostrar que os *romà* também têm um forte preconceito contra os não-*romà*, pois apenas uma vez o protagonista fala que não se pode confiar em um trato feito com um *gadjó*, um não-romà.

Talvez a omissão evidencie que o preconceito a partir da veiculação de estereótipos é uma recorrência na maior parte dos grupos sociais. Mas, apesar disso,

só os grupos dominantes conseguem discriminar e transformar o racismo em uma prática estruturante das sociedades que dominam.

Nedich salienta essa questão em uma entrevista dada ao jornal *Los Andes*: "As pesquisas nos dão 60% de discriminação, porcentagem que aceito, mas somos vítimas e vitimários de uma longa circunstância de marginalidade cultural, e se medimos a discriminação *romã* em relação aos de fora, passa a 70%, assim a convivência é impossível" (MUNARO, 2014, p. 1).

Como Nedich (2005) tenta equilibrar as situações no romance em análise, trazendo situações humorísticas para contrabalancear as denúncias, talvez se tornasse uma leitura pesada se ele incluísse mais este tema, uma vez que o livro já mostra maus-tratos em relação à mulher e ao grupo *rom*, a imoralidade política e tantas outras injustiças elencadas na história, dentre elas a forçada sedentarização dos *romã*, as quais sempre acabavam na queima dos acampamentos:

Em uma ocasião o eclesiástico do barbudo Papa francês Inocêncio VI disse que por escapar à obrigação do dízimo levaria todos os *rom* até as portas do inferno o mais rápido possível: cavaram uma cova enorme, pararam em frente a ela centenas de *rom* que, confusos, contemplavam como rugiam as chamas. Foram alinhados de cara ao fogo, primeiro os garotos, logo os pais e depois os avós. Uma a uma, as gerações foram empurradas nas chamas (NEDICH, 2005, p. 133, livre tradução).

São vários os relatos de pessoas que atearam fogo em *romã*, desde religiosos, autoridades policiais, até pessoas comuns. Fonseca conta (1996) que em Casin, na Transilvânia, em agosto de 1992, uma senhora chamada Horváth descreveu minuciosamente o ataque que fizeram aos *romã*. Em seu relato diz que os sinos da igreja local tocaram conclamando todos os moradores conforme planejaram junto ao padre da cidade, o qual fez longa prece antes de partirem para o acampamento *rom*. Ela narra que sabiam que a polícia não iria intervir. E realmente não o fez, deixando morrer inúmeros *romã*. Esse é um dentre tantos outros casos devidamente documentados por Fonseca (1996).

As denúncias de Nedich (2005) não se limitam a esse trecho. O autor mostra personagens traumatizados que esperavam "[...] incansavelmente que o informativo

mostrasse os reiterados incêndios que sofriam os *romà* e o nome das vítimas e, claro [...] dizendo que o governo não queria barracas na república [...]” (NEDICH, 2005, p. 157, livre tradução).

Talvez o intuito de Nedich (2005) ao selecionar esses fatos para narrar no romance seja o de rerepresentar os fatos pelo viés do *rom*, reconstruindo a história com os trechos que foram deformados pelos escritores não-*romà* com o objetivo de articular o passado e engendrar um vínculo entre o passado e o presente, de modo que ele seja retomado, avaliado e transformado, como Benjamim (1996) afirma. Sória (2015) concorda com o supracitado ao mencionar que o objetivo de Nedich (2005) poderia ser o de “expor a “outra face” do governo populista de Perón, que se mostrava defensor dos pobres e aliados das massas, mas que, de acordo com o relato, atuava de maneira desumana com os *romà*, protagonizando uma verdadeira tentativa de extermínio do povo e sua cultura” (SÓRIA, 2015, p. 250).

Dessa forma, Nedich (2005) exhibe os fatos da sedentarização na Argentina no governo de Perón e mostra aos leitores que as suas ordens nunca foram discutidas por nenhum argentino, que em sua maioria nem têm conhecimento de nada que se refira aos *romà*, devido a sua “invisibilidade”, cabendo aos escritores e estudiosos que se interessam pela causa *romà* a tarefa de registrar essa parte da história.

Ainda que o mundo de Nedich não seja mais o relatado no livro, ele mostra estar ligado sentimentalmente ao seu povo, pois se importa com o que é dito, escrito e definido para eles, mostrando em *El aliento negro de los romaníes* algumas das mudanças pelas quais os *romà* passaram, como a sedentarização e o contato com as novidades, como o rádio, que tanto influenciaram e influenciam a história dos *rom*, mudando suas vidas a cada dia.

Com a internacionalização das culturas, o mundo está sendo posto em comunicação e

[...] os elementos originalmente próprios de uma determinada cultura migram para outras com extrema rapidez, construindo o que o estudioso latino-americano García Canclini chama de ‘culturas híbridas’, isto é, quando elementos culturais de origens diversas interagem em um mesmo espaço cultural (BERND, 1994, p. 36).

Esses intensos contatos culturais, como o mostrado entre Petre, o protagonista do romance, e os não-romã, bem como entre os romã e o rádio, geram interdependências socioculturais, motivo pelo qual deveriam utilizar-se os diversos meios, como a literatura, por exemplo, para "o estabelecimento de canais que viabilizassem a criação ou a recriação de valores novos capazes de rearticular e de reequilibrar as relações entre 'tolerância' e 'diferença'" (BERND, 1994, p. 36).

Mas, na prática, constata-se que é mais fácil falar dos "direitos à diferença" do que vivenciá-los. Afinal, como seria a reação de uma pessoa ao ver um traseiro de galinha pendurado no pescoço de uma criança? Não se tem como saber se essa simpatia ainda é usada em algum grupo rom, como Totole, a mãe de Petre, sugeriu que ele fizesse com sua filha, que sofria de olhado.

Sua filha pequena era tão rom que vivia com olhado. Petre o comentou com sua mãe para que lhe encontrasse uma solução, porque sua esposa Maida não acertava com nenhum remédio. Então, Totole foi ao povoado e roubou uma galinha preta, voltando ao campo milagroso lhe torceu o pescoço, em seu lar a pelou, depois cortou o traseiro com uma lâmina de fazer a barba, passou-lhe um fio de algodão de fazer pacotes e o deu para que o usara de colar. Depois disse a sua neta: / - Te asseguro que com isto jamais voltarás a ter dor de cabeça, vais conseguir que os que te cravem os olhos desviem a vista em direção ao cu de galinha que te salvará da inveja e do olhado (NEDICH, 2005, p. 105, livre tradução).

O exemplo remete a Bernd (1994) ao lembrar o que Montaigne afirmava em relação aos costumes indígenas. Segundo Montaigne, o importante, nos casos em que os traços culturais do outro são muito diferentes, é relativizar, isto é, aceitar que determinadas práticas fazem sentido, tendo suas significações a depender do contexto em que são praticadas. Contudo, o próprio Montaigne não seguia o que defendia em seus escritos, revelando-se intolerante em variadas situações.

O que inicialmente parecia dar certo, o "direito à diferença", mostrou-se algo frágil porque "é uma concessão feita pela maioria a certas minorias, pelos dominantes aos dominados, desde que sejam salvaguardadas as relações

hierárquicas. O direito à diferença nunca chega à igualdade” (CHARLOT apud BERND, 1994, p. 41), e, para consegui-la, é preciso muita luta.

As diferentes formas de luta dos ativistas em prol dos *romã* conseguiram inegáveis vitórias, mas não foram/são suficientes para impedir a rejeição e a transformação dos *rom* em bodes expiatórios, sendo considerados fonte de problemas que assolam as sociedades, como a violência, por exemplo. Mas, para que isso aconteça, é primordial que seja desejado “pelos membros da comunidade como requisito primeiro para a plena recuperação da dignidade da condição humana” (BERND, 1994, p. 57).

Tais iniciativas levam muitos escritores *romã* a escreverem com o fito de fazer ouvir o seu povo, acompanhando as discussões de Spivak (1996), que acredita não ser possível falar pelo subalterno e sim criar espaços de legitimação nos quais ele possa se articular e ser escutado.

Nesse sentido, a escrita de Nedich em *El aliento negro de los romaníes* acaba tornando-se uma escrita política, pois segundo Deleuze e Guattari (2014), toda literatura de minoria termina por ter certa função revolucionária, quando inserida no contexto de literaturas estabelecidas. A partir dessa ideia, Nedich (2005) inicia o romance com um espanhol diferente da fala corrente dos argentinos. Talvez pensando como Conceição Evaristo (2005), a qual apregoa que a escrita é um lugar em que todos podem participar, escrevendo ou não segundo as normas cultas da língua, sendo um direito que todas as pessoas podem exercer. Pode ser também

[...] uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo (EVARISTO, 2005, p. 202).

Guardadas as devidas proporções de história de vida e temas discutidos pelos dois autores, já que Conceição Evaristo parte de sua identificação como mulher negra, suas histórias são muito parecidas, ao pensar que ambos trabalham em maior ou menor grau com escrevivência, ou seja, uma escrita voltada para relatos

cotidianos das experiências vividas e pensadas, a fim de socializar conteúdos diversos, a depender da área em que se está inserido.

Por meio de ouvidos atentos e um caderno na mão, tanto a criadora quanto a “criatura” encontram meios para escrever em suas narrativas, e as histórias que veem, vivem e escutam tornam-se suas matérias-primas. Assim, conhecem o passado, compreendem o presente e modificam o futuro, escrevendo as histórias contadas pelos seus, a fim de que não se perca aquilo que a mente pode esquecer, a voz pode não transmitir e a História pode não registrar (FERREIRA, 2013, p. 47).

Assim, suas escritas tendem a refletir características que são perceptíveis apenas para eles que vivenciam e/ou vivenciaram determinados fatos que os demais, neste caso os não-romã, sequer atinam, pois não fazem parte de suas subjetividades. “A escrevivência marcadamente carrega, assim, uma dimensão ética ao propiciar que o autor assuma o lugar de enunciação de um eu coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativa e voz, a história de um “nós” compartilhado” (SOARES e MACHADO, 2017, p. 2).

Ao parafrasear Evaristo (2005), pode-se dizer que na escre(vivência) dos romã, Nedich encontra o desenho de novos perfis na literatura, tanto do ponto de vista do conteúdo, como da autoria. “Uma inovação literária que se dá profundamente marcada pelo lugar sociocultural em que” esses escritores se colocam para produzir suas escritas (EVARISTO, 2005, p. 54).

Da condição de rom nasce a inspiração para seus textos. Narrativas nas quais o corpo atuante é o do romã, que também foi nômade, vendeu objetos na Argentina e passou necessidades, como os sujeitos narrados – demarcando, dessa forma, um lugar para o povo romani no mundo, de indivíduos que também fizeram e fazem parte da história, ocupando a partir da escrita um lugar no contexto sócio-histórico-cultural.

É importante ressaltar que, ao escrever, Nedich (2005) quebra o silêncio imposto aos romã durante muito tempo, seja pela tradição oral de sua cultura, seja por recusar-se a deixar que apenas os gadjê contem quem são os romã. O autor fala de vivências e experiências que atravessaram o próprio corpo e de outros rom que, assim como ele, vivenciaram situações opressivas. Então, Nedich (2005) coloca no

papel histórias que ouvia desde a sua infância, nas rodas de conversa com seus pais e avós, as inúmeras vezes em que foram perseguidos e violentados, rompendo com os limites do discurso fascista e hegemônico das sociedades por onde passam/passavam.

No romance *El aliento negro de los romaníes*, Nedich apresenta uma narrativa carregada de tradições e vivências não somente suas, mas de uma coletividade *romã*, sem estar preso ao passado, e sim às lutas e anseios do seu povo, contribuindo na disseminação da cultura romani, de forma a criar um futuro melhor, sem esquecer de tudo que foi vivido e lutado por seus ancestrais, mostrando que os *romã* passam suas histórias através das narrativas orais dos mais velhos para os mais novos:

[...] Petre lembrou uma das lendas que seu avô lhe narrou quando era pequeno. Dizia o avô que os *rom*, ao saber que os sedentários tinham descoberto a escrita, tremeram entristecidos: com ela encontraram o elemento para transformar e reformar a consciência dos homens, tirá-la de si para depositá-la atrás de uma realidade falsa, que jamais contemplaria os homens, e no momento em que quisessem pegá-la, se partiria em três, em dez e esses homens jamais voltariam ao seu centro; obedeceriam ordens (NEDICH, 2005, p. 16, livre tradução).

Fica claro que Nedich se preocupa em mostrar essas características ancestrais dos *rom*, que fazem parte de sua cultura, como a contação de histórias que perpassam toda a existência de seu povo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, os *romã* precisam se unir em um movimento de romper com a hierarquia imposta até hoje. Não é só a luta pela sobrevivência dos *rom* o que está em jogo, mas também a língua, a cultura e a literatura. Sim, a literatura, pois é primordial que indivíduos pertencentes ao grupo falem a partir do seu lugar de opressão, do lugar de quem tem seus direitos restringidos por um sistema vigente que inviabiliza suas narrativas, como diria Benjamim (1994), pois "só uma visão

literária sobre o tema pode demolir ideias fortemente entrincheiradas” (SILVA, 2018, p. 102).

Silva (2018) defende que, ao culpabilizar a vítima, ocultam-se as verdadeiras causas estruturais da exclusão social e inculca-se nela um sentimento de frustração, fracasso e inferioridade, podendo inibir o seu potencial de reivindicação. Ouvir o *romà* permite uma interação entre linguagens, originando a construção de imaginários diferentes, questão importante no campo dos estudos literários, “que busca o estabelecimento de redes de relação entre literaturas, culturas e discursos” (SILVA, 2018, p. 81).

Vale a pena deixar claro que não se defende a ideia de que só o *romà* pode falar de si, porque cada um que escolhe falar, fala do seu lugar do discurso, a partir de suas experiências com os temas tratados, com todos os limites que cada espaço impõe. Assim, a proposta é buscar que as autoridades olhem para as ideologias sem dissociar o caráter humano que está imbricado nelas e as ouçam, pois “não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os *outros*, enquanto esses *outros* permanecem silenciados” (KILOMBA apud RIBEIRO, 2017, p. 78, grifos da autora).

Então, a intenção é difundir a comunicação e a expressão dos e sobre os *romà*, procurando abarcar os diferentes grupos e entendê-los enquanto seres plurais, já que “a parte visível do ser é a social e econômica, por ocasião à parte invisível, que é a afetiva e cultural, objetiva, mas negligenciada pela sociedade, que depois vai sofrer as suas consequências na alteração de comportamentos pouco identificados com a cultura” (SILVA, 2018, p. 82) do lugar em que se encontram.

Após essas análises, foi possível perceber que Nedich apresenta histórias e conflitos que envolvem o estigma, mas também traz características mais firmes e seguras ao tornar visíveis “[...] a heterogeneidade, a coexistência de vários códigos simbólicos em um mesmo grupo e até em um só sujeito, assim como os empréstimos e transações interculturais [...]” (CANCLINI, 1993, p. 44). Dessa forma, seus personagens têm uma cara diferente daquela que é costumeiramente pintada quando o tema está vinculado ao ser *rom*, possuindo uma fala característica ao lugar

em que se encontram e apresentando um cenário bem próximo da realidade *rom* na Argentina.

Dessa forma, Nedich apresenta seu povo de uma maneira desconhecida para o resto do mundo, mas ao mesmo tempo reconhecível para alguns *rom*, passando a assumir para os não-*romà* o lugar de cronista, e para os *romà*, o lugar do contador das *pobiastes* (lendas), nas quais sempre aparecem tanto o lado mágico quanto o real das histórias vividas. Portanto, Nedich retrata a história dos *rom* mostrando algumas das adaptações que foram ocorrendo às culturas dos lugares de chegada das caravanas, moldando-se às variadas influências externas e internas ao assimilarem inúmeros elementos, mas, ao mesmo tempo, permanecendo diferentes das sociedades que os rodeavam/rodeiam.

Sua narrativa, embora não ofereça uma representação perfeitamente delineada do que é ser *romà* nos dias de hoje, contribui significativamente no tocante à visibilidade do povo e propõe uma alternativa identitária em um espaço múltiplo e em construção permanente, desprendendo-os de uma identidade rígida e mostrando seus trânsitos constantes, representando o *rom* como um ser movente, imerso em uma temporalidade que se contrai e distende, de modo a contar sua história desde um viés crítico, tentando reconstruir a história ao descrever os espaços de trocas, constantemente reinventados em cada vida em particular, ratificando que não há um modo de ser *rom*, mas muitos. O que permite, “que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de conhecimento” (BHABHA, 1998, p. 165).

A prática social institucionalizada, norteadas por certos valores e procedimentos, expectativas e modelos de comportamento, não parece estar funcionando até agora para todos, já que resolve apenas problemas de alguns grupos sociais e econômicos. Sendo assim, sugere-se uma mudança neste cenário a partir de várias frentes, como a educação literária, por exemplo, a qual, se devidamente planejada, poderia ajudar na inclusão dos *romà* na sociedade, enquanto pessoas com valores literários e culturais, integrando crenças e indivíduos. No sentido de serem vistos apenas como um povo com traços culturais diferentes, que defendem sua alteridade. Dessa forma, poderia haver uma reinterpretação dos

sentidos que fundamentam a noção de cultura como um movimento, “que pode servir para não desintegrar a identidade com a sua origem” (SILVA, 2018, p. 86).

Ao pensar na literatura *romã*, abre-se a chave também para veiculá-la nas salas de aula, porque é nesses espaços que é possível resgatar valores pela sensibilidade de cada leitor, seja ele *rom* ou não, pois conhecer as diversas culturas é imprescindível para a comunicação e a reflexão social, de modo a mostrar realidades que implicam em outras formas de abordagem, as quais podem desencadear uma reestruturação do interior dos indivíduos. Dessa maneira, poderiam tornar-se seres mais conscientes, que iriam além do julgamento da obra de arte literária, “tornando-os mais aptos a julgar os nossos próprios valores, em primeiro lugar. [...] [capazes] de não julgar apenas o gosto pelo texto literário [...], mas também [...] [capazes] de dizer abertamente que a sensibilidade do leitor (quem quer que seja) perante o texto é o meio relativo dos julgamentos” (CEIA apud SILVA, 2018, p. 86).

Essa medida, se começada por cada professor que conhece a literatura *romã*, pode ajudar na confecção de um capítulo futuro, de outro estudo que, como este, trate das representações *rom* na literatura, sem precisar enfatizar tanto o caráter subalterno que tiveram até agora em 2021, pois a literatura é a reescritura constante de textos anteriores com o olhar do presente, calcada na dialética das construções discursivas em um movimento hermenêutico.

Essa postura poderia ressignificar o imaginário coletivo pela arte de ler, interpretar, analisar e escrever, preenchendo a lacuna deixada pela história sobre o povo *rom*, já que foi por meio do literário que se construíram muitos dos estereótipos existentes até hoje, os quais interferem direta ou indiretamente em suas vidas. Essa também foi uma discussão inacabada, a qual pode ser retomada em algum momento, com propostas de cursos de extensão e/ou ajustes nos materiais já trabalhados hoje em sala de aula.

Portanto, acredita-se que há uma subversão na escrita de Nedich (2005), por construir personagens *rom*, pautando toda uma narrativa em elementos mais ou menos próximos da realidade, mas que repercute nas relações sociais entre *romã* e não-*romã*. Pode-se ver Petre como um ser transculturador, nas palavras de Yukari (2013), pois com a sua ideia da água milagrosa, acaba levando várias pessoas, com

características culturais totalmente diferentes entre si, para o Campo Milagroso, fazendo o povoado prosperar ao atrair visitantes e turistas por conta do negócio empreendido por ele.

Essa problemática, que influencia diretamente na formação identitária dos *rom* que permanecem em Campo Milagroso, intervém em sua constituição cultural, pois “a cultura não é apenas uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2006, p. 43), colaborando assim para a formação das alternativas sociais, que são naturalmente híbridas, uma vez que “toda cultura é resultado de intercâmbios e mesclas bem-sucedidas” (PERRONE-MOISÉS, 2007, p. 22).

Tais considerações remetem ao que Fernando Ortiz (1987) chama de transculturação, fenômeno que consiste na criação de uma nova cultura a partir das modificações que as culturas sofrem ao estarem em contato, neste caso dos *romã* e não-*romã*. Ou seja, as culturas dos dois povos se alteram em algum nível, passando por adaptações. Nedich (2005) mostra essa mescla ao relacionar sua produção literária com os dois contextos, narrando de um modo em que o imaginário se confunde com a realidade e se encontra configurado em uma rede de relações, inclusive com sua própria história.

Há também no romance o direito de memória, que é resgatada por meio da narração oral dos diversos *rom* ao longo da trama, denunciando e resgatando todo um passado *romã* de silenciamento, colocando essa cultura, considerada subalterna, em evidência, a partir das *pobiastes* e conversas entre os personagens, mostrando como a memória construída pela história oficial pode e deve ser questionada, fragmentando várias das abordagens cristãs preconizadas ao longo dos tempos – dando, dessa forma, a chance de apontar outras versões e construir um futuro diferente.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. Lei nº10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, DF, ano 139, n. 8, 2002.

BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BERND. Zilá. *Racismo e anti-racismo*. São Paulo: Moderna, 1994.

CANCLINI, Nestor; PICCINI, Mabel. Culturas de la ciudad de México: Símbolos colectivos y usos del espacio urbano. In.: CANCLINI, Nestor (Org.). *El consumo cultural en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las artes. Seminario de estudios de la cultura, 1993.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. São Paulo: Autentica, 2014

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza; SCHNEIDER, Liane (Org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade, diáspora*. João Pessoa: Ideia: Editora Universitária - UFPB, 2005, p. 201-212.

FERREIRA, Amanda C. *Escrevivências, as lembranças afrofemininas como um lugar da memória afro-brasileira*. Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-95BHKT/1/disserta_o_amanda_crispim_ferreira.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

FONSECA, Isabel. *Enterrem-me em pé: os ciganos e a sua jornada*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GUIMARAIS, Marcos Toyansk Silva. *O associativismo transnacional cigano: identidades, diásporas e territórios*. São Paulo: USP, 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

HALL, Stuart. *Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Tradução de Lyslei do Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003.

LÓPEZ OCÓN, Mónica. Nedich: "Los gitanos aún no somos sujetos de derecho". In: *Periódico tiempo argentino*, Argentina, 15 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.tiempoar.com.ar/nota/jorge-nedich-los-gitanos-aun-no-somos-sujetos-de-derecho>>. Acesso em: 13 set. 2019.

MUNARO, Augusto. Jorge Nedich: "Los gitanos somos víctimas y victimarios". In: *Periódico Los Andes*, Argentina. 1 nov. 2014. Disponível em: <<https://www.losandes.com.ar/article/jorge-nedich-los-gitanos-somos-victimas-y-victimarios>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

NEDICH, Jorge. *El aliento negro de los romaníes*. 1. ed. Buenos Aires: Planeta, 2005.

ORTEGA, Antonio. *La zúa*. 2. ed. Sevilla: Ediciones en Huida. Colección El Refugio, 2015.

ORTIZ, F. Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar (Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación). Prólogo e cronologia Julio Le Riverend, introdução Bronislaw Malinoski. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1987.

PEREIRA, Cristina da Costa. *Histórias de flamenco e outras cenas ciganas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2014.

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Vira e mexe, nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala?* Belo horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, Teresa. *Fenómeno Migratório: Um olhar sobre a transversalidade*. Lisboa: Edições Colibri, 2018.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SORIA, Ana Paula Castello Branco. "Juncos ao vento": literatura e identidade romani (cigana): El alma de los parias, de Jorge Nedich. 2015. 331 f., il. Tese (Doutorado em Literatura) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.amsk.org.br/estudosepesquisa.html>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *The Spivak Reader*. New York: Routledge, 1996.

YUKARI. Fátima. Macondo, Melquíades e o problema da transculturação. 113f. Dissertação. (Mestrado em Teoria Literária) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/11857/1/FatimaYukari.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

¹ Lorena Oliveira Tavares. Professora auxiliar do Curso de Letras / Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas da UNEB, DCHI. Graduação: Licenciatura em Letras com Língua Espanhola e Língua Portuguesa com suas respectivas Literaturas (UEFS-2005). Possui Pós-Graduação: Especialização em Neuropsicologia (IBPEX-2006); Especialização em Língua Espanhola (UEFS-2008); Mestre em Educação (UNIEUBRA-2015); Especialização em Ciências da Educação (FERA-2016); Mestre em Estudo de Linguagens (UNEB-2021). E-mail: loren.tavares@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8123-7402>

² Atualmente, por uma simples pesquisa na *internet* pode-se observar as vastas expressões de “ciganofobia” em todo o mundo. Dentro do que é entendido por genocídio inclui-se a esterilização forçada e a retirada de crianças sem o consentimento dos pais. Evidências de que esses fatos violentos subsistem no século XXI são encontradas em diversos meios. Por exemplo, a esterilização das mulheres foi praticada por países como a República Checa, Eslováquia e Hungria até 2001. (Cf. NEDICH, Jorge. “De Hungría a Suecia, denuncias de esterilización forzada a mujeres gitanas” en *I Tchathipen*, n. 72, p. 19). A retirada violenta de crianças dos seus pais, relatada pela escritora yeniche suíça Mariella Mehr em *Steinzelt* (Idade da pedra) (1981), sobre sua própria experiência, ainda ocorre. Recentemente em 2015, a Unión Romani denuncia que uma recém-nascida foi retirada de sua mãe no Hospital Sant Joan de Deu em Barcelona, sob falsas alegações e levada a instituições que cuidam de menores em situação de risco. (Cf. <http://www.unionromani.org>/Acessado em 30.03.2015) (SÓRIA, 2015, p. 261).

³ “Todavía no somos sujetos de derechos” (LÓPEZ OCÓN, 2018, *Periódico Tiempo Argentino*. Disponível em: <<https://www.tiempoar.com.ar/nota/jorge-nedich-los-gitanos-aun-no-somos-sujetos-de-derecho>>).

RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DA ARQUEOLOGIA

RECOGNITION AND CERTIFICATION OF QUILOMBOLA COMMUNITIES:
POSSIBILITIES AND CONTRIBUTIONS OF ARCHEOLOGY

Jaqueline Santana Nascimento¹
Louise Prado Alfonso²

RESUMO

Este trabalho discute possibilidades de atuação dos/as profissionais da arqueologia junto às comunidades quilombolas e a importância da certificação e reconhecimento delas junto à Fundação Cultural Palmares para a conquista de direitos e serviços essenciais. Para tanto, foram consideradas as ideias dos teóricos que versam sobre a temática, assim como outros autores pertencentes às demais teorias arqueológicas, tendo como exemplo a comunidade Santiago do Iguape, reconhecida desde o ano de 2006 e que, desde então, tem logrado diversas conquistas no campo das políticas públicas e, conseqüentemente, na qualidade de vida da população.

PALAVRAS-CHAVES: Arqueologia; Comunidades; Quilombos; Políticas públicas.

ABSTRACT

This work discusses possibilities of action of archeology professionals with quilombola communities and the importance of their certification and recognition by the Palmares Cultural Foundation for the achievement of essential rights and services. Therefore, the ideas of theorists who deal with the subject were considered, as well as other authors belonging to other archeological theories, with the example of the Santiago do Iguape community, recognized since 2006 and which, since then, has achieved several achievements in the field of public policies and, consequently, in the population's quality of life.

KEYWORDS: Archeology; Communities; Quilombos; Public policy.

1. INTRODUÇÃO

O estudo das comunidades quilombolas é um tema relativamente novo no Brasil e está, basicamente, atrelado às lutas de combate ao racismo, por meio das diversas áreas do conhecimento.

A arqueologia exerce papel fundamental no estudo dos fenômenos que perpassam a cultura dos quilombos, o que tem como consequência a reflexão acerca de inúmeros elementos que são característicos das relações culturais, sociais, econômicas e políticas envolvidas, sobretudo nos debates sobre "o racismo, enquanto disciplina da relação entre as pessoas e coisas, da materialidade e nas

relações sociais. Isso [...] poderia ser explorado por meio da dimensão material dos privilégios” (SOUZA, 2021, p. 66).

Entender o processo histórico de construção do racismo no Brasil, as lutas por liberdade, a resistência dos povos negros nas diversas regiões do país, seu patrimônio, sua memória e seus saberes faz parte da reparação necessária a uma dívida histórica contraída pelo Estado para com esse povo. No entanto, no Brasil,

empreender debates e pesquisas relacionadas aos temas da diversidade, memória e patrimônio de grupos sociais não hegemônicos, que neste caso estão atrelados a direitos territoriais de comunidades quilombolas, é necessariamente adentrar nos meandros de disputa, relações de força e poder (MORAES, 2012, p. 27).

Estudos de comunidades quilombolas e de seus sítios arqueológicos se tornam, na atualidade, importantes instrumentos de conquista de cidadania e direitos fundamentais para esses povos.

Assim, este trabalho pretende discutir a arqueologia quilombola, a partir de uma perspectiva comunitária, por meio da experiência de sua autora, embasada pelos autores da teoria arqueológica.

2. POR UMA ARQUEOLOGIA DOS QUILOMBOS

A formação das comunidades tradicionais negras no Brasil decorre do processo de resistência de negros e negras escravizados/as que, inconformados/as com a expatriação, tentativas de aculturação, violências simbólicas, físicas e sexuais, além da óbvia exploração de seu trabalho (que tornavam sua condição de vida sub-humana e diminuía sua expectativa de vida a apenas 35 anos, no máximo, nos trabalhos nos canaviais e minas) pela sociedade detentora do poder, não escravizada e branca, fugiam dos cativeiros e procuravam reviver e reproduzir, nas comunidades formadas, aspectos da cultura original de seus membros.

Desse modo, é importante salientar que a diversidade de origens de Matrizes Africanas existentes no seio de tais populações é muito grande e foi-se constituindo, ao longo dos séculos, um patrimônio cultural nacional, de base diaspórica, com características distintas. Por isso,

é possível perceber, claramente, a importância da identidade e da cultura no processo de resistência e luta por liberdade, assumido e realizado por negros e negras no Brasil escravocrata, sobretudo porque as ideias e teorias difundidas sobre a inferioridade da raça negra em relação à branca favoreceram a manutenção e a expansão do tráfico de negros, no período, e, na posterioridade, serviram (e ainda servem) como alicerce para a difusão de ideologias racistas que perpetuam a opressão dessas populações em relação ao modelo dominante, eurocêntrico. (SANTANA, 2015, p. 104).

Estudar a origem, o patrimônio cultural e os modos de vida desses povos confere um papel político ao trabalho do/a profissional de arqueologia, pois o resultado deste trabalho também traz o desafio de buscar “la dignidad de las personas que son parte de esa realidad” (MONTERROSO, 2012, p. 142), por meio do registro e da valorização do papel dos negros e negras e suas histórias invisibilizadas, ao contrário da abordagem tradicional, que costuma tratar “como humanos aquellos personajes cuyas vidas se conocen mejor y que generalmente son personas de las élites del pasado y que, en algunos casos extraordinarios, incluso sus descendientes siguen siendo parte de élites locales o regionales actuales (idem, p. 142-143).

O fato de serem formados por sujeitos oriundos de múltiplas ascendências geográficas, culturais, de classes sociais e étnicas, os quilombos possuem características únicas que foram se constituindo ao longo do período que consiste na sua formação até a contemporaneidade, tendo, somente, uma característica comum entre eles: a pobreza e a exclusão social, decorrentes do racismo estrutural e das políticas discriminatórias praticadas pelo Estado brasileiro no tocante a tais grupos e que precisam ser modificadas e substituídas.

Lo étnico, por tanto, se encuentra íntimamente vinculado a la cuestión de clase, pero no por eso los grupos étnicos pierden su carácter y raíz de clase debido a que la etnicidad no es realmente ajena a las clases, y porque los grupos étnicos no dejan por ello de adscribirse en la estructura de la sociedad”. (RODRÍGUEZ, 2012, p. 197).

Nesse sentido, torna-se inapropriado estudar quilombos por correntes funcionalistas, que não abranjam o simbólico e que, de maneira simplista,

classifiquem os povos, em teorias de darwinismo social já revisada e superada, tendo, por exemplo, o modelo mencionado por Glyn (1986).

Tampouco creio que seja possível realizar uma arqueologia pela ótica processual, pois, o simbólico, mais que o utilitário, é crucial na compreensão de tais culturas e a etnoarqueologia, quando realizada com fins comparativos (GONZALEZ-RUIBAL, 2008), não apresenta uma abordagem que guarde o respeito necessário ao povo quilombola.

Como consequência dessa peculiaridade das comunidades quilombolas, arqueólogos/as brasileiros/as cujos estudos estão voltados para tais realidades são desafiados/as a buscar novas formas de trabalhar e, nesse ínterim, a teoria assume um importante papel por impulsionar os arqueólogos e arqueólogas ao pensamento crítico, à interpretação e à análise, assim como a desafiar ideias e práticas tradicionais, pois, vivendo em uma sociedade pluralista, a censura àqueles/as que busquem inovações está fadada ao insucesso, de modo que a arqueologia brasileira tem buscado, embasada na teoria e propondo novas teorias, modificar e superar limites, dando vida e criando identidade própria (FUNARI, 1999).

A arqueologia voltada aos quilombos, segundo Oser Jr e Funari (2004), desenvolveu-se como parte integrante de um projeto de entendimento da experiência da diáspora africana, beneficiada pela pesquisa realizada por historiadores e antropólogos acerca dos elementos sociais e históricos das revoltas e rebeliões dos/as escravizados/as, assim como a percepção por parte de alguns arqueólogos e arqueólogas sobre a relação entre as raízes históricas dos povos negros e os movimentos por direitos civis no passado recente e na contemporaneidade.

Assim, pensar numa arqueologia voltada para o estudo das comunidades quilombolas é pensar num trabalho participativo, que considere o passado e que esse passado consista na base em cima da qual foram construídos todos os elementos que permeiam a vida daquelas pessoas na atualidade (ALFONSO, 2012).

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos

vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. (SANTOS, 2015, p. 73).

O trabalho arqueológico pensado para tais comunidades corrobora com as ideias de Gonzalez-Ruíbal (2012, p. 105), quando este autor propõe uma forma de abordagem arqueológica que

niega los límites temporales, escapa del historicismo, es participativa y pública, abraza la política en su dimensión más conflictiva, considera la creatividad tan importante como la objetividad, desarrolla su propia retórica del pasado, reivindica plenamente la materialidad, dialoga de igual a igual con otras disciplinas, desplaza los centros del saber del mundo anglosajón hacia las periferias y se declara abiertamente teórica. No es este, por lo tanto, un trabajo explícitamente epistemológico, sino más bien una combinación de diagnóstico (epistemológico y sociológico) y de propuesta de futuro— de cara a una arqueología más relevante desde un punto de vista social y científico. (GONZALEZ-RUIBAL, 2012, p. 105).

Do mesmo modo, pensar em arqueologia em comunidades é preocupar-se com a formação política e cultural das pessoas, contribuindo para o fortalecimento da identidade grupal, já que a identidade é, também, forma de defesa da comunidade em relação aos sujeitos externos e, conseqüentemente, proteção de seu patrimônio.

Quilombos são territórios de identidade cuja etimologia na língua *banto* significa acampamento guerreiro localizado na floresta e essa ideia de unidades resistentes ao sistema escravocrata e às suas instituições sempre foi difundida pela administração colonial e imperial, em legislações, relatórios, atos e decretos (LEITE, 2008).

Sua relação com a terra é intensa e vai além de uma questão geográfica e agrária, mas, sobretudo, é uma relação de *pertencimento*, sendo a principal referência para seus habitantes para a construção da *identidade*. No entanto, a

ocupação e posse das terras quilombolas foi sempre permeada por lutas em âmbito físico, econômico e político.

O patrimônio quilombola está mais ligado à memória e à oralidade, que é representada pelos símbolos que permeiam a cultura de cada comunidade, a exemplo de mitos, lendas e das datas representativas, sobretudo as de cunho religioso.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível entender que, para reconhecer os saberes quilombolas como patrimônio, é necessário que o Estado rompa com o paradigma tradicional e implemente uma política patrimonial que parta “do anseio das comunidades e ser norteadas pela delimitação democrática dos bens reconhecidos como merecedores de preservação” (FUNARI e PELEGRINI, 2016, p. 59), e não somente pelos monumentos considerados pelas elites como dignos de admiração, destaque e proteção, superando, assim, com as materialidades discriminatórias (SOUZA, 2021) equivocadamente aplicados nas avaliações do patrimônio das pessoas negras.

3. RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS NEGRAS NO BRASIL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA ARQUEOLOGIA

O Decreto Federal 4.887/2003 orienta e regulamenta os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras quilombolas. Tais processos estão fundamentados em aspectos culturais e identitários dos moradores, o que torna imprescindível o trabalho do arqueólogo durante todas as etapas, pois se tornam

peças-chave nos debates sobre gerenciamento dos bens culturais, preservação do meio ambiente, identificação de territórios imemoriais. Enfim, são chamados a opinar na definição de diferentes políticas públicas. Assim, o arqueólogo se torna – como escreveu Hodder (1992) – um intérprete entre o passado e o presente e entre diferentes perspectivas sobre o passado. (SILVA, 2011, p. 264).

As comunidades remanescentes de quilombo são, segundo o citado Decreto, “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica

própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003). Nesse contexto, pensar em remanescente de quilombos significa entender “a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos e é utilizada para designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico” (SCHIMITT *et al.*, 2002, p. 01).

O processo de certificação é imprescindível para que essas populações tenham acesso a um espectro de políticas públicas inclusivas agrárias, de moradia, saúde, alimentação, educação, dentre outras, que visam reparar os danos causados pelo racismo estrutural praticado junto aos quilombolas ao longo da história brasileira. A criação dessas medidas foi possível porque, nas últimas décadas, “territórios, etnias, migração, cidadania são alguns dos conceitos inseridos nos debates sobre inclusão e exclusão social, em especial no que se refere às políticas públicas” (ALFONSO, 2012, p. 30).

Convencer uma comunidade a reconhecer-se e auto declarar-se remanescente de quilombolas, em muitas regiões do país, sobretudo nas cidades do interior, é tarefa difícil e que exige tato e diplomacia por parte da equipe que compõe a associação de moradores e outras instituições de fomento e militância negra, o que faz com que as lideranças, quando têm essa opção, busquem auxílio junto a entidades que lhes possam auxiliar na sensibilização e articulação da comunidade, a exemplo de universidades e outros órgãos estatais. E é nesse momento que o arqueólogo é levado a atuar junto a esses grupos, para fins de auxiliar na articulação do diálogo com as populações e na construção documental requeridas.

A dificuldade de assumir a identidade quilombola é um fenômeno decorrente, conforme já dito, do racismo estrutural e institucional praticado pelo Estado e pelo imaginário popular, que contribuíram para a construção da imagem negativa do conceito de quilombo e a consequente auto-rejeição dessas populações acerca de sua própria identidade.

As comunidades remanescentes de quilombos, localizadas, em sua grande maioria, em zonas rurais com maior dificuldade de acesso aos moradores de zona urbana e, portanto, mais excluídas dos serviços essenciais, são caracterizadas pela forte tradição cultural de origem africana, o que as torna especialmente segregadas, por consequência do racismo instaurado e praticado em nosso país, desde o período de colonização. (SANTANA, 2015, p. 104).

A Fundação Cultural Palmares (FCP) não realiza certificação das comunidades tendo como origem um “trabalho de conferência de quem é ou não quilombola, mas, sim, respeitando o direito à autodefinição preconizado pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), certifica aquelas comunidades que assim se declaram” (BRASIL, 2021). Por isso, é importante que a comunidade se entenda como tal e que o desejo de registro e certificação seja oriundo de uma vontade legítima e coletiva.

O trabalho do arqueólogo ganha, nesse contexto, uma formatação específica de articulação, que busca suscitar o registro da memória, da cultura e do patrimônio para fins de construção do documento que será enviado à FCP. Esse trabalho exige do/a profissional de arqueologia uma postura ética que lhe possibilite atuar junto à população alvo, em parceria e horizontalidade.

É necessário pensar na produção de patrimônio cultural não apenas como a seleção de edificações, sítios e obras de arte que passam a ter proteção especial do Estado, mas [...] como ‘narrativas’ ou [...] como uma ‘formação discursiva’ que permite ‘mapear’ conteúdos simbólicos, visando descrever a ‘formação da nação’ e constituir uma identidade cultural brasileira. (FONSECA, 2003, p. 64).

Para que o trabalho arqueológico consiga auxiliar na busca por essas materialidades, memórias e histórias, é necessário que haja um trabalho de sensibilização e aproximação com as comunidades, no qual o/a profissional de arqueologia mergulhe nas questões locais e busque aproximação e conquista de confiança, a partir da realização de observações, conversas, participação nas atividades locais e, num estágio mais avançado, visitas às residências.

Muitas dessas conversas são também promotoras de trocas de experiências entre atores diversos, assim como podem servir para realizar complementos de

informações mediante confrontos de pontos de vista em histórias iguais e similares e obtenção de informações por parte das gerações mais novas, ajudando no processo de construção de sua identidade positiva, na contramão do que é feito tradicionalmente, nas instituições e espaços, em função do racismo estruturais. Nesse sentido, é possível vivenciar o processo educativo inerente ao trabalho patrimonial, já que o “conhecimento do passado tem uma clara função social, que faz parte das ideologias que configuram nosso mundo e nossa identidade” (ALFONSO, 2012, p. 51).

Do ponto de vista metodológico, esse trabalho pode ser definido como Pesquisa-ação, que ocorre, de acordo com Thiollent (2011), a partir do alcance de três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento. Para o autor, essa pesquisa consiste em

[...] um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.15).

Nesse processo, é imprescindível ouvir as pessoas, de forma individual e coletiva, conversar com elas, ter acesso a histórias de famílias, histórias locais, fotos, documentos, pois, “em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (SANTOS, 2015, p. 82).

Em seguida, a comunidade se organiza para fazer o registro e, nesse momento, são disponibilizados todos os elementos físicos e imateriais conhecidos durante as conversas, discussões e visitas para ilustração e reforço das informações contidas no texto.

Após a composição desse documento, cabe à associação de moradores enviá-lo à FCP, solicitando, formalmente, registro no seu cadastro geral e a expedição de certidão pela Fundação, conforme conteúdo do O parágrafo 4º do art. 3º do Decreto

nº 4.887, de 20/11/2003, que “reserva à Fundação Cultural Palmares – FCP a competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral” (BRASIL, 2021).

Em seguida, cabe ao órgão governamental cumprir uma série de etapas, que, primeiramente, consiste na exigência de três documentos, exigidos pela Portaria 98/2008:

Ata de reunião específica para tratar do tema de Auto declaração, se a comunidade não possuir associação constituída, ou Ata de assembleia, se a associação já estiver formalizada, seguida da assinatura da maioria de seus membros; breve Relato Histórico da comunidade (em geral, esses documentos apresentam entre 2 e 5 páginas), contando como ela foi formada, quais são seus principais troncos familiares, suas manifestações culturais tradicionais, atividades produtivas, festejos, religiosidade, etc.; e um Requerimento de certificação endereçado à presidência desta FCP. (BRASIL, 2021).

A esses documentos essenciais, pode ser solicitada a inclusão de outros complementares, a exemplo de fotos, documentos oficiais tais como registros de nascimento e óbito, títulos, de propriedade ou posse, pesquisas, reportagens e outros, a critério de cada comunidade solicitante.

A análise dos documentos é realizada mediante conferência e comparação de características similares a outros contextos similares, com registros de objetos e aspectos imateriais parecidos, conforme preconiza Lumbreras (1981, p. 39), quando diz que “la ercurrencia de los contextos dentro de los que se organizan los restos arqueológicos y por comparación con contextos similares en poblaciones conocidas, se deducen los aspectos ‘no materiales’ que les son propios o inherentes”.

No entanto, ao contrário do que seria o ideal, as visitas dos técnicos da FCP só acontecem em casos muito específicos e excepcionais, quando a equipe “se depara com dúvidas insanáveis por meio de trabalhos de gabinete ou com denúncias realizadas pelo próprio movimento social, órgãos de governo, ministério ou defensoria pública” (BRASIL, 2021).

Mesmo que compreendendo que, há muito, já foram discutidos os limites do objeto epistemológico da arqueologia, percebe-se a necessidade de ressaltar aqui

que a Arqueologia é a disciplina que estuda seres humanos e suas culturas através das materialidades produzidas, apropriadas e utilizadas por eles, independentemente do período, localização e povo (BRUNEAU & BALUT, 1997).

Ainda assim, entendendo a ortodoxia de muitos profissionais, somadas às necessidades constante dos órgãos públicos de remeter os Quilombos e seus respectivos direitos ao uso passado, esse trabalho versará mais sobre a memória, mas ressaltando a importância de estar presente e entender, com respeito e ética, as materialidades produzidas nos Quilombos, seja no "passado", seja no presente. Isto é reivindicação identitária e forma de tornar a Arqueologia uma disciplina mais equitativa, justa e política.

4. A IMPORTÂNCIA DA CERTIFICAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: MATERIALIDADE DO PATRIMÔNIO COMO FACILITADOR DE CONQUISTAS SOCIAIS E POLÍTICAS

A seguir, será descrito, de forma preliminar, o caso de uma comunidade quilombola cuja certificação significou também a conquista de direitos sociais fundamentais, em formas de políticas públicas e cujo exemplo pode ser considerado para o entendimento da importância da arqueologia quilombola para essas populações.

O lócus de pesquisa, Santiago do Iguape, é uma comunidade quilombola pertencente ao município de Cachoeira, Recôncavo Baiano, localizada há cerca de 120 km da capital, Salvador. Antiga morada de índios tupis, seu nome, oriundo do tupi-guarani (Y=água, GUA=SEIO, PE=em) significa "lugar onde há água em abundância" ou "lugar existente no seio da água".

Como colônia, existiu entre os séculos XVII e XIX, quando serviu de porto, que escoava a produção de cana de açúcar, abundantemente produzida em toda a região. Já no século XIX, após o enfraquecimento dos engenhos, passou a ser conhecida como abrigo para os negros fugidos do cativeiro, assim como para libertos e outras pessoas interessadas em viver em comunidade fundamentadas em tradições afro-brasileiras.

Banhado pelo Rio Paraguaçu, é habitada atualmente por cerca de 300 famílias, que sobrevivem, em maior escala, da pesca e da exploração do mangue, por meio da mariscagem. Há, também, um comércio modesto e a agricultura de subsistência. Por se tratar de comunidade remanescente de quilombos, os habitantes recebem auxílio do governo, por meio de programas de renda, tais como Bolsa Família, assim como há os idosos, que recebem aposentadoria rural.

Por se tratar de um estudo preliminar, não serão descritos aqui todos os elementos que compõem o escopo característico da cultura ancestral, centenária e afrocentrada da comunidade. No entanto, para cumprimento do objetivo desse estudo, acredita-se que seja o suficiente para evidenciar tanto a presença da influência cultural dos antigos escravizados no território quanto para comprovar a tradição herdada de africanos e afro-brasileiros escravizados.

Na Foto 01, é possível observar o casario que compõe a parte central da comunidade, a presença da Igreja de São Tiago, construída pelo colonizador português no século XVIII, e o Rio Paraguaçu, meio de transporte e sobrevivência da comunidade, por meio da pesca e da extração de frutos do mar.

Foto 01: VISTA DO POVOADO SANTIAGO DO IGUAPE



Fonte: Portal do Iguape, 2021.

A organização política da localidade conta com a associação de moradores, as associações de pescadores e marisqueiras, associação artística e cultural e uma Organização não-governamental mantida por uma família que exerce liderança na comunidade.

Santiago do Iguape é uma comunidade certificada desde o ano de 2006, sob o registro na FCP de número 01420.000205/2006-19. A conquista dessa certificação foi um marco importante para a conquista de serviços essenciais na comunidade, que antes vivia praticamente isolada e precisava se deslocar de barco, montaria ou transportes públicos precários e escassos em busca de registro de nascimento, ajuda médica e outros.

Atualmente, após a certificação, foram fundados serviços públicos essenciais, conquistados pela organização dos moradores, tais como o asfaltamento da via de acesso à comunidade, posto de saúde da família, um cartório, uma subprefeitura e duas escolas públicas: uma que oferta pré-escola e as séries iniciais do ensino fundamental, mantida pela prefeitura, e uma escola estadual, que oferta as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Uma característica fundamental que caracteriza os quilombos é a coletividade. As famílias e suas tradições, assim como o modo de organização das casas e formas de habitação. Nessas comunidades, marcadas pela exclusão e pela pobreza, tais redes são fundamentais, porque contribuem para a continuidade do grupo, por meio da sobrevivência física e cultural. Assim, é importante compreender a necessidade da existência dessa "pluralidade de famílias dispostas a reconhecer que existem outros laços para além dos consanguíneos e que o processo natural de descendência só pode levar-se a cabo através do processo social da afinidade. (LÉVI-STRAUSS 1980, p. 34).

Nesse sentido, pode-se observar, na Foto 02, duas festividades oriundas da herança cultural afro-brasileira presentes na comunidade: a festa de São Pedro, realizada em 29 de junho e cujos festejos têm origem nas tradições religiosas portuguesas das fazendas nas quais os ancestrais dos atuais quilombolas viviam e a

feira de Iemanjá, realizada em 02 de fevereiro, e na qual é manifestada a fé na Mãe das Águas, que protege, sustenta e acalenta os pescadores e suas famílias.

Na festa de São Pedro da comunidade, é possível perceber a forte influência das matrizes africanas no vestuário das mulheres, por meio dos tecidos estampados em cores vivas, modelados em saias estampadas rodadas e batas brancas, típicos em comunidades africanas de origem banto. Também usam colares de contas e turbantes como adereços.

Esse fator é interessante, pois essa configuração destoa totalmente das roupas tradicionais do período junino nas comunidades não negras.

Já na festa de Iemanjá, as cores predominantes do vestuário são aquelas que compõem a simbologia do Orixá, representadas pelo branco e pelo azul, conforme pode ser observado nas vestimentas dos participantes da homenagem. Os barcos, meios de transporte e trabalho no rio em dias comuns, são utilizados, nesse dia, para carregar os presentes: flores, perfumes, espelhos e outros objetos que, para os fiéis, satisfazem a vaidade da divindade feminina, maternal e delicada.

Foto 02: FESTEJOS DE SÃO PEDRO E IEMANJA EM SANTIAGO DO IGUAPE



Fonte: Portal do Iguape, 2021.

Nas comunidades rurais negras, é na festa que os valores vão sendo transmitidos, no desenvolvimento desse currículo invisível que ninguém descreveria em detalhes, mas em cujas marcas é possível detectar nas formas de participação das crianças e dos jovens. Ninguém parou para lhes dar aulas sobre o ritual envolvido em determinada celebração ou sobre os papéis a serem nele

desempenhados, mas todos sabem muito bem o que têm a fazer, a hora que tem que fazer e como devem fazê-lo. Os papéis, bem como os valores e as tradições que por meio deles se encarnam, vão sendo definidos com o passar dos anos, e por isso a aprendizagem é constante. (MOURA, 2008, p. 69).

Nesse contexto, os saberes dos idosos e sua relação com as novas gerações é fundamental para a preservação do patrimônio, assim como imprescindível nas articulações e discussões sobre as demandas locais e tomadas de decisões coletivas.

Na Foto 03, vemos uma reunião da comunidade na associação de pescadores. O modo de distribuição das cadeiras, em formato circular, é característica de comunidades africanas e indígenas, nas quais a horizontalidade e a participação são fundamentais nos processos de transmissão de saberes, nas celebrações religiosas, no compartilhamento de informações, assim como nas tomadas de decisões, nas danças e nas festividades.

Foto 03: ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA EM SANTIAGO DO IGUAPE



Fonte: Portal do Iguape, 2021.

A culinária dos quilombos também é fator a ser considerado no entendimento arqueológico acerca de seu patrimônio. Os alimentos produzidos em Santiago do Iguape têm como base os frutos extraídos do rio, plantas retiradas da flora e o azeite de dendê.

Na Foto 04, é possível ver mulheres quilombolas comercializando maniçoba e moqueca na praça local, alimentos esses que são produzidos com elementos herdados da tradição afro-brasileira: a folha da mandioca, venenosa em sua forma bruta, mas transformada em alimento pela sabedoria secular dos afrodescendentes. A maniçoba era feita de pedaços de carnes rejeitados pelos colonizadores durante o período colonial e eram essas sobras dos animais abatidos que, cozidas junto com folhas de mandioca lavadas muitas vezes e picadas, se transformavam e transformam ainda hoje em rico alimento, consumido antes pelos negros e as negras nas senzalas e, atualmente, nas comunidades quilombolas, assim como em todo o Recôncavo Baiano como iguaria herdada dos ascendentes escravizados.

As moquecas são também marcas da presença ancestral na região do recôncavo da Bahia. O azeite de dendê, planta de origem africana, é extraído e manufaturado na região do Iguape desde o século XVIII e está presente no preparo da maioria dos alimentos da comunidade, principalmente aqueles cuja base são os frutos do mar.

Foto 04: CULINÁRIA EM SANTIAGO DO IGUAPE



Fonte: Portal do Iguape, 2021.

A relação dos quilombolas com o meio-ambiente é outro fator a ser ressaltado, já que, como as comunidades, em sua imensa maioria, localizam-se nas zonas rurais e de difícil acesso, é da natureza que eles tiram sua subsistência e

sustento, por meio de agricultura familiar ou de atividades mercadológicas com os produtos cultivados e/ou produzidos na comunidade a partir de elementos naturais, que são comercializadas nas sedes dos municípios ou fora dele. Para os povos de matrizes africanas, a Natureza é Sagrada, representa sua vida e é da natureza que emergem suas simbologias e memórias.

Na Foto 05, é possível verificar elementos muito importantes da tradição afro-brasileira presente na comunidade, sendo o principal o Rio Paraguaçu. Para essa população, o rio representa vida, sobrevivência, cultura. Foi através dele que os ancestrais chegaram, tanto pelos navios negreiros, quanto pelas fugas dos cativeiros, muitas vezes a nado, em busca de acolhimento e de um modo de vida digno.

É pelo rio que os quilombolas do Iguape obtêm sua principal fonte de renda, pois de seu seio são extraídos os frutos que subsistem as famílias há séculos, além de serem fontes de sobrevivência, por meio da comercialização externa de peixes, crustáceos e mariscos, em cidades e povoados de toda a região.

Também há indícios da presença afro-brasileira e africana na comunidade pela presença das embarcações, das armadilhas utilizadas para criação de camarões e lagostas, assim como imagem da Mãe das Águas, Iemanjá, colocada estrategicamente, no início do século XX, defronte ao cais e da Igreja de São Tiago, representando a intimidade da divindade com os trabalhadores do rio, ao contrário do santo católico, que impõe sua presença pela majestade da construção e pela mão do colonizador, que antecedeu os atuais habitantes da localidade.

Foto 05: CAIS DE SANTIAGO DO IGUAPE, RIO PARAGUAÇU E IEMANJÁ



Fonte: Portal do Iguape, 2021.

Em Santiago, a conquista do certificado e o direito à posse da terra teve como consequência a conquista de elementos importantes para a preservação do patrimônio. Um exemplo disso é a educação escolar quilombola realizada nas duas escolas públicas aí localizadas.

Crianças e jovens nascidos na comunidade, assim como aqueles oriundos das outras dez comunidades quilombolas do entorno frequentam essas unidades, cujos currículos foram construídos com a participação das lideranças e famílias, tendo como preocupação a abordagem dos elementos culturais locais como ponto de partida para novas aprendizagens e ampliação dos saberes dos alunos, pelo confronto entre sua realidade e as realidades de outras populações.

Nesse sentido, é possível vivenciar o processo educativo inerente ao trabalho patrimonial, já que o “conhecimento do passado tem uma clara função social, que faz parte das ideologias que configuram nosso mundo e nossa identidade” (ALFONSO, 2012, p. 51).

Foto 06: ESCOLA QUILOMBOLA



Fonte: Portal do Iguape, 2021.

A educação escolar recebida por crianças e jovens nessas escolas tem auxiliado no processo de entendimento cultural e, conseqüentemente, na construção e no fortalecimento da identidade dos jovens quilombolas dessa região, ao contrário do que acontecia no passado, onde os nativos saíam das comunidades muito cedo

em busca de estudos e trabalho sem o devido preparo ideológico para enfrentar os obstáculos impostos pelo racismo estrutural que caracteriza a nossa sociedade, e que acabava por enfraquecer seus laços com as localidades.

Os jovens atuais saem também em busca de oportunidades e expansão de mundo, mas a maioria o faz somente após concluída a educação básica, em busca do ensino superior ou empregos.

Entretanto, diferente das gerações passadas, esses jovens migram para os centros urbanos conscientes de sua ascendência e com uma imagem positiva de seu território, de sua cultura, de seus ancestrais e de si mesmo, o que contribui para o fortalecimento de seu vínculo com seu território, ancestralidade e patrimônio cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A certificação e o reconhecimento do território quilombola são um marco para a luta contra o racismo estrutural no Brasil.

Para tanto, várias áreas de conhecimento e seus profissionais aparecem como fundamentais para o estudo das comunidades e para a realização de trabalhos de cunho técnico junto a essas populações para identificação, demarcação, caracterização, análise e descrição e, dentre eles, estão os/as arqueólogos/as, responsáveis pela identificação de elementos que compõem as materialidades que evidenciam a presença da ancestralidade africana e afrobrasileira no território estudado, por meio da simbologia dos elementos representativos da cultura local – torna-se figura imprescindível na composição dos relatórios enviados para a FCP para a conquista das titulações almejadas.

Tais títulos e certificações oficiais são imprescindíveis para a reivindicação de direitos já conquistados pelos movimentos negros e quilombolas, tais como as políticas públicas agrárias, de complementação de renda, de saúde da população negra e educativas conquistadas destinadas aos quilombos por governos municipais, estaduais e pelo Governo Federal.

E esses serviços, ao tornarem-se realidade junto às comunidades, tradicionalmente negligenciadas e marginalizadas, configuram-se em instrumentos

políticos de transformação da qualidade de vida das pessoas, por meio da melhoria das condições de saúde, moradia, empregabilidade, renda e educação.

Nesse sentido, fica evidenciada a importância de uma arqueologia para os quilombos, especialmente caracterizada pela horizontalidade na relação entre arqueólogo/a e população, assim como pela preocupação política com a aplicabilidade política dos resultados do trabalho arqueológico, no tocante à vida das pessoas e na configuração das relações entre estas, o patrimônio e a representatividade deste nas suas vidas, para fins de entendimento, vivência e conservação.

REFERÊNCIAS

ALFONSO, L. **Arqueologia e Turismo: sustentabilidade e inclusão social**. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

BRASIL. **Censo 2018**. Brasília: IBGE, 2018.

_____. **Certificação quilombola**. Fundação Cultural Palmares. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 01 jul. 2021.

_____. **Decreto Federal nº 4.887**. Brasília: Casa Civil, 2003.

BRUNEAU, P.; BALUT, P. Chapitre II: Qu'est-ce que l'archéologie: le débarras du choix. In: BRUNEAU, P.; BALUT, P. **Artistique et archéologie**. Paris: Presses de l'Université de ParisSorbonne, 1997. p.35-45.

FONSECA, M. C. L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: CHAGAS, M.; ABREU, R. (orgs). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

FUNARI, P. A importância da teoria arqueológica internacional para a arqueologia sul-americana. O caso brasileiro. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia**. São Paulo, Suplemento 3: 213-220, 1999.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

GLYN, D. El sistema de las tres edades. In: DANIEL. G.E. **História de la arqueología: de los anticuarios a V. Gordon Childe**. The origins of growth of the archeology. Tradução de Miguel Rivera Dorado. Madrid: Alianza, 1986. P 90-108.

LEITE, I. B. O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. UFSC. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 965-977, 2008. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9951>>. Acesso em: 02 jul. 2021.

LÉVI-STRAUSS, C. A família. In SPIRO, M. et al.: **A família**: origem e evolução. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

LUMBRERAS, L.G. Uso y manejo del concepto "Cultura", Pre-historia, história y históricas. In: LUMBRERAS, L.G. **La Arqueología como Ciencia Social**. Lima: Peisa, 1981.

MONTERROSO, D.V. La dignidad del pasado: sobre la construcción de las realidades a través de la arqueología. In: TANTALEÁN. H. AGUILAR, M. **La arqueología social latinoamericana**: De la teoría a la praxis. Colombia: Universidad de los Andes, 2012.

MORAES, I. P. **Do tempo dos pretos d'antes aos povos do Aproaga**: patrimônio arqueológico e territorialidade quilombola no vale do rio Capim (PA). 2012. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Antropologia.

MOURA, G. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabenguele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição. Ministério da Educação: Brasília, 2008.

OSER JR, C. FUNARI, P.P. Arqueologia da Resistência Escrava. **Cadernos do LEPAARQ**. Pelotas: Editora da UFPEL. V.1, nº 2, pp. 11-25, 2004.

RODRÍGUEZ, L. R. La arqueología social latinoamericana: de la teoría a la praxis. In: In: TANTALEÁN. H. AGUILAR, M. **La arqueología social latinoamericana**: De la teoría a la praxis. Colombia: Universidad de los Andes, 2012.

GONZALEZ-RUIBAL, A. De la etnoarqueología a la arqueología del presente. In: Salazar, J.; Domingo, I.; Azkarraga, J.M.; Bonet, H. (coords.) **Mundos tribales**. Una visión etnoarqueológica. Museu de Prehistória de Valencia, Diputació de Valencia, 2008.

_____. Hacia otra Arqueología. Diez propuestas. **Complutum**. V. 23 (2), 2012. pp. 103-116.

SANTANA, J. Aspectos políticos da educação quilombola: currículo e prática pedagógica em discussão. **Interfaces Científicas**. Humanas e Sociais. V.4. Edição Especial - Contextos da Cultura. Aracaju. Nov. 2015.

SANTOS, T. L. P. Memória e identidade: o que vem primeiro, Annette Laming Emperaire ou a Missão franco brasileira?. **Revista Memorare**, Tubarão, SC, v. 2, n. 2, p. 72-84, jan./abr. 2015. ISSN: 2358-0593.

SCHIMITT, A.; TURATTI, M. C. e CARVALHO, M. C. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade** - Ano V, n.10, 1º semestre de 2002.

SILVA, F. Arqueologia como tradução do passado no presente. **Amazônica**. 3 (2): 260-267, 2011.

SOUZA, R. Materialidades discriminatórias: racismo concretizado no cotidiano. In: **Tessituras**, V9 N1 jan-jun 2021. Pelotas , RS.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez; 2011.

¹ Doutoranda em Antropologia Social (UFPEL), linha de Arqueologia. E-mail: jsnascim@yahoo.com.

² Doutora pela Universidade Federal de Pelotas - RS. Possui Doutorado em Arqueologia pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (2006) e Bacharelado em Turismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1999). Professora do Departamento de Antropologia e Arqueologia, do Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e do Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

INVISIBILIZAÇÃO E ESTEREOTIPIA: REPRESENTAÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA¹

INVISIBILITY AND STEREOTYPING: REPRESENTATIONS OF INDIGENOUS PEOPLE ON THE TEXTBOOK AND ON HISTORY TEACHER'S TRAINING

Valdeiza Teixeira Castro²
Luciana Oliveira Correia³

RESUMO:

Desde o "descobrimento", a representação usual dos povos indígenas brasileiros é como de sujeitos incapazes de ação e iniciativa e a de suas sociedades como presas ao passado e imunes ao dinamismo. Entretanto, como qualquer povo, cultura ou sociedade, o(a)s indígenas estão sujeitos a transformações. As mudanças ocorrem devido a perdas de recursos que garantem a sobrevivência, à evolução das práticas cotidianas e à constante luta pela sobrevivência. Desde a Constituição de 1988, os povos indígenas têm a garantia de inúmeros direitos – sobretudo à terra –; a efetivação desses direitos tem marcado sua luta no contexto atual social. A garantia da inclusão da diversidade cultural indígena no âmbito escolar e seu reconhecimento são fatores base para ressignificação da vida do indígena. Na escola, a visão conservadora existente reflete acerca dos povos indígenas apenas na data comemorativa do Dia do Índio, de maneira vaga e descontextualizada. A despeito da diversidade linguística e cultural existente no Brasil, decorrente da existência desses povos, tanto as etapas da formação docente como as propostas curriculares e materiais didáticos os têm invisibilizado ao longo dos anos. A despeito da Lei 11.645/2008 determinar a inserção de história e culturas indígenas nos cursos de formação docente e na Educação Básica, o quadro atual ainda indica a ausência dessa temática no currículo dos cursos de Licenciatura em História – do que decorre uma desinformação e um despreparo geral do(a)s docentes dessa disciplina para seu trabalho naquele nível de ensino – bem como nos livros didáticos nele utilizados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Professor. História. Lei 11.685/2008. Material Didático. Povos Indígenas

ABSTRACT

Since the "discovery", the usual representation of Brazilian indigenous people is that of subjects unable for action and initiative and that of their societies as prey to the past and immune to dynamism. However, like any people, culture or society, indigenous ones are subject to change. The changes occur due to the loss of resources that guarantee survival, the evolution of daily practices and the constant struggle for survival. Since Brazilian 1988 Constitution, indigenous peoples have been guaranteed numerous rights – especially to land –; the realization of these rights has marked its struggle in the current social context. The guarantee of the inclusion of indigenous cultural diversity in the school environment and its recognition are basic factors for redefining indigenous life. At school, the existing conservative view reflects on indigenous peoples only on the commemorative date of Indian Day, in a vague and

out-of-context way. Despite the linguistic and cultural diversity that exists in Brazil, resulting from the existence of these peoples, both the stages of teacher training and the curricular proposals and teaching materials have made them invisible over the years. Despite Law 11,645 / 2008 determining the insertion of indigenous history and cultures in teacher training courses and Basic Education, the current picture still indicates the absence of this theme in the curriculum of History Degree courses - resulting in misinformation and a lack of information. General unpreparedness of the teachers of that discipline for their work at that level of education – as well as in the textbooks used in it.

KEYWORDS: Teacher training. History. Law 11.685/2008. Courseware. Indian people.

1.INTRODUÇÃO

Desde meados do século XX, os povos indígenas do Brasil se organizam em busca de conquistar seus direitos, bem como o fortalecimento de seus costumes e cultura. A luta, movimentação e esforço abriram espaço para reflexão e inserção de maneira formal dos povos indígenas na sociedade brasileira, direito assegurado pela Constituição de 1988⁴, reconhecendo seus costumes, línguas, crenças, organização social, tradições, e os direitos sobre as terras que ocupam, cabendo à União demarcá-las, resguardando e respeitando seus bens e direito à cidadania.

Ainda que de maneira limitada, podemos avistar indícios de visibilidade indígena, a partir de pesquisas acadêmicas nesta linha. Assim, com a aprovação da Lei Federal nº 11.645/2008, que modifica a Lei 9.394/1996, antes alterada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena", no ensino de todas as instituições educacionais. Isso mostra a necessidade de explorar tal temática no ensino de todas as disciplinas do currículo da Educação Básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) de forma interdisciplinar.

Essa pesquisa surgiu da inquietação da pesquisadora responsável pelo projeto sobre a invisibilidade da temática indígena e limitações no conhecimento no período de estágio na rede municipal, durante o curso de Licenciatura em História, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Campus VI – Caetité-BA, quando foi possível acompanhar mais de perto as dificuldades em se trabalhar as questões afro- indígenas, pela falta de recursos didáticos e carência na formação, para se trabalhar com esse tão importante eixo, visto com valores eurocêntricos e características capitalistas. O projeto justifica-se, também, pela reflexão sobre a formação dos professores de História que trabalharão a temática indígena, embora professores de outras áreas também o façam. Visando apontar caminhos para a aplicabilidade de políticas públicas eficientes, que ajudem a dar visibilidade real e valorização aos povos indígenas do Brasil, a fim de que sejam minimizados as disputas e os massacres dos povos originários das terras brasileiras, dando ênfase à sua importância para a formação da identidade nacional.

Esta pesquisa pauta-se, então, na seguinte questão-problema: quais são as causas para a invisibilização dos povos indígenas no contexto escolar, a despeito da implementação da Lei 11.645/2008? Que caminhos podem ser trilhados na formação inicial, nos cursos de formação continuada e na elaboração de materiais didáticos para os povos sejam retratados devidamente?

Como objetivo, pretende-se refletir sobre questões relacionadas à Formação do Professor de História e sobre a aplicabilidade da Lei 11.645/08 em escolas de um município do interior da Bahia, verificando aspectos curriculares, prática docente desses profissionais e materiais didáticos utilizados, que tendem a apresentar um discurso predominantemente folclorizado e romantizado sobre os povos indígenas, sobre suas expressões socioculturais, experiências, costumes e conflitos.

Este trabalho é desenvolvido através de estudo teórico-aplicado, com teor qualitativo, que “propõe preencher as lacunas no conhecimento” (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 151), buscando compreender uma organização ou grupo social.

Objetivando a identificação, o registro e a análise dos fatores que se relacionam ao objeto de estudo selecionado, esta pesquisa é descritiva,

lançando mão de procedimentos com caráter documental. Nesse tipo de pesquisa, “a fonte da coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 176).

Esta pesquisa, portanto, propõe refletir sobre a proposta curricular de uma Universidade do interior da Bahia, que oferece curso de formação para professores de História, em esfera regional, considerando as implicações da obrigatoriedade do estudo da temática indígena na construção dos saberes e das práticas dos professores de História. Com o intuito de compreender esse primeiro aspecto, intenta-se verificar, igualmente, o conhecimento de alguns estudantes da rede básica sobre a temática indígena e breve análise de materiais didáticos utilizados pelos professores da região.

Metodologicamente, na primeira etapa, foi feita uma análise do currículo do curso de História da Universidade Estadual da cidade pesquisada, que forma a maior parte dos professores da região que atuam em escolas municipais e estaduais do município. A segunda etapa consistiu em um levantamento acerca do conhecimento dos professores sobre a temática indígena. Foram selecionadas três escolas (nomeadas como escolas 01, 02 e 03) da Rede Estadual de Ensino de uma cidade do interior da Bahia. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com um professor em cada uma das escolas. Preferencialmente, os professores entrevistados foram os de História, mas a pesquisa foi estendida, também, a professores que trabalham a temática indígena. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas do modo mais informal possível, a fim de que expressassem livremente suas opiniões, reflexões e pensamentos sobre a temática indígena.

2.Os povos indígenas do Brasil: diversidade linguística e cultural

Constituídas por propriedades e princípios comuns, as línguas estão

sempre sujeitas a variações, que determinam tendência para alterações, diante da necessidade de comunicação entre indivíduos de outras comunidades. Segundo Rodrigues (1986), como resultado do distanciamento geográfico de algumas comunidades são feitos ajustes linguísticos. É assim que a história das línguas do mundo tem sido uma história de sucessivas multiplicações. Algumas línguas, embora diferentes, mantêm elementos comuns, que permitem reconhecê-las com um pouco de facilidade.

Um certo número de línguas indígenas desapareceu do Brasil, na medida em que os colonizadores adentraram de maneira mais intensa em várias regiões do país. Uma linha imaginária traçada de São Luís (norte) até Porto Alegre (sul), deixa a oeste a área onde sobrevivem as línguas indígenas e a leste onde extinguiram, praticamente sem exceção (RODRIGUES, 1986). A destacar as que ainda sobrevivem as seguintes línguas: Yatê – os índios Fulniô, sul de Pernambuco; Maxakalí, nordeste de Minas Gerais; Xoklêng, oeste de Blumenau, Santa Catarina; grupos falantes Guarani (dialetos Nhandéva e Mbiá) – leste paulista e litoral dos estados do Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Em torno de vinte povos que sobrevivem no leste de da linha de São Luís e Porto Alegre falam variedades regionais da língua portuguesa, assim como os Potiguara (na Paraíba), os Pankararú (Pernambuco e Alagoas), os Xokó (Sergipe), Kirirí e Pataxós (Bahia), Tupinikim (Espírito Santo). (RODRIGUES, 1986 p. 20). Algumas dessas línguas que desapareceram foram documentadas, de outras não há registro algum. Atualmente são faladas no Brasil em torno de 170 línguas, representadas por diferentes famílias linguísticas. Algumas dessas línguas têm sido estudadas, e outras ainda pouco conhecidas.

O contato inicial se deu com os indígenas pertencentes à família linguística Tupi-Guarani, e depois com outros grupos. As comunidades de tronco Tupi⁵ foram às primeiras localizadas, e se espalhavam por todo o litoral do território recém- conhecido. “A língua tupi foi não somente aprendida, mas também adotada na catequese pelos missionários, de modo

que populações indígenas de outras tradições linguísticas chegaram a aprender tupi” (MELATTI, 2014. p. 57).

O Tupi era falado na costa brasileira, inclusive, por povos de outras etnias, é um dos mais conhecidos e descritos. Foi a principal língua indígena com a qual os portugueses nos séculos XVI e XVII tiveram contato, tornando-se a língua da expansão bandeirante na colônia. Rodrigues (1986) fala da incorporação dessa língua no português do Brasil. Segundo o autor, em uma amostra, foram observados em torno de mil nomes de aves, 1/3 desses (em torno de 350), originários do Tupi- antigo. Em outra área, também integrada por portugueses e índios, possivelmente tenha sido maior, pois em uma amostra de 550 nomes populares em peixes, em torno de 225, quase metade (46%) são nomes oriundos da língua indígena. Também, podemos destacar o nome de algumas regiões, que são de origem Tupi. Na Bahia, vários nomes de cidades, como Caetité, Itambé, Guanambi, Itapetinga, Jaguaquara dentre outros.

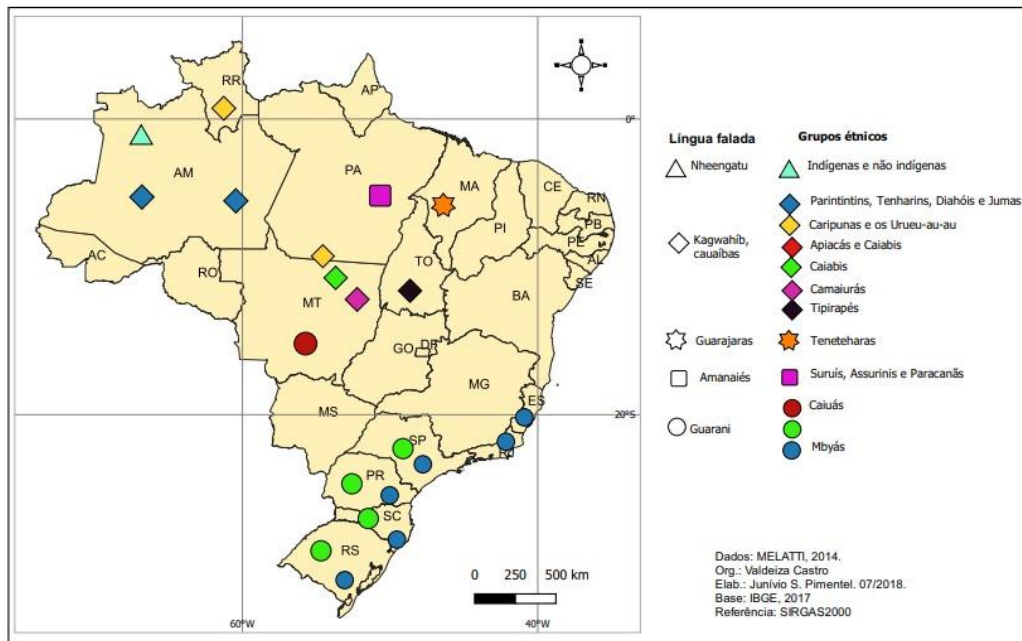
Há vários os registros deixados por cronistas, renomes da literatura brasileira, em relação aos povos de origem tupi, devido à falta de informações em

relação a outros povos, levando a uma supervalorização dos povos tupi, em detrimento dos demais, a exemplo de Lima Barreto e Gonçalves Dias. Já em anos finais do século XIX, Mattoso Câmara Jr. realizou um dos primeiros estudos relacionados à classificação das línguas indígenas, identificando as diferentes famílias (MELATTI, 2014). Posteriormente vieram outros estudos, e pesquisas, observando aspectos pertinentes a cada grupo. Os estudos mais remotos e prudente no que se refere a questões linguísticas, relaciona a Aryon Dall’Igna Rodrigues, sendo as línguas subdividas da seguinte forma: Tronco Tupi (Tupi-Guarani, ariqué, tupari, rama-rama, mondé, mundurucu, juruna, maué e aueti).

Com um maior número de línguas e dispersão geográfica, a família tupi- guarani ocupava grande extensão de litoral brasileiro. Na figura 1 apresenta-se alguns lugares onde as línguas do tronco Tupi ainda

são faladas:⁶

Figura 1: Distribuição de algumas línguas do tronco Tupi

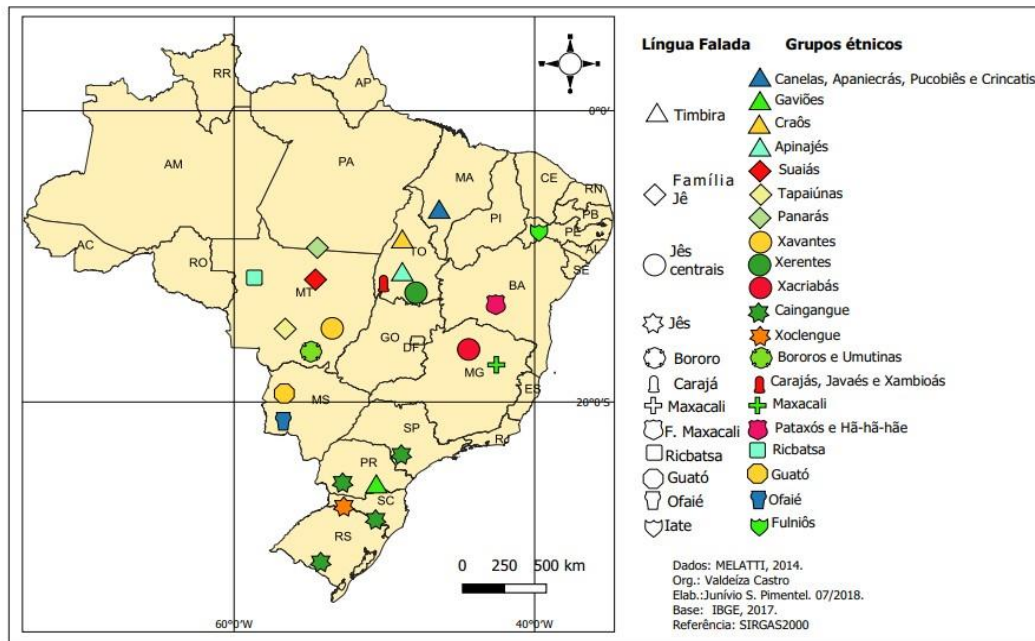


Fonte: MELATTI, 2014; Org.: CASTRO, V. T. julho/2018. Elaborador: PIMENTEL, J. S. Julho/2018

Assim como as línguas, os costumes, instituições, ritos, cânticos, visões de mundo, expressões culturais, ambientais, relações humanas fazem a diferença entre as sociedades indígenas, com suas peculiaridades e identidade própria, tornando-se povos singulares, únicos.

Do Tronco Macro-Jê fazem parte distintas famílias linguísticas com extensa dispersão geográfica, conforme mostra o mapa abaixo:

Figura 2: Distribuição de algumas línguas do tronco macro-jê



Fonte: MELATTI, 2014; Org.: CASTRO, V. T. julho/2018. Elaborador: PIMENTEL, J. S. Julho/2018

Em estudos sobre as relações culturais indígenas, Galvão (1960) distribui as sociedades indígenas em áreas, especificando suas características peculiares e específicas, o que caracteriza na diversidade cultural entre regiões, observando a classificação linguística, o meio ambiente e o contato das sociedades indígenas com não indígenas (MELATTI, 2014).

A diversidade linguística revela diferentes maneiras de focalizar aspectos e propriedades de objetos e situações que envolvem os falantes de uma língua, seja ela indígena ou não. Assim é possível perceber as determinadas características de expressão “Cada língua indígena brasileira não só reflete assim, aspectos importantes da visão de mundo desenvolvida pelo povo que a fala, mas constitui, além disso, uma única porta de acesso ao conhecimento pleno dessa visão de mundo que só nela expressa” (RODRIGUES, 1986 p. 27).

2. A escolarização dos povos indígenas

Nos anos iniciais da Colônia, os povos passaram por um processo de catequização comandado pelos jesuítas. A Companhia de Jesus foi fundada como resposta da Igreja Católica à reforma protestante, com o objetivo de converter o máximo de fiéis ao cristianismo, bem como, tentar dispersar o avanço protestante da época. Assim, a Companhia utilizou-se da educação, e pela interferência missionária, buscava a conversão do maior número de fiéis ao catolicismo, catequisando os povos das regiões colonizadas. A chegada da primeira missão jesuítica, no entanto, intensificaria demasiado essa atividade, expandindo-a territorialmente pela colônia e diversificando-a quanto à suas formas de consecução (FERREIRA NETTO, 2012, p. 34 e 36)

Conseqüentemente, a educação e a religião levavam aos nativos a adotar os costumes de acordo a cultura dos civilizados, o que era transmitido nas missões. Para os jesuítas, a alfabetização era a forma de posteriormente garantir a formação completa preconizada pela Companhia. Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e 1767, respectivamente, a era pombalina marcou fortes mudanças educacionais indígenas, ao instituir as 95 teses, compondo um manual de instruções e justificativas para controlar, explorar em prol do domínio português. O diretório, na prática, não funcionou, “restringindo apenas a um centro de poder dos funcionários do governo colonial para administrar a exploração da mão de obra indígena”. (D’ANGELIS, 2012 p. 21)

Após a Proclamação da República, 1889, a maioria dos Estados, não se

preocupou com a assistência e proteção das populações indígenas. Apenas em 1910, criou-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em, objetivava-se prestar assistência a todos os índios do território nacional. Esse projeto visava afastar a Igreja Católica da catequese indígena, acompanhando a diretriz republicana de afastamento entre Igreja-Estado. Com “a criação do

SPI levou a acelerar-se a disseminação de escolas para crianças indígenas. [...] Essas escolas não se distinguiram das escolas rurais do país, ensinando crianças indígenas a ler e escrever na língua portuguesa". (D'ANGELIS, 2012 p. 22).

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) 1967 deu seguimento e continuidade a SPI, restaurada pela FUNAI, que representou a política indigenista até então. Favorecido pela Constituição Brasileira de 1988 e pela articulação do Ministério da Educação (MEC), um conjunto de mudanças para a educação indígena. Com novas modalidades de ensino bilíngue começou a ser experimentada. Esse período é marcado também por um conjunto de investimentos para a formação de professores indígenas e surgimento de um forte movimento e organizações de professores. (D'ANGELIS, 2012).

A partir da década de 90, houve uma série de discussões para a regulamentação da educação escolar nas comunidades indígenas, por meio da Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9304/96, trazendo obrigatoriedade ao Estado para oferecer uma educação intercultural e bilíngue. Esse panorama de mudanças, lutas, conquistas, estimulou as discussões tanto nas aldeias indígenas como nas escolas não indígenas.

Em um cenário de lutas e resistências, vale ressaltar, que a escola é um dos principais espaços para ensinar, refletir e aprender sobre as diferentes étnicas que formam a variedade de culturas de norte a sul do país. Os projetos relacionados à cultura indígena são de extrema relevância para o ensino de modo interdisciplinar, explorando temáticas que possibilitem a discussão acerca da origem e da influência de povos indígenas na construção do país. Trabalhar as questões indígenas é de grande relevância para a educação e direitos humanos, visto que "uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais". (CANDAUI, 2008, p.52).

Faz-se necessário, portanto, um olhar diferenciado, afim de que

sejam elencados fatores e dificuldades atuais pelas quais esses povos estão submissos diante de uma visão discriminatória e preconceituosa:

O preconceito é assim, um comportamento aprendido, sendo que a criança adquire aqueles preconceitos que prevalecem em sua sociedade ou em seu grupo social, em diferentes fases de sua vida: na relação estreita entre pais e filhos; na relação entre professores e alunos; nas instituições sociais e meios de comunicação de massas que contribuem para reforçar, e mesmo criar atitudes predominantes (Cf. Klineberg, 1976:424). Preconceitos são assim adquiridos por diferentes processos e estão associados com ideias e atitudes presentes nas comunidades. (GRUPIONI, 1995, p. 486.)

A discriminação e preconceito são fatores de resistência e conflitos por parte da população (dominante – dominada), adeptos de uma cultura etnocêntrica, por considerarem referências morais, padrões de comportamento e princípios, “Para os grupos indígenas, essa integração, quando não respeita seus conhecimentos tradicionais, pode se transformar em um novo processo colonizatório.” (IVO; SILVA, 2017, p. 205). Assim, a educação indígena, resultado de todo o processo histórico, pautado pelas diferenças e opressões dos colonizadores, que aumentam o desejo dos indígenas por escolas nas aldeias, com o intuito de fortalecer suas culturas e línguas.

[Através] de programas escolares que promovam a leitura e a escrita nas línguas nativas, como estratégias para a valorização e consequente atualização destas línguas. Que sejam instalados programas que deem espaço às línguas indígenas nas escolas, evidenciando sua relevância e prestígio, como concreta forma de resistência ao domínio da língua nacional. (IVO; SILVA, 2017, p. 220).

Portanto, o processo de escolarização indígena deve estar firmado em uma concepção de educação diferenciada, que haja a interação entre sociedades indígenas e demais comunidades, mas que possa contribuir para a manutenção da sua cultura, costumes, identidade, a serem transmitidos

para gerações futuras, assim como, reafirmando suas histórias, contribuições, conhecimentos em nosso cotidiano.

4.A Lei 11.645/2008 e a temática indígena nos livros didáticos

O livro didático ocupa um espaço importante nas salas de aulas, sendo um dos veículos de informação e fonte de conhecimento para os alunos e sociedade. Em se tratando das questões indígenas, esse mecanismo apresenta uma visão sempre relacionada à história europeia e não como principais agentes de formação do nosso país, sendo tratados por meio da negação de relevantes traços culturais. Assim, são apresentados como nômades, sem tecnologia para lidar com metais, marcados também pela falta de governos e escrita, entre outros aspectos.

Outro fator agregado à segregação e simplificação cultural consiste na apresentação isolada e descontextualizada de documentos históricos que abordam sobre os povos indígenas, conforme mencionado abaixo:

Assim, cartas, alvarás, relatos de cronistas e viajantes são fragmentados, recortados e, porque não dizer, adulterados e apresentados como evidências, como relatos do passado, sem que sejam fornecidos ao aluno instrumentos para que ele possa filtrar aquelas informações e reconhecê-las dentro do contexto no qual elas foram geradas. É assim que, fatos etnográficos retirados do seu contexto, bem como iconografias da época, são apresentados, criando um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida e, portanto, aceita. É significativo, neste sentido, o fato de muitos livros didáticos usarem, basicamente, informações sobre os índios produzidas nos primeiros séculos da colonização, escritas por cronistas, viajantes e missionários europeus (Cf. Rocha, 1984:29 Apud GRUPIONI, 1995, p.488).

O autor remete ao fato de os povos indígenas serem representados por ideais evolucionistas, tendo os europeus no ápice da pirâmide do desenvolvimento humano, e os indígenas, inferiores e primitivos. E como isso é feito? Representando-se os povos indígenas sempre no passado, formando alunos despreparados para compreenderem

uma sociedade étnico-diversificada.

Com materiais limitados e deficientes, informações incompletas e descontextualizadas, vários fatores contribuem ainda mais para a disseminação da discriminação e do preconceito. Diante desse cenário, cabe ao professor, mediar discussões críticas e fundamentadas, diferenciando os conteúdos propostos pelo livro didático, ao abordar as questões indígenas de forma contextualizada, valorizando sua cultura, seus costumes dentro da nossa historiografia que possa articular como intercâmbio para as relações sociais, por meio da diversidade não só indígenas, mas de muitos grupos marginalizados pelas visões tradicionais. Nesse sentido, a escola como lugar de formação e aperfeiçoamento do saber, deve trazer tais relações a partir de projetos, diálogos que transformem o ensino em algo lúdico, dinâmico e interativo.

A Lei 11.645/2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial de toda rede de ensino, a obrigatoriedade de abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena. Isso mostra a necessidade de explorar tal temática no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica, (fundamental e médio) de forma interdisciplinar. Conforme artigos abaixo:

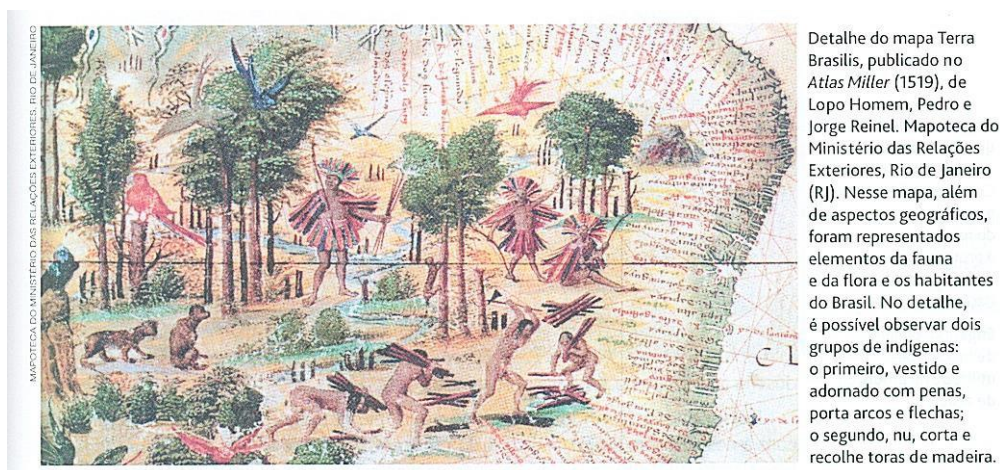
§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

O marco das informações equivocadas, generalizadas, constatadas no ensino a respeito dos povos indígenas transparece um caminho longo para ser percorrido a fim de superar ignorâncias que favorecem preconceitos.

A figura 4 foi retirada do livro "História das Cavernas ao Terceiro Milênio" adotado atualmente para alunos do 2º Ano do Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino. É notável a visão estereotipada dos povos indígenas, com apenas uma breve referência à vestimenta, sem menção a quaisquer elementos que mostrem aspectos culturais, seus costumes e contribuições para toda sociedade. As informações aparecem apenas dentro do olhar europeu, enfatizando uma vida de povos do passado. Não foi feita no livro referências aos povos indígenas contemporâneos. Nem é citado qualquer nome das etnias representadas na imagem.

Figura 3: Visão estereotipada sobre os povos indígenas no livro didático



Fonte: BRAICK, MOTA, 2016, p. 35

A Lei nº 11.645/2008, portanto, representa possibilidades e desafios nas discussões da temática tanto no ambiente da sala de aula, como no contexto familiar. Além de dar visibilidade aos povos indígenas, proporcionando reconhecimento e respeito dos seus direitos específicos e diferenciados. Assim como sua rica diversidade étnica e cultural, devem ser tratados adequadamente como questões relevantes para a historiografia brasileira, diante das suas contribuições histórica, social, cultural.

5.A formação do professor de história e a temática indígena

Em um contexto marcado pela invisibilidade da temática indígena na Educação Básica, percebe-se que essa é a realidade, também, no campo de formação acadêmica. A responsável pela pesquisa foi aluna do curso de História na Universidade em estudo. Durante a jornada universitária, o eixo que aborda a temática europeia consiste numa carga horária de 390 horas, se destacando consideravelmente em relação aos aspectos da cultura indígena, a qual se resume apenas a uma disciplina de sessenta horas (60 horas), que por carência de professores capacitados para tal área no campus, foi ministrada em regime de curso de férias, o que limita ainda mais as discussões e propostas de atividades. Os efeitos foram sentidos principalmente durante as atividades de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, quando foi possível acompanhar mais de perto as dificuldades em se trabalhar as questões afro-indígenas, pois a visibilidade de tais povos em livros adotados acontece apenas sobre o olhar e valores eurocêntricos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, artigo 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988). A partir do fortalecimento da democracia, a política educacional brasileira começou a ganhar importância e prioridade, com grandes transformações, ao longo do tempo.

Pensando ainda no que rege a educação de acordo a Constituição, ainda há um caminho a percorrer em prol da igualdade e qualidade no ensino público seja em as questões humanas avaliativas, levando em conta a participação social, gestão, o emocional, o cognitivo, a realidade dos alunos, cuja principal marca consiste na desigualdade social predominante no país.

Ao longo dos anos, muitas reformas aconteceram no campo educacional, buscando fortalecimento e melhoria para o ensino. A

LDB/1996, bem como as políticas de ações afirmativas, tem a finalidade de eliminar as desigualdades acumuladas historicamente. Assim, as medidas legislativas para esse fim nos remetem a uma reflexão e análise acerca da qualidade do ensino nas escolas em nosso país, quando podemos destacar a formação dos docentes, principalmente nas questões étnico raciais, questionando de que maneira esses profissionais estão sendo formados? Sobre tais eixos, de que maneira tais temáticas são abordadas? Estão à frente ou a sombra de nações ditas “civilizadas”? De que forma o currículo é constituído?

Questionamentos assim, nos levam a refletir sobre a nossa atuação e de que forma estamos sendo preparados para lidar com temáticas nas salas de aula. Como podemos pensar ou avistar sinais de invisibilidade se nossa formação é decadente? E por que é importante estudar e conhecer os povos indígenas? São povos que precisam ser reconhecidos não apenas como coadjuvantes, mas sujeitos ativos da nossa história, com grandes contribuições na história e formação do nosso país, conforme mencionado por Medeiros (2012, p. 50): “é importante estudar os povos indígenas porque os não índios têm o direito de conhecer a diversidade e de saber que os nossos modos de viver e pensar não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes”.

Refletindo sobre as questões educacionais, o professor, estando à frente da sala de aula, consiste num elemento relevante, que deverá estar acessível e que haja melhorias em todos os processos, como: aumento na qualidade desses profissionais, a partir de programas de valorização e incentivo ao magistério, proporcionando possibilidades e caminhos para o fazer pedagógico mais leve e eficiente, com recursos que venham aproximar e facilitar esse trabalho, com uma formação sólida acompanhada de cursos de aperfeiçoamento para capacitar e aproximar os docentes do campo de atuação, em diálogo com a realidade e vivência dos educandos, pois, “a formação continuada de professores possui a característica de sempre estar na temporalidade presente.” (RIBEIRO, 2012, p. 37),

Apesar do longo caminho ainda a ser percorrido, podemos avistar possibilidades de reparação, pois a partir da década de 1990 um novo panorama começou a se modificar com o aumento de pesquisas que relacionam com pessoas que estão à margem da sociedade, reconhecendo-os como sujeitos do processo histórico, agentes sociais capazes de interagir com a sociedade envolvente e de determinar seus próprios destinos. Pois,

Não há uma história dos povos indígenas, mas incontáveis histórias que ainda estão por ser contadas. Histórias que se conectam com a história nacional e com as histórias próprias, singulares, únicas. Aí está uma possibilidade que a Lei nº. 11.645 nos coloca: estabelecer um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas, em que eles sejam os principais interlocutores de suas histórias, dos seus saberes, das suas culturas e dos seus modos de viver. Algumas vozes já podem ser ouvidas. Na literatura, na música, no cinema e, até mesmo, nas pesquisas científicas. O espaço está sendo ocupado pelos indígenas. Cabe a nós ouvi-los. (MEDEIROS 2012, p. 50)

É necessário um novo repensar na proposta curricular acerca dos povos indígenas, por meio das quais é possível inseri-los nos conteúdos de história do Brasil. Há diversas ideias como: a atuação e povos que aqui habitavam antes da ocupação europeia, as relações e o significado do escambo e contato com os jesuítas, as formas de resistência no período colonial, 1530 a 1822, diante das práticas de massacres, escravidão e suicídio, bandeirantes, reformas do Marques de Pombal e suas consequências, participação dos povos indígenas em alguns movimentos para a proclamação da república, extração da borracha e seus impactos para os grupos indígenas situados na região amazônica, a SPI, FUNAI, participação e atuação indígena na Assembleia Constituinte, entre outros.

No entanto, as reflexões e discussões relacionadas a tal temática ainda são vistas de maneira limitada e restrita, que só aparecem nos livros em textos complementares que na maioria das vezes são esquecidos das

discussões e abordagens em sala de aula. Diante de conteúdos e materiais didáticos limitados, os profissionais da educação sentem também dificuldade em levar tais discussões para sala devido à carência curricular também nos cursos de licenciatura ou em cursos de aperfeiçoamento.

A participação dos povos indígenas na história do Brasil é contada apenas com a chegada dos portugueses e durante o período colonial, quando o país se torna Império e República, como se esses povos deixassem de existir, pois não aparecem nas narrativas históricas, sendo tratados de forma isolada em algumas temporalidades. Isso contribui para a disseminação ainda maior de ideias preconceituosas, como o “19 de abril”: “O discurso comemorativo opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações, muitas vezes descontextualizadas e pouco significativa” (MEDEIROS, 2012, p. 54).

Vivemos momentos de avanços tanto nas pesquisas, quanto em documentários que buscam amplificar as questões relacionadas aos povos indígenas, no entanto, ainda há um longo caminho de muitas reflexões e um novo direcionamento os povos invisibilizados.

Na entrevista realizada com os professores entre os meses de agosto e novembro de 2018, por unanimidade, todos os professores, formados na UNEB, Campus VI, afirmam que não se tratou, durante a sua formação, de aspectos das culturas indígenas, sendo necessária a busca de estudos e pesquisas para que possam levar algo para a sala de aula. Apenas a um professor formado mais recente foi oferecida uma disciplina de 60 horas.

A temática indígena é inserida no trabalho com os discentes por meio dos conteúdos que contempla a temática, como a colonização, sendo complementada por documentários, filmes, músicas e literatura indianista que podem ser trabalhados em parceria com o professor de literatura.

Entre as dificuldades elencadas pelos professores entrevistados para a inserção da temática indígena na Educação Básica, dois docentes apontam

a diminuição da carga horária da disciplina de História: “os trabalhos com os conteúdos dessa disciplina são muito limitados. Isso também, com a temática indígena” (Professor, escola 3). Além desse problema, a professora da escola 2 acrescenta “a carência de materiais e a não aceitação por parte dos alunos. Discussões acerca dos povos indígenas, negros, patrimônio, são temas que geram muita resistência. Mas sempre que há oportunidades é feito um „paralelo”. O professor da escola 1 não menciona dificuldades para inserir a temática.

Em relação aos livros didáticos, todos os professores mencionam a mesma dificuldade: não contemplam as questões relacionadas aos povos indígenas de modo atual, apenas uma visão do passado, nos conteúdos que abordam a chegada dos portugueses e colonização. As populações indígenas são sempre tratadas de forma estereotipada, porém, segundo os professores, sempre que oportuno, eles exibem documentários e outros recursos sobre a temática numa outra perspectiva.

Associada à desinformação e ao preconceito social geral acerca dos povos indígenas, essa deficiência dos livros didáticos acaba tendo por consequência, na formação dos estudantes, a reprodução dessa perspectiva eurocêntrica, preconceituosa, folclorizada e elitizada, de forma que, segundo os docentes, a partir dos valores aprendidos em casa, os estudantes não só não reconhecem a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e representada pelas sociedades indígenas, como criticam os povos indígenas por usarem recursos tecnológicos modernos, como, por exemplo, celulares.

Objetivando a desmitificação da visão eurocêntrica, os professores mencionaram a necessidade de matérias sérias e confiáveis, proporcionando momentos de reflexão, discussão e análise crítica da tradicional visão eurocêntrica e folclórica apresentada nos livros e construída pelas escolas desde o Ensino Infantil, uma vez que trabalhar desde os anos iniciais nas escolas contribui para o combate à discriminação e o respeito pelas diferentes culturas e povos.

A formação acadêmica e continuada dos profissionais permite ao

aluno conhecimentos de grande amplitude, educação inclusiva e valorização de práticas e saberes de culturas tradicionais seja indígena ou étnico-racial. Com as entrevistas realizadas com os docentes, foi possível notar, que um empecilho é a falta de formação inicial e continuada aos profissionais, visando um reparo histórico em que as identidades de negros, indígenas, orientais, dentre outros, foram anuladas, em decorrência de uma história idealizada e difundida por ideias eurocêntricas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 11.645/2008, que regulamenta o ensino das questões indígenas em sala de aula, constitui avanço e representa uma significativa conquista para a os povos indígenas do Brasil, uma vez que dá abertura para a desconstrução do preconceito instalado nesse país e abre espaço para o respeito, valorização das diferenças e igualdade de oportunidades.

A escassez de materiais, formação do professor e documentos que abordem as questões indígenas e norteiem as atividades pedagógicas para os professores da escola, limitam consideravelmente o desenvolvimento das atividades escolares. A falta de um plano que esmiúce o que deve fazer, como fazer e porque fazer, pode levar o professor a ações descontextualizadas e equivocadas.

O incentivo, bem como o interesse e comprometimento do professor em buscar conhecer e mudar a realidade em que está inserido é um fator importante que contribui para a elevação da qualidade do ensino, visto que a questão indígena demanda conhecimento de causa e empenho para que se efetive um trabalho que realmente ajude os educandos, momento este em que o professor pode levá-los à reflexão e conscientização, da sua condição na sociedade em que vivem.

É necessário um novo repensar acerca da proposta curricular da universidade bem como a inserção de resultados e projetos que contemplem o ensino básico e dialoguem com a academia. Percebe-se que os docentes têm interesse nas abordagens e veem como positiva a legislação, porém são inúmeros os fatores que limitam o fazer na sala de aula.

Os resultados da pesquisa mostraram que ainda existe um longo caminho para que a Lei 11.645/2008 seja colocada em prática nas escolas e materiais didáticos. Para diminuir esse caminho, é necessário que os setores governamentais ofereçam cursos de aperfeiçoamento voltadas para a diversidade cultural. Bem como a inserção de materiais produzidos por intelectuais indígenas, dando escuta a suas vozes.

A realização desta pesquisa foi marcada por limitações, devido ao pequeno número de bibliografias disponíveis na biblioteca e acesso na rede mundial de computadores, como os livros didáticos e disponibilidade dos entrevistados.

Conclui-se que, apesar do esforço dos professores em materializar as ações previstas pela lei 11.645/2008, as condições materiais, formativas e curriculares têm dificultado sua efetivação.

Todavia, embora este estudo tenha mostrado a invisibilização dos povos indígenas e aplicabilidade de Lei 11.645/2008 trata-se de um trabalho que deve ser aprofundado a partir de novas pesquisas e leituras, tornando-se uma contribuição importante para os estudos e reflexão sobre a educação e a prática docente na região. Além de contribuir para reflexões futuras sobre caminhos que, de fato, cooperem para o fortalecimento diversidade étnica brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil no século XVIII.** Brasília: EDUNB, 1997.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 2001.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio.** São Paulo: FNDE/Moderna, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 11.nov.2018.
- BRASIL. **Lei 11.645/2008.** 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso: 15.maio.2017.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, nº37 jan/abr. 2008.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil.** Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.
- FERREIRA NETTO, Waldemar. **Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira.** São Paulo: Paulistana, 2012.
- GALVÃO, Eduardo. **Áreas culturais indígenas do Brasil: 1900-1959.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, n.8, p.1-41, jan.1960.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo; (Orgs). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: EDUFRGS, 2009.
- GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRUPIONI, Luís Donizete B.; SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: UNESCO, 1995.
- IVO, Ivana Pereira; SILVA, Cíntia dos Santos Pereira da. Educação escolar indígena: reflexões sobre língua e cultura nos territórios etnoeducacionais. **Terra Livre**, São Paulo, ano 30, vol.2, n 45, p. 197-224, 2017.
- MEDEIROS, Juliana Schneider. "Povos Indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades no Ensino da história do Brasil". In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Orgs). **Povos Indígenas e Educação.** 2.ed. Porto Alegre: Mediação 2012, p. 49-62.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. 9.ed. São Paulo: EDUSP, 2014.

PORTUGAL. **Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário**. 1757. Disponível em: <www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm>. Acesso: 12.jul.2017.

RIBEIRO, Berta G. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 5.ed. Petrópolis: Vozes. 1986.

RIBEIRO, Moacir Ferreira. **Formação de Professores e Temática Indígena: Uma história do hibridismo cultural**. PUC São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Relações internas na família linguística Tupi-guarani**. Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Vol. 3. n. 2. 2011.

SANTOS, Fabricio Lyrio. **Da catequese à civilização: colonização e povos indígenas na Bahia**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2014.

SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado Descritivo do Brasil em 1587**. Org. de Fernanda Trindadeb Lani. São Paulo: Hedra, 2010.

¹ Este artigo resume a monografia de conclusão da Especialização em Educação e Diversidade Étnico-Racial. Palestra proferida em: O protagonismo de negros, indígenas e muçulmanos em livros de História e na Literatura, durante o Leituras de África: epistemologias, ancestralidades, corporeidades e processos educativos em tempos pandêmicos - edição on-line - do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI (Caetité) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

² Especialista em Educação e Diversidade Étnico-Racial da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: valdeiza_castro@hotmail.com

³ Professora Dra. Luciana Oliveira Correia, doutora em Educação pela Universidad de Alcalá de Henares (2017), mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004), licenciada

em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2001), professora do Curso de História da Universidade do Estado da Bahia, campus VI, Caetité.

⁴ "Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar

formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1o O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2o O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem"

(BRASIL, 1988).

⁵ Tronco Linguístico corresponde ao conjunto de famílias linguísticas. “Uma família linguística é um grupo de línguas para as quais se formula a hipótese de que têm uma origem comum, no sentido de

que todas as línguas da família são manifestações diversa, alteradas no correr do tempo, de uma só língua anterior” (RODRIGUES, 1986. p. 29). O tronco Tupi corresponde ao nome da língua falada

pelos indígenas do litoral quando os europeus chegaram. Nome agregado ao “guarani”, para denominar uma família linguística, a tupi-guarani. (MELATTI, 2014. p. 61)

⁶ Outras famílias do tronco tupi-guarani estão espalhadas e concentrando à direita da grande curva

formada pelos rios Guaporé, Mamoré e Madeira.

NOTAS SOBRE BRANQUITUDE, PRIVILÉGIOS E NEGAÇÃO DO RACISMO

NOTES ON WHITENESS, PRIVILEGES AND DENIAL OF RACISM

Laisla Suelen Miranda¹
José Francisco dos Santos²

Resumo: Este texto objetiva trazer reflexões sobre a branquitude brasileira, enquanto um espaço de poder, a partir das publicações dentro dos Estudos Críticos da Branquitude. Entende-se a branquitude como a pertença étnico-racial das pessoas brancas e um local de privilégios simbólicos e materiais. Pensando em uma hierarquia social, ela seria o topo e tem o poder de nomear o outro e, ao mesmo tempo, eximir-se da racialização. Assim, compreende-se que a branquitude vai além dos traços físicos: trata-se de um local de poder. Realizou-se uma revisão bibliográfica para a construção teórica a partir de Maria Aparecida Silva Bento, Lia Vainer Schucman, Lourenço Cardoso, Liv Sovik e Robin Diangelo, estadunidense que traz o conceito de fragilidade branca, tão importante para compreender alguns comportamentos das pessoas brancas. Os resultados evidenciam que ainda existe a falta de racialização do grupo branco, que percebem os seus privilégios e, ao mesmo tempo, procuram formas de mantê-los, buscando, inclusive, negar a sua branquitude, no intuito de se desresponsabilizar na luta antirracista.

Palavras-chave: Antirracismo. Branquitude. Racismo.

Abstract: This text aims to bring reflections on Brazilian whiteness, as a space of power, based on publications within the Critical Studies of Whiteness. Whiteness is understood as the ethnic-racial belonging of white people and a place of symbolic and material privileges. Thinking about a social hierarchy, it would be the top and has the power to name the other and, at the same time, exempt itself from racialization. Thus, it is understood that whiteness goes beyond physical traits: it is a place of power. A literature review was carried out for theoretical construction based on Maria Aparecida Silva Bento, Lia Vainer Schucman, Lourenço Cardoso, Liv Sovik and Robin Diangelo, an American who brings the concept of white frailty, so important to understand some behaviors of white people. The results show that there is still a lack of racialization of the white group, who perceive their privileges and, at the same time, seek ways to keep them, even seeking to deny their whiteness, in order to take responsibility for the anti-racist struggle.

Keywords: Anti-racism. Whiteness. Racism

1.Introdução

O objetivo deste texto é analisar, por meio de uma revisão de literatura, a pertença étnico-racial das pessoas brancas, ou seja, a branquitude, compreendendo-a não apenas como uma questão individual, mas como o produto de uma construção sócio-histórica. Pensando em uma hierarquia social, ela seria o lugar mais alto e

possui o privilégio de poder identificar o outro como não branco e, portanto, inferior. Isso corrobora com o que Cardoso e Müller (2017, p. 13) sustentam: “ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais”.

Os estudos sobre a branquitude surgiram da necessidade de compreender o lugar do grupo racial branco dentro das relações raciais, tendo em vista que, quando se falava em relações raciais e branqueamento, geralmente, os consideravam um problema dos negros. No entanto, sabe-se que o branqueamento foi inventado e mantido pelos brancos, assim como afirma Bento (2002, p. 25):

Considerando (ou quiçá tentando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social.

Podemos encontrar o tema “branquitude” nos estudos de W.E.B Du Bois, Frantz Fanon, Albert Memmi e Guerreiro Ramos, que trouxeram contribuições para pensarmos nas consequências da colonização e do racismo no processo de construção identitária e subjetiva não apenas dos negros, mas dos brancos, que inovaram, ao colocarem o branco como “objeto e tema de estudo” para compreender as relações raciais (CARDOSO, 2008; 2010; 2014; SCHUCMAN, 2012).

W.E.B Du Bois, nos Estados Unidos, em 1953, publicou um estudo sobre a classe trabalhadora americana branca em contraponto com a negra. Interseccionando raça, classe e status, demonstrou que os brancos, mesmo em situação socioeconômica desfavorável, ainda se aproximavam dos brancos de outras classes, podendo ocupar os mesmos espaços, como o transporte público e o voto. Desse modo, a aceitação do racismo pela classe branca possibilitava desfrutar do status da branquitude, o que Du Bois nomeou de “salário público e psicológico”. Schucman (2012, p. 19) assevera que:

Assim, a supremacia branca foi sendo formada pela classe trabalhadora branca dos Estados Unidos e pela constituição de uma

identidade trabalhadora que se colocava em oposição aos trabalhadores negros, ou seja, estes sujeitos absorviam privilégios, identificando-se como “não escravos” e “não negros”. O racismo dos brancos aparece no trabalho de Du Bois como uma forma de o trabalhador branco buscar posições de status que não conseguiria, caso reconhecesse todos os trabalhadores como iguais, bem como uma forma de se alienar à condição de classe explorada na qual se encontravam.

O lugar do branco dentro das relações raciais também foi pensado por Frantz Fanon em *Pele Negras, Máscaras Brancas*, livro que derivou do seu Trabalho de Conclusão de Curso de Medicina, em 1952. Inicialmente, o trabalho havia sido reprovado e apenas depois de alguns anos foi publicado como livro. Na obra, Fanon (2008) explica as consequências da colonização na formação de subjetividades de pessoas negras e brancas. Para aqueles, resultaria na alienação do negro, uma vez que:

[...] permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:
— inicialmente econômico;
— em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade (FANON, 2008, p. 28).

Assim, Fanon (2008) demonstra que há uma interiorização, devido à ideologia de branqueamento, do sentimento de inferioridade das pessoas negras, que buscam mecanismos de pertencer ao mundo, o que ele chama de “máscaras brancas”. O estudioso também explica que esse racismo é internalizado pelas pessoas brancas, mas, de modo oposto, gera um sentimento de superioridade por parte dessas pessoas brancas em relação às aquelas que não são brancas.

As relações entre colonização, racismo e formação de identidades também foram discutidas de modo precursor por Guerreiros Ramos, no Brasil, em 1957, quando publicou um artigo intitulado *Patologia social do branco brasileiro*. No trabalho, Ramos (1957) discute a influência do racismo na formação das identidades de pessoas brancas. O estudioso aponta que, devido a um ideal de beleza ligado à

estética branca, fez com que os brasileiros atribuíssem significados positivos à branquitude e negativos à negritude.

Dessa maneira, Guerreiro Ramos (1957) afirma que a patologia do “branco” consiste na negação de ter uma ascendência miscigenada, tanto cultural quanto biológica, com os negros. O autor coloca a palavra “branco” entre aspas para provocar a ideia de que dificilmente, no Brasil, existiria um branco puro, isto é, aquele que não tem miscigenação cultural ou biológica com os negros e com a cultura afro-brasileira.

Para Guerreiro Ramos (1957), os trabalhos epistemológicos desenvolvidos pelo Teatro Experimental do Negro visavam desconstruir a contradição de os “brancos” brasileiros se envergonharem de sua cultura e de sua ancestralidade negra, ao passo que elevavam a cultura europeia, da qual não faziam parte totalmente. Ressalta-se que, nesse texto, o sociólogo faz uma crítica às formas como se estudam as questões étnico raciais no país, que insere o negro enquanto objeto de estudo, e não sujeito, resumindo toda a questão racial como “problema do negro”. Para Ramos (1957, p. 171), havia o negro-tema e negro-vida:

O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção.

O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, protético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje a que não era ontem e será amanhã o que não é hoje.

Além disso, Guerreiro Ramos (1957) propõe novas formas de olhar para os estudos raciais no Brasil, pontuando a necessidade de se pensar sobre o problema do “branco”. Assim, revoluciona a sociologia da época, ao evidenciar que o que vinha sendo estudado enquanto “problema do negro” era, na verdade, uma questão da patologia do branco.

2.Os estudos críticos da branquitude

Em relação aos estudos críticos da branquitude no Brasil, eles ganharam força a partir dos anos 2000 a partir de Edith Piza, César Rossato, Verônica Gesser, Maria Aparecida Silva Bento e Liv Sovik (CARDOSO, 2008). Foram esses os primeiros estudiosos que deram base para a interpretação da branquitude dentro do contexto brasileiro. Além disso, houve um deslocamento dentro dos estudos raciais mediante a:

a) inserção do debate no Brasil pela relação teoria-pesquisa social; b) problematização do viés interpretativo recorrente nos estudos sobre relações raciais, ao inverterem o sentido e colocarem o foco dos estudos na identidade racial branca; c) revisão dos conceitos fundamentais à interpretação de nossa sociedade como, por exemplo, mestiçagem e democracia racial, levando em consideração aspectos da branquitude; d) problematização da identidade racial branca como elemento de análise na produção da pesquisa social, bem como na produção intelectual (SILVA, 2017, p. 25).

É entendível a complexidade em definir o que seria branquitude, uma vez que se trata de um conceito fluído e que se modifica a partir do tempo e da história. Entretanto, enquanto pertença étnico-racial das pessoas brancas, trata-se de um conceito ideológico de poder definido socio-historicamente a partir do projeto moderno de colonização europeia, sendo um lugar de “consciência silenciosa” das pessoas brancas (SCHUCMAN, 2012; SILVA, 2017).

Silva (2017) recorre à Frankenberg (2004) para trazer um quadro com alguns elementos estruturais do conceito de branquitude:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.
2. A branquitude é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.
3. A branquitude é um locus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou ‘normativas’, em vez de especificativamente raciais.
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.

5. Muitas vezes, a inclusão na categoria 'branco' é uma questão controversa e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteiras da própria categoria.
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas modulam ou modificam.
7. branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos (FRANKENBERG, 2004, p. 312-313 apud SILVA, 2017, p. 27).

Diante dos estudos sobre a identidade racial branca, é possível perceber que esse grupo se coloca como norma e, ao mesmo tempo, exige de se racializar, isto é, tem uma identidade neutra (SILVA, 2017) ou uma invisibilidade racial, assim como é defendido por Piza (2009). A autora utiliza a metáfora da "porta de vidro", que pode ser considerada uma barreira entre o conhecimento sobre a branquitude, que parece ser inexistente. Todavia, quando você se choca contra essa porta de vidro, começa a perceber os espaços existentes. Portanto, a suposta invisibilidade trazida por Piza (2009) diz respeito à naturalização do branco nesse lugar de apenas ser humano. A nosso ver, essa invisibilidade seria proveniente apenas do olhar do próprio branco.

Entretanto, concordamos com a proposição de Cardoso (2008), que defende que elencar a branquitude como um lugar de invisibilidade é problemático, pois defini-la assim possibilita que pessoas brancas sem consciência crítica pudessem não questionar as vantagens raciais. Nesse sentido, ao contrário de Piza (2002), o estudioso assevera que a branquitude é um lugar visível aos brancos, os quais usam as suas vantagens da branquitude por terem consciência dela.

Schucman (2012, p. 14) destaca que a branquitude é um lugar de privilégios e de silenciamento:

O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça.

Schucman (2012), em seu estudo *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*, ainda explica que os lugares de visibilidade e invisibilidade aparecem quando os sujeitos adquirem os privilégios da branquitude. Assim, a identidade não é invisível, mas pode ser anunciada ou se tornar invisível, a depender do interesse dos sujeitos. No estudo, Lia Vainer Schucman (2012) questiona os participantes da pesquisa se eles já tiveram privilégios por serem brancos. Todos reconhecem que já vivenciaram situações assim, entretanto, logo após, a estudiosa questiona se eles são a favor das políticas de ações afirmativas: com exceção de três entrevistados, todos foram contra. Portanto, compreende-se que os brancos obtêm privilégios e reconhecem o racismo, mas há uma incongruência na fala, pois, ao pensarem em reparação, mudam o discurso e colocam como se colocam a questão da desigualdade no Brasil fosse apenas de classe. Nesse caso, a raça não entraria mais no discurso.

Para explicar, Schucman (2012) retoma o discurso do “medo branco” de Célia Maria Marinho de Azevedo (1987), a qual afirma que, no período de abolição e pós-abolição, o negro, no imaginário social, era visto como alguém que deveria ser domesticado e controlado, na intenção de mantê-lo disponível para os meios de produção e de negar a luta civil desse grupo, a fim de que não ocorresse no Brasil o mesmo que ocorreu na revolução do Haiti¹. Schucman (2012) explica que, naquela época, o Brasil branco, assim como o de hoje, tinha medo de incluir os negros em posições e em cargos de poder. Destarte, também não reconhecem que as políticas afirmativas são frutos de lutas do movimento negro, mas as compreendem como

¹ A Revolução do Haiti, também conhecida como “Revolução de São Domingos”, foi um movimento dos negros libertos e escravizados que culminou na independência do país, que passou a ser o primeiro a ser governado por pessoas descendentes de africanos.

assistencialismo do branco. Esse é o mesmo pensamento empregado em relação à abolição do escravismo.

Desse modo, reconhecer privilégios não é o mesmo que renunciar a eles (SCHUCMAN, 2012). A branquitude é um local de privilégios materiais e simbólicos. Falar em privilégios materiais é reconhecer que ser branco possibilita diariamente situações de vantagens em relação às pessoas não brancas. Diversos estudos mostram que brancos têm mais acesso à educação e ao emprego, além de melhores salários e a possibilidade de riqueza herdada entre as gerações.

De acordo com um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), intitulado *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, a discrepância do rendimento médio dos brasileiros se dá da seguinte forma: brancos (R\$ 2.814), pardos (R\$ 1.606) e pretos (R\$ 1.570). Ainda sobre a renda, os pretos ou pardos representavam 75,2% do grupo formado pelos 10% da população com os menores rendimentos e apenas 27,7% dos 10% dos com maiores rendimentos.

Além disso, o IBGE demonstra que apenas 61% da população negra consegue concluir o ensino médio, enquanto a taxa de conclusão de brancos é 76,8%. Em relação ao ensino superior, o estudo mostrou que, entre a população preta ou parda de 18 a 24 anos, o percentual que está cursando o ensino superior aumentou de 50,5% em 2016 para (55,6%) em 2018. Contudo, esse índice ainda é abaixo do percentual de brancos da mesma faixa etária (78,8%). Também foi mostrado que o percentual de jovens de 18 a 24 anos pretos ou pardos com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola caiu de (30,8%) em 2016 para (28,8%) em 2018. No entanto, no que diz respeito aos brancos, esse indicador era de 17,4% em 2018.

No que se refere ao mercado de trabalho, os pretos ou pardos representavam 64,2% da população desocupada e 66,1% da população subutilizada. Já em relação aos trabalhos informais, esse índice é de 34,6% dos trabalhadores brancos e 47,3% entre os pretos ou pardos. A desigualdade também pode ser vista na ocupação dos cargos gerenciais, visto que apenas 29,9% são exercidos por pessoas pretas ou pardas. Outro fator desigual também pode ser encontrado no

questão “moradia”: enquanto o número de pessoas brancas que vivem em locais com ausência de, pelo menos, um serviço de saneamento básico é de 27,9%, esse valor aumenta para 44,5% no que diz respeito à população negra. Também é observável que os negros são os mais atingidos pela violência.

Schucman (2012, p. 26), reforça a ideia de Carlos Hasenbalg (1979) no qual:

o autor aponta falhas tanto na teoria marxista sobre a questão racial quanto nas teorias coloniais, demonstrando que a primeira não dá conta de explicar o racismo entre as classes baixas e fora das estruturas de classes, e a segunda, teoria colonial, não explica a exploração de classe, bem como as relações entre estrutura e dominação de classes, opressão e estratificações raciais. Para preencher essa lacuna nas duas interpretações, Hasenbalg demonstra como a opressão racial beneficia não só os capitalistas brancos como também brancos não capitalistas. Assim sendo, a maioria dos brancos tem vantagens tanto com a opressão racial quanto com o racismo, pois são os mecanismos racistas que fazem com que a população branca tenha vantagem no preenchimento das posições da estrutura de classes que comportam privilégios materiais e simbólicos mais desejados.

Diante das questões apresentadas, salientamos a ideia exposta por Nogueira (2021), que assevera que raça, hoje, é uma forma indispensável para compreender as questões voltadas à exploração de classe, às desigualdades sociais e à própria divisão de trabalho. No mesmo sentido, Oliveira (2021, p. 70) afirma que “por este lado, não há como falar em classe sem falar em raça e nem tampouco conceituar raça à parte de classe”.

Diversos estudos demonstram as desigualdades raciais presentes no Brasil. Eles evidenciam que grande parte da população branca tem vantagens advindas da opressão racial e do racismo, uma vez que é o racismo estrutural que faz com que os brancos obtenham as vantagens abordadas. Ademais, os brancos têm privilégios simbólicos que servem para uma construção de subjetividade positivada, como o fato de serem ligados à uma moral positiva, o status, que sustenta que eles são pessoas dignas, têm o ideal de beleza e o privilégio de se autodeterminar. Sabe-se que, ao nascer, os sujeitos já são classificados racialmente (SCHUCMAN, 2012) e as características positivas são diretamente ligadas à identidade racial branca, incluindo

beleza, inteligência e educação. Sovik (2004, p. 18) defende que “a supervalorização do branco é um fenômeno mundial, com particular vigência em lugares que foram colonizados por europeus que implantaram a escravidão”.

Vale destacar que o grupo racial branco não escolhe ter, ou não, privilégios, assim como é apontado em um estudo de Lourenço Cardoso (2010) intitulado *Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista*. Nele, o autor explica que a branquitude crítica se refere aos sujeitos que desaprovam o racismo publicamente, enquanto a branquitude acrítica diz respeito àqueles que defendem a ideia de superioridade racial das pessoas brancas. Desse modo, mesmo a branquitude crítica, que tem consciência da sua pertença racial, ainda obtém privilégios por pertencer ao grupo racial branco, mesmo que não exerça o racismo, tampouco concorde com ele. Isso acontece devido ao fato de que os sujeitos que a integram estão inseridos em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural.

Assim, é necessário compreender o privilégio branco para entender a branquitude. De forma resumida, o privilégio branco significa que sua raça afetará de forma positiva a sua trajetória de vida e que não é necessário pensar sobre isso. Em outras palavras, o privilégio branco corresponde à ausência de consequências negativas do racismo (EDDO-LODGE, 2019). Nesse sentido, Peggy McIntosh (1989) compara os privilégios a uma mochila invisível cheia de bens que não são merecidos e que o grupo racial branco pode usar todos os dias e, ao mesmo tempo, mantê-los esquecidos. Nesse sentido, a estudiosa demonstra vários exemplos, tais como:

- Caso eu precise me mudar, posso seguramente alugar ou comprar uma casa em uma área que eu possa pagar e onde eu queira viver.
- Posso me sentir segura de que meus vizinhos em tal lugar irão ser neutros ou agradáveis comigo.
- Posso fazer compras sozinha a maior parte do tempo, sabendo que não serei seguida ou assediada.
- Posso ligar a televisão ou abrir a primeira página do jornal e ver pessoas da minha raça amplamente representadas.
- Quando me falam da minha identidade nacional ou sobre “civilização”, sou mostrada que pessoas da minha cor fizeram do meu país o que ele é.
- Posso ter certeza que meus filhos receberão materiais curriculares que atestam a existência da raça deles.

- Nunca sou chamado a falar em nome de todas as pessoas do meu grupo racial.
- Posso facilmente comprar posters, cartões postais, livros de fotos, cartões de aniversário, bonecas, brinquedos e revistas infantis com fotos de pessoas da minha raça.
- Posso ir para casa depois de reuniões de organizações às quais pertença me sentindo acolhida, ao invés de fora do meu lugar, subrepresentada numericamente, não ouvida, mantida a distância, ou temida.
- Posso aceitar um emprego em um empregador que aplica ações afirmativas sem que meus colegas de trabalho suspeitem que eu tenha conseguido tal emprego por causa da raça.
- Posso escolher acomodações públicas sem temer que as pessoas da minha raça não poderão entrar ou serão destratadas nos lugares que eu escolhi.
- Posso ter certeza que se eu precisar de ajuda médica ou legal, minha raça não trabalhará contra mim (MCINTOSH, 1989, p. 1-2, tradução nossa).

McIntosh (1989) também afirma que as pessoas brancas são treinadas desde a infância, principalmente na sociedade ocidental, na qual prevalece uma visão de ser monocultural, embora seja eurocentrada e constituída centralmente pelos padrões das culturas dominantes, excluindo qualquer possibilidade de culturas, não vendo também sua singularidade (SCHUCMAN, 2012; CARDOSO, 2008).

Para que os privilégios sejam mantidos e reproduzidos, o grupo racial branco age por meio de pactos narcísicos, definidos por Maria Aparecida Silva Bento (2002) como alianças inconscientes, perpassando pela negação da existência de racismo, silenciamento e necessidade de exclusão do negro em todas as dimensões da vida, incluindo os espaços de poder. É a partir desse pacto que é naturalizada a não presença de negros em diversos espaços, inclusive, no meio acadêmico, em que há poucos professores(as) negros(as). Esse número diminui à medida que mudam os níveis de ensino e os espaços de poder. Além disso, é naturalizado o ensinar, nas escolas, da cultura eurocêntrica e da utilização de referências brancas.

Além dos pactos narcísicos, a branquitude também faz uso da fragilidade branca, a fim de manter um espaço de poder e privilégios dentro da sociedade. A fragilidade branca é um conceito desenvolvido por Robin Diangelo (2018), com o intuito de definir os padrões de comportamentos defensivos que as pessoas brancas

utilizam quando são expostas a alguma situação de estresse racial, isto é, quando conversam sobre racismo ou quando a superioridade branca e os privilégios são questionados. A autora também explana que, embora existam diferenças em relação ao modo como o racismo se apresenta nos diferentes países, é notório e consistente o resultado das vantagens institucionalizadas dos brancos.

Diangelo (2018, p. 24) assevera que existem desigualdades em função da pertença racial e que os sujeitos brancos são beneficiários dessas divisões. Portanto, ficam protegidos da violência racial (privilégio branco), ao serem:

Socializados em um sentimento de superioridade profundamente internalizado do qual não nos damos conta ou que nunca admitimos para nós mesmos, nós nos tornamos frágeis quando falamos sobre raça. Classificamos um desafio a nossas visões raciais de mundo como um desafio a nossas próprias identidades de pessoas boas e éticas. Então, percebemos toda tentativa de nos vincular ao sistema racista como uma ofensa moral perturbadora e injusta.

Dessa maneira, até uma situação de mínimo estresse racial – a exemplo, sugerir que ser branco tem um significado – pode se tornar intolerável, desencadeando algumas emoções, como raiva, medo e culpa, e reações comportamentais, como silêncio, choro, saída do ambiente ou da situação que lhe causou desconforto, deslegitimando, assim, os debates sobre questões raciais ou apresentando argumentos que buscam desqualificar as pessoas que pontuaram sobre o assunto.

Diangelo (2018) afirma que essas respostas servem para restaurar o equilíbrio branco. Assim:

[...] embora seja acionada pelo desconforto e pela ansiedade, a fragilidade branca nasce da superioridade e do 'direito'. Ela não é fraqueza per se. Na realidade é um meio poderoso de controle racial branco e de proteção das vantagens brancas (DIANGELO, 2018, p. 24).

É importante destacar que essas reações não são naturais, e sim forças sociais:

[...] que nos impedem de atingir o conhecimento racial de que precisamos para nos envolver mais produtivamente e funcionam para sustentar poderosamente a hierarquia racial no lugar em que ela se encontra (DIANGELO, 2012, p. 31).

Dentro dessas forças, podemos incluir a ideologia da meritocracia, as diversas representações negativas dos grupos racializados na mídia, a criação da branquitude enquanto ideal de humano, a supremacia branca, a história contada apenas pelo viés do colonizador e a solidariedade branca ou, assim como é pontuado por Cida Bento (2002), os pactos narcísicos da branquitude.

Diangelo (2018) continua o debate e expõe os desafios em falar com pessoas brancas sobre raça. O primeiro desafio seria “dar nome a raça” (DIANGELO, 2018, p. 29), já que pessoas brancas não são ensinadas a se verem enquanto racializadas, mas como indivíduos e humanos universais. Desse modo, até o título do livro (*White Fragility: why it's for white people to talk about racism*) poderia provocar incômodo em pessoas brancas, visto que faz uma generalização do grupo branco, quebrando, assim, a regra fundamental da branquitude, que é ser visto em sua individualidade.

Nesse contexto, faz-se necessário questionar a tradução brasileira, que, em sua publicação, traduz o título como: “Não basta não ser racista, sejamos antirracistas”. Por outro lado, a tradução literal da obra seria: “Fragilidade branca: por que é tão difícil para as pessoas brancas falarem sobre racismo?”. Isso nos leva a alguns questionamentos: o que provocou a mudança radical no título? Seria a fragilidade branca tão frágil a ponto de não poder ser nomeada? Ou mais uma tentativa de invisibilizar a racialização dos corpos brancos?

3. Existe branco no Brasil?

Liv Sovic (2004), em *Aqui ninguém é branco*, pontua que, quando se questiona a existência de negros no Brasil, não existe nenhuma dúvida que há. Entretanto, quanto aos brancos, ainda há uma insegurança sobre isso, devido à invisibilização do branco brasileiro no discurso público, a ideologia da mestiçagem e a ideia de “democracia racial”, com a qual o Brasil ficou conhecido mundialmente.

Ainda hoje, com a “democracia racial” sendo desmascarada e considerada um mito, a tese de que há uma mistura genética da população devido à existência de uma convivência pacífica (quando, na verdade, foi em consequência da violência sistemática), ainda não foi substituída por outra dentro do imaginário social. A estudiosa ainda assevera que, para pensar na branquitude, é preciso conceituá-la a partir do contexto e do local em que a pessoa se encontra.

Outro aspecto importante trazido por Sovik (2004) e que também é discutido por Munanga (2020) diz respeito à explicação de que a branquitude não é equivalente ideologicamente a negritude:

Conceber a branquitude como espelho da negritude pressupõe uma ficção de igualdade social: eu me valorizo, como você se valoriza. O valor da branquitude se realiza na desvalorização do ser negro e ela continua sendo uma medida silenciosa dos quase brancos, como dos negros (SOVIK, 2004, p. 55).

Sovik (2004) sustenta, portanto, que se o brasileiro não se sente ou não se afirma internacionalmente enquanto branco, isso torna ainda mais complexos os conflitos e as dificuldades raciais na sociedade brasileira, uma vez que, ao não se declarar branco, automaticamente, descarta a existência de privilégios, já que “somos todos mestiços/iguais”. Sovik (2004, p. 50, grifo nosso) também explana que a branquitude brasileira se expressa nas práticas sociais cotidianas e acrescenta que:

A branquitude é um ideal estético herdado do passado e faz parte do teatro de fantasias da cultura de entretenimento. No Brasil, particularmente, a prática social do branco está permeada por discursos de afeto, que aparentemente religam setores sociais desiguais, mas a hierarquia racial continua vigente e, em um conflito eventual, ela reaparece, enfraquecendo a posição de pessoas negras. O valor da branquitude se realiza na hierarquia e na desvalorização do ser negro, mesmo quando “raça” não é mencionada. A defesa da mestiçagem às vezes parece uma maneira de não mencioná-la. *A linha de fuga pela mestiçagem nega a existência de negros e esconde a existência de brancos.*

Sovik (2004) ainda destaca que, em um sentido mundial, no imaginário, o valor simbólico da branquitude está ligado ao ter origens europeias. Nesse contexto, Schucman (2012) procura compreender as diferenças entre os brancos que compõem a identidade racial branca e sustenta que o conceito de identidade não é apenas a junção de sujeitos semelhantes, mas considera a definição da psicologia sócio-histórica, na qual a identidade de grupo é construída a partir de movimentos dialéticos, “o que significa compreendê-la como um processo histórico aberto e inacabado que se caracteriza pela unificação de histórias, projetos e significados comuns, construídos socialmente e compartilhados em contraposição a outros grupos” (SCHUCMAN, 2012, p. 83).

Dessa maneira, a identidade racial branca é composta por semelhanças e diferenças:

Sob esta ótica, o conceito se apropria da noção de diferença e o incorpora na sua interioridade: identidade é semelhança e diferença ao mesmo tempo. Ou seja, ela se constrói como semelhante em oposição à diferença de outros grupos (SCHUCMAN, 2012, p. 83).

Assim, Schucman (2012) sustenta que, na identidade racial branca paulistana, o fenótipo aparece como um dos marcadores para a hierarquização dos indivíduos, o qual é ligado à ancestralidade e à origem. Entretanto, mesmo o Brasil tendo o mito fundador, ou seja, o da “democracia racial”, em algumas falas dos entrevistados pela estudiosa, observa-se que o branco mestiço, muitas vezes, só é entendido como branco em oposição ao negro. Em outras palavras, no interior do grupo racial branco, existe uma hierarquia a partir da mestiçagem: os indivíduos que alegam ter origem europeia diferem o “branco brasileiro” de um “branco original”. Nesse sentido, o “branco brasileiro” teria um impacto na sua identidade devido à mestiçagem com negros e indígenas.

Outros entrevistados indicam que, por terem descendência europeia (com exceção da portuguesa), consideram-se mais brancos, por não haver mistura. Assim, duas entrevistadas defendem que a sua “branquitude é melhor”, que tiveram facilidade em circular pela Europa e que outros brancos não teriam, pois são

descendentes de “brancos europeus”. Recorremos, diante disso, ao estudo intitulado *O branco não branco e o branco-branco*, de Cardoso (2017), em que são pontuadas as questões referentes ao ser branco no Brasil a partir da colonização ibérica: a portuguesa.

Cardoso (2017) assevera que uma das características do português, antes da expansão marítima, seria a não branquitude, devido à mistura com mouros, judeus e africanos. Entretanto, diante do Brasil, que queria ser moderno e embranquecer, a questão relacionada à ideia de os portugueses serem brancos ou não brancos se tornou desimportante. Desse modo, Cardoso (2017, p. 176) afirma que:

O branco brasileiro? Por acaso, alguém já viu um? Estou plenamente convicto de que existe; digo mais, “ele está entre nós”. Os “brancos brasis” possuem uma branquitude “enegrecida”, porém, não deixam de existir. O branco brasileiro, fruto do branco português com a indígena e o africano em sua matriz. Logo, é um branco não branco piorado, “uma raça triste”, como diria Paulo Prado (BROOKSHAW, 1983, p. 99). Resgatando que o branco português é também um branco não branco, isso significa menos branco se comparado ao branco inglês; isso diz respeito à hierarquia entre os próprios brancos. O branco brasileiro revigorou a não branquitude do branco português, de origem judaica, moura, africana, simplesmente por descender do branco não branco português e outros não brancos: indígenas e africanos.

Cardoso (2017) ainda explica que o português ou branco não branco se tornou o branco brasileiro e passou a ser definido sobretudo pelo fenótipo. Outro aspecto trazido por Vieira (2017) se refere aos estudos de Nina Rodrigues, Gilberto Freyre e Arthur Ramos, os quais buscavam demonstrar uma superioridade dos escravizados trazidos para o Brasil. O autor assevera que a invenção da superioridade de alguns povos negros colaborou com a ideologia de construção da nação, uma vez que colocaram “nossos negros” como superiores aos negros que foram escravizados em outras locais da América.

Outra entrevistada de Schucman (2012) chamada Denise, ao apontar as diferenças entre os brancos, classificou em graus hierárquicos o fenótipo branco até chegar o “mais branco”, que corresponde ao alemão:

Você consegue pensar em uma escala de brancos? (Lia)

Consigo. Tem o branco que a pele é branca, o cabelo é escuro e crespo. Tem o branco que tem o cabelo escuro, mas liso, olho claro. Tem um branco que tem cabelo castanho claro, mas crespo. Acho que o cabelo crespo tá sempre pior, o cabelo liso é o sonho de consumo.

E os traços? (Lia)

Os traços, à medida que o nariz vai ficando menor e mais fininho, vai ficando mais branco. Apesar de que italiano tem narigão enorme pra frente. Mas eu acho isso, daí vai dar num alemão, se você for pra Alemanha, tu vai ver que as pessoas tem o nariz menor, mais fininho tal. O branco mais puro é loiro de olho claro... Que horror, né! É um conceito muito nazista, de raça pura. Mas é assim que eu vejo. (Denise) (SCHUCMAN, 2012, p. 86).

Assim, percebe-se que a ideia de mistura e mestiçagem não é aplicada apenas por questões étnicas, pois:

Quando um branco de origem alemã se mistura com um branco de origem francesa não parece haver “espaço” para a ideia de mistura, nem tampouco quando um negro da nação angolana se mistura com um negro da nação Ioruba. Mais uma vez, fica claro que, neste imaginário construído a partir da ideia de raça, há graus e graus de brancura, e que a desvalorização hierárquica está associada aos sujeitos que, apesar da pele clara, têm características de negros e índios, como cabelo, nariz, boca e formato do rosto. Esta ambigüidade projetada no fenótipo dos sujeitos não é só percebida por brancos que se auto-identificam apenas com a descendência européia mas também nas falas dos mestiços brancos, que muitas vezes não fazem ideia de sua origem – embora saibam que não são tão brancos quanto outros (SCHUCMAN, 2012, p. 86).

Schucman (2012) também explica que as classificações sobre o que é ser branco, na fala dos entrevistados, tem como base a ideologia de raça presente no século XIX. Nela, os fenótipos são ligados às categorias e, assim, hierarquizados. Além disso, toma como base a ideologia do branqueamento e o discurso da mestiçagem:

Sobre a primeira, percebemos que como qualquer ideologia, ela afeta a todos, brancos, negros, mulheres, homens. No universo branco, o que parece é que nossa sociedade se apropriou dos significados

compartilhados sobre superioridade e pureza racial e, desta forma, desenvolveu um sistema hierárquico silencioso e camuflado de atribuição de status social que desvaloriza as pessoas na proporção direta em que elas se afastam do modelo ideal de brancura, representado aqui nos depoimentos dos sujeitos como: tom de pele muito claro, cabelos lisos e loiros, traços "nos, olhos claros e ascendência norte-europeia (SCHUCMAN, 2012, p. 87).

A pesquisa de Schucman (2012) demonstra a branquitude enquanto um construto ideológico. Nele, a brancura dos corpos serve para categorizar. Contudo, a brancura não é igual e a gradação serve como um processo de hierarquização. Isso é percebido por meio das nomeações que os entrevistados dão a sua brancura, como "branco, encardido e branquíssimo". Desse modo, pertença étnico-racial no Brasil é dada via fenótipo, ao contrário de outros países, que seria por origem, assim como é o caso dos Estados Unidos.

Esse estudo demonstra o que já foi trazido por Oracy Nogueira (2007), que, ao comparar o racismo no Brasil e nos Estados Unidos, elabora as seguintes denominações: "preconceito racial de origem" e "preconceito racial de marca". O racismo no Brasil seria o de marca, ou seja, o exercido pela aparência e pelo fenótipo das pessoas. Já nos Estados Unidos, o preconceito seria definido pela ancestralidade. Cardoso (2017) assevera que, no Brasil, os imigrantes que vieram branquear o país poderiam ser reconhecidos como identidades hifenizadas ou apenas brasileiros:

Os outros imigrantes sírios, libaneses e seus descendentes sírio-libaneses, da mesma forma os judeus e os muçulmanos, possuem a opção de ocultar seu hífen e embranquecerem (LESSER, 2001), tornarem-se somente brasileiros, no caso, brasileiros brancos, ou simplesmente brancos. Diferente dos Estados Unidos, pois lá eles mantêm o hífen, como indicador da não branquitude. Apesar de poderem adquirir a identidade nacional, a "americanidade", eles são considerados judaico-americanos, árabe-americanos, não simplesmente americanos ou brancos (CARDOSO, 2017, p. 200).

4.Considerações finais

Compreende-se que é necessário promover e realizar o contínuo estudo do grupo racial branco como uma forma de dismantelar a estrutura racista. Assim como afirma Cida Bento (2002), esse grupo é o responsável pela manutenção das desigualdades presentes em nossa sociedade, que pode se dar de forma intencional ou não. Nos últimos anos, houve um aumento das pesquisas sobre a temática, principalmente após os anos 2000, diante do aumento da inserção de pesquisadores negros nas universidades.

A branquitude é um local de poder e de privilégios. É um lugar em que as pessoas olham para as outras, para os territórios em que estão inseridas e para si mesmas. Apesar de ser racializada, pois é pertencente a um grupo e usufrui dos privilégios, essa racialização é encoberta e negada constantemente, a fim de poder continuar exercendo o papel de humano universal. Entretanto, apesar de perceber que o Brasil é um país que, desde sempre, busca branquear e exaltar essa brancura, depois das políticas de ações afirmativas, inicia-se um movimento que pretende negar a brancura, geralmente, dizendo-se mestiço ou, mais atualmente, latino, com o objetivo de continuar ocupado espaços privilegiados.

Diversas vezes, podemos ouvir: “as cotas tirarão o meu lugar”. Todavia, desde quando foi definido que é lugar do branco ocupar as universidades ou concursos públicos? A própria característica estruturante da branquitude na sociedade impõe, desde a escravização, e vem mantendo e reproduzindo a hierarquização da sociedade, assim aponta González (2020), que explica que, desde a colonização, a escravização e após a abolição, já existiam lugares determinados para as pessoas negras e para as pessoas brancas, mesmo que isso não fosse feito de forma legalizada. A intelectual sustenta que a visão de que todos somos iguais diante da lei permite, de forma sofisticada, manter negros e indígenas em posições subordinadas no interior das classes que são mais exploradas.

É necessário entender que a branquitude não é apenas uma questão apenas do plano individual. Devemos considerá-la também como algo que estrutura a

sociedade, visto que ela também é a responsável pela estruturação das relações de poder na sociedade, detendo o poder de produzir subjetividades, ao colocar as pessoas não brancas em lugar inferior, pois só é possível obter privilégios se alguém está em desvantagem.

Destarte, além dos estudos voltados à temática, faz-se necessário buscar o cumprimento das legislações, a exemplo da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de ensino. Além de possibilitar que as pessoas dos grupos racializados possam conhecer as contribuições dos seus no processo de constituição do país, permite que as pessoas brancas passem a ter um pensamento crítico em relação ao seu lugar dentro das relações raciais e sejam comprometidos com a luta antirracista.

Entretanto, também é necessário pontuar, de acordo com Oliveira (2021), que o não saber e o não ensinar a História da África se trata de uma decisão ideológica, já que grupos dos segmentos privilegiados necessitam manter os seus privilégios e a acumulação de riquezas a partir da propagação de hierarquias entre as pessoas. Nesse sentido, os temas que entram em embate com essas ideias não são de interesse. Portanto, "o não conhecimento não apenas gera racismo, mas é produto do racismo" (OLIVEIRA, 2021, p. 64).

Referências

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**". 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514. Acesso em: 2021-08-11.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, p. 607-630, 2010.

CARDOSO, Lourenço. **O branco "invisível"**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

CARDOSO, Lourenço. O branco não branco e o branco-branco. In: CARDOSO, Lourenço; MÜLLER, Tânia M. P. (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 175-194.

CARDOSO, Lourenço; MÜLLER, Tânia M. P. (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista, sejamos antirracistas**. Barueri: Faro Editorial, 2018.

EDDO-LODGE, Reni. **Por que eu não converso mais com pessoas brancas sobre raça**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: UFBA, 2008.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HASENBALG, C. (1979). **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. [S. l.]: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

MCINTOSH, Peggy. White privilege: unpacking the invisible knapsack. **Peace and Freedom**, 1989.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NOGUEIRA, O. (1979). **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz.

NOGUEIRA, Fábio. "Prefácio". In: OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica São Paulo: Dandara, 2021. p. 9-13.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, v. 19, n. 1, 2007.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural** : uma perspectiva histórico-crítica 1. ed.-- São Paulo : Editora Dandara, 2021.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2009.

RAMOS, Guerreiro. A patologia do 'branco' brasileiro. In: RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1957. p. 171-192.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Priscila Elisabete. E. O conceito de branquitude: reflexões para o campo do estudo. In: CARDOSO, Lourenço; MÜLLER, Tânia M. P. (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 19-32.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, Vron (org.). **Branquitude, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. **As etnias africanas no Brasil**: a construção do projeto de identidade nacional. [S. l.]: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

¹ Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano campus Xique-Xique. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (2015). Participa do grupo de pesquisa GEPEDET - Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade, Linguagens e Tecnologias. E-mail: suelen.lmiranda@gmail.com

² Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente no PPGCHS, no PPGE e no curso de licenciatura em História e bacharelado interdisciplinar em humanidades do Centro das Humanidades (CEHU) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). <https://orcid.org/0000-0002-9247-5585>

INTELECTUAIS NEGROS NA REPÚBLICA: ASCENSÃO SOCIAL A PARTIR DA PROFISSÃO DOCENTE (1889 - 1930)

*BLACK INTELLECTUALS IN THE REPUBLIC: SOCIAL RISE FROM THE TEACHING
PROFESSION (1889 - 1930)*

**Graciela Castro de Matos¹
Antonieta Miguel²**

RESUMO Este artigo analisa a ascensão social do negro a partir da profissão docente na República (1889 - 1930), bem como a trajetória educacional vivenciada pelos professores negros Alfredo José da Silva, Raquel Pereira Andrade e Francisco José de Sant'Anna que residiram na cidade de Caetité, Tanque Novo e Rio de Contas respectivamente. O estudo voltado para a historiografia da educação do negro é algo muito recente, nesse sentido, a ascensão social de negros a partir da profissão docente se faz de grande relevância para a história do negro, pois permite compreender as táticas (CERTEAU, 2005) utilizadas para burlar as situações de exclusão social num contexto em que o "embranquecimento" caracterizava a política institucional do Estado e a educação constituía um elemento de acesso à cidadania (critério de votação). Como resultado, as investigações apontam para a existência de processos envolvendo escolarização, ascensão social e intelectualidade (SIRINELLI, 2003; VIEIRA, 2008, 2015) do negro no interior da Bahia, em consonância com o contexto nacional de luta dos grupos negros pela escolarização. Enfim, esta pesquisa contribuiu para conhecer a história da educação do negro nos primeiros anos da República, em seus aspectos de exclusão, resistência e inclusão, bem como o exercício de seus direitos. Este estudo utiliza uma metodologia de pesquisa documental, com destaque para as seguintes fontes: fotografias, jornais, revistas de Educação, dentre outros.

Palavras-chave: Profissão docente. Ascensão social. Intelectuais negros. República baiana.

ABSTRACT This article analyzes the social ascension of black people from the teaching profession in the Republic (1889 - 1930), as well as the educational trajectory experienced by black teachers Alfredo José da Silva, Raquel Pereira Andrade and Francisco José de Sant'Anna who lived in the city of Caetité, Tanque Novo and Rio de Contas respectively. The study aimed at the historiography of black education is something very recent, in this sense, the social ascension of black people from the teaching profession is of great relevance to the history of black people, as it allows us to understand the tactics (CERTEAU, 2005) used to circumvent situations of social exclusion in a context in which "whitening" characterized the institutional policy of the State and education constituted an element of access to citizenship (voting criteria). As a result, the investigations point to the existence of processes involving schooling, social ascension and intellectuality (SIRINELLI, 2003; VIEIRA, 2008, 2015) of black people in the interior of Bahia, in line with the national context of the struggle of black groups for schooling. Finally, this research contributed to know the history of black education in the early years of the Republic, in its aspects of exclusion, resistance and inclusion, as well as the exercise of their rights. This study uses a documentary research methodology, highlighting the following sources: photographs, newspapers, education magazines, among others.

Keywords: Teaching profession. Social rise. Black intellectuals. Republic of Bahia.

1.Introdução

Jeruse Romão, na introdução da obra organizada pela autora, *História da Educação do negro e outras histórias* (2005), sexto volume da *Coleção Educação para Todos*, afirmou que a preocupação com o tema da educação dos negros brasileiros por parte das instituições de educação e pesquisa era muito recente. Segundo ela, “parte da ausência explica-se por um lado, pela carência de fontes, recurso central para a história e os historiadores e, por outro, pelo desconhecimento das abordagens e métodos educativos dos pesquisadores e movimentos sociais negros nos país.” (ROMÃO, 2005 p.11).

As pesquisas mais recentes no campo da História da Educação na Bahia, em parte, recusam a ideia de falta de documentos para se investigar os negros na educação/a educação dos negros. Uma pequena mirada para a recente produção historiográfica baiana destaca estudos que tomam professores e professoras primários negros da Bahia que tiveram uma trajetória de engajamento político em prol do abolicionismo, da educação popular e dos direitos da categoria. Os trabalhos de Antonieta Miguel (2021), *O professorado primário da Bahia: formação acadêmica, normatização legal e atuação política (1889-1930)*; Ian Andrade Cavalcante (2020), *Educando libertos, escravizados e operários: a trajetória do professor Cincinato Franca, Bahia 1860-1934*; Fabiano Moreira da Silva (2017), *Professorado municipal de Salvador: queixas, crises e greve (1912-1918)*; Jucimar Cerqueira dos Santos (2017), *Escolas noturnas para trabalhadores na Bahia (1870-1889)*; Daiane Silva Oliveira (2016), *Instrução de pobres e negros em Feira de Santana: as Escolas do professor Geminiano Alves da Costa (1890 a 1920)*; Verônica de Jesus Brandão (2012), *Práticas curriculares nas escolas públicas primárias: um estudo das teses apresentadas nas Conferências Pedagógicas em Salvador (1913-1915)* apontam a existência de intelectuais negros na educação baiana no Império e Primeira República.

Estes trabalhos, por sua vez, seguiram pistas presentes em investigações mais antigas, como as pesquisas da professora Jaci Maria de Ferraz Menezes (1999), *Igualdade e liberdade, pluralismo e cidadania: o acesso à educação dos negros e mestiços na Bahia*; da professora Elizabete Conceição Santana (2009) *A voz dos*

professores baianos no início da República: a Revista do Ensino Primário (1892-1893); da professora Ione Celeste de Jesus Sousa (2006), *Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890*; e do professor José Augusto Ramos da Luz (2009), *Um olhar sobre a Educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924-1928)*, em que se abordam a inclusão/exclusão da população negra na escola republicana, a escolarização de pobres e a atuação de professores e professoras na política e na educação.

A visibilidade da população negra nesses estudos evidencia dois movimentos importantes para o campo de pesquisa. O primeiro se refere a uma mudança na abordagem do negro pela historiografia da educação brasileira. Segundo Marcus Vinícius Fonseca (2016), parte da historiografia investiu em “interpretações que procuram recuperar a subjetividade dos negros” (p. 24), rompendo com “ideias que excluíram os negros de uma relação com os processos formais de educação” (p. 25).

O segundo aponta para a existência de uma possível intelectualidade de negros e negras docentes que atuou no cenário sócio-político baiano através do exercício de cargos públicos no legislativo e no executivo, na gestão de instituições escolares, na produção de livros/obras didáticas, na direção de entidades sindicais e filantrópicas, na escrita de artigos em diversos jornais, na criação de escolas, na edição de revistas pedagógicas e outras formas de atuação.

O conceito de intelectual admitido neste trabalho toma como referências Jean-François Sirinelli (2003) e Carlos Eduardo Vieira (2008; 2015) que afirmam a noção de engajamento como uma marca importante para caracterizar a intelectualidade de grupos ou indivíduos. A adesão à causa da educação e a participação ativa em assuntos da política local concorrem como formas de atuação política que nos auxiliaram a definir a trajetória destes docentes como de intelectuais de sua época.

Essa constatação não altera o fato de a população negra, em sua maioria, ter permanecido exposta a desvantagens sistemáticas quanto a oportunidades de mobilidade social, de modo que o processo de modernização no país não eliminou a classificação social pela cor. Desde a República o quadro educacional seria o maior expoente disso, revelando a disparidade entre os níveis educacionais e os retornos

obtidos por brancos e negros da mesma origem social, em termos de inserção educacional, ocupacional e renda.

Em consonância com as recentes investigações sobre o negro na educação, apresentamos neste artigo a trajetória educacional de docentes negros que alçaram a postos de destaque no campo intelectual, cujas formações e experiências diversas nos permitem estabelecer uma conexão analítica com as tensões teóricas que circundam o campo de possibilidades da ascensão sociointelectual dos grupos marginalizados, buscando, também, conhecer as estratégias e os caminhos encontrados pelos sujeitos para enfrentar condições institucionalizadas de preconceito, incluindo se tornarem intelectuais e ascender socialmente por meio da profissão docente.

Para tanto, consideramos abordar o percurso destes docentes a partir dos seguintes aspectos: origem social, vida estudantil, perspectivas no processo de formação e aquisição de posições sociais e econômicas. Assim, as trajetórias trazem não somente a marca da engenharia histórica de exclusão racial na sociedade brasileira, mas também os marcadores sociais que promovem uma diferenciação nos moldes de ascensão de pessoas negras.

A educação, entendemos, foi uma dessas táticas (CERTEAU, 2005), visto que, na história das relações étnico-raciais, conferiu significado importante à constituição de trajetórias de ascensão social. O acesso à cultura letrada apareceria como elemento aceitável para romper as cadeias da desigualdade. Diante disso, a escola surgiu como um local de preparação dos indivíduos para a vida em sociedade, devendo, portanto, responder às suas demandas.

Integrar uma elite intelectual foi o ponto de partida de alguns(mas) professores(as) negros(as) para a revisão de representações negativas, e quando este(a) tornava-se um docente, adquiria um elemento satisfatório para superar a subalternidade, pois ao circular no meio educacional, político e principalmente no meio intelectual, alcançando postos sociais elevados, estabelece, assim, um movimento de ascensão social em que a classificação ocupacional e a mobilidade profissional incorporam ao negro um status social³.

Sendo assim, trataremos do processo educacional vivenciado pelos professores(as) negros(a) Alfredo José da Silva, Raquel Pereira Andrade e Francisco José de Sant' Anna, que residiram na cidade de Caetité, Tanque Novo e Rio de Contas respectivamente. Professores negros, sobrevividos de famílias humildes que, com muita dificuldade, conseguiram ingressar em uma escola, percorrendo ao Ensino Normal e tornando-se membros de uma elite intelectualizada, por meio da aquisição da profissão docente e conseqüentemente a garantia de um status social.

Vários foram os mecanismos criados por negros e negras para acessar/pertencer à instrução e depois fazer parte de uma rede de professores advindos da Escola Normal. Ser professor era profissão de prestígio e que agregava vantagens que outras classes profissionais não dispunham como um instituto de previdência que amparava a categoria, apesar dos baixos salários.

Na década de 1920, o país passava por grandes transformações decorrentes de diversos fatores de tendência progressista e modernista, várias reformas urbanas e principalmente no campo educacional estavam ocorrendo no país. Uma série de eventos caracterizou esses novos tempos que apontaram para grandes mudanças no país: o levante do forte de Copacabana e a Semana de Arte Moderna de 1922; a criação do partido comunista (1922); o movimento tenentista (1924), as reformas urbanas e educacionais. Esses movimentos visavam profundas transformações na educação, política, sociedade, economia, cultura, etc. O desafio republicano ainda era consolidar práticas culturais através de discursos e reformas.

Nas primeiras décadas da República brasileira, a educação assumiu um papel importante e prioritário para a construção da base no processo de modernização, para a constituição do novo, dentro das nações que se dirigiam pela ideologia do progresso. Neste contexto, Luz (2009), salienta que:

A alfabetização foi um dos grandes desafios do pensamento republicano desde a Revolução Francesa e no Brasil não foi diferente. A presença do analfabeto sempre foi vista como causa do atraso do país. A alfabetização era o caminho natural para o progresso. (LUZ, 2009; pág. 16)

A disseminação do ensino primário veio para erradicar os atrasos do país, consequências do analfabetismo, dos problemas sociais e por diversos outros fatores, a educação tornaria a salvação do Brasil; as crianças não seriam apenas letradas, mas preparadas para a vida num todo. Mais tarde uma nova estrutura de ensino começa a ser pensada, uma modalidade de ensino que contemplaria ainda mais o progresso da educação no país. Mediante a isso, a Escola Normal, instituição originada no Império, adquiriu maior importância por ser o *lócus* de formar profissionalmente os futuros docentes que atuariam no ensino primário.

As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores.

Em Caetité a disseminação principal do ensino se deu com a implantação da Escola Normal. A Escola Normal de Caetité foi erguida em dois períodos, o primeiro foi em sua fundação no ano 1895, no dia 24 de agosto, no governo de Rodrigues Lima, este sendo natural de Caetité e governador do Estado da Bahia no período de 1892 a 1896. Contudo, a Escola Normal que foi inaugurada em maio de 1898, funcionou em um período de curto prazo, apenas cinco anos. Fechada em 1903, conseguiu diplomar apenas três turmas de professoras primárias.

A segunda fase da Escola Normal de Caetité iniciou em 21 de abril de 1926, no Governo de Góes Calmon. Góes Calmon ao assumir o governo da Bahia em 1924, reforçou em seu discurso mudanças para a instrução pública acabar com os problemas de analfabetismo que a educação enfrentava.

Os debates na sociedade e entre os especialistas da época apontavam para uma educação em que o aluno fosse preparado para a vida e para o mercado de trabalho como forma de modernização escolar. A Escola Normal de Caetité foi criada com o objetivo de melhorar a formação dos futuros docentes que assumiriam as escolas primárias das cidades circunvizinhas.

Caetité tornou-se um dos primeiros polos da formação de professores do interior baiano, abastecendo professores para o ensino primário em diversas cidades baianas e recebendo alunos de várias cidades circundantes de Caetité e também do Norte de Minas. Como elenca o jornal O CINZEL (1915), "o acesso ao ensino Normal,

não englobava as diversas massas, visto que para a inserção na instituição seria necessário a realização e aprovação em exames de admissão, destes que dificultavam a acessibilidades de alunos menos abastados”, por meio disso a exclusão era tamanha, pois estudar na Escola Normal, era um privilégio para poucos, a educação se mantinha elitista, apenas as famílias mais abastadas matriculavam seus filhos (as), muitos conseguiam estudar com o ajuda de parentes ou padrinhos que possuíam condições financeiras favoráveis para financiar seus estudos, ou sua família possuíam algum vínculo político com a elite local.

O acesso e permanência à Escola Normal era dispendioso. Poucos eram os(as) negros(as) que conseguiam romper com essas dificuldades. A fotografia abaixo⁴, da turma de formandos de 1932, oferece uma representação destes obstáculos.

Fotografia 1: Turma de formandos de 1932 da Escola Normal de Caetité, Bahia.



Fonte: Blog da família de Raquel Pereira em memória a trajetória desta.

Nota-se, que, embora o número de alunos formandos seja bastante considerável para época, era diminuta a presença de alunos negros componentes do quadro de formandos. As únicas pessoas negras na imagem eram da aluna Raquel Pereira e do Professor e Diretor da Escola Normal Alfredo José.

Fotografia 2: Escola Normal de Caetité (Hoje, Câmara de Vereadores)



Fonte: Fotografia encontrada no blog da família de Raquel Pereira em memória a trajetória desta <http://raquelprofessorinha.blogspot.com.br/2009/08/escola-normal-de-caetite.html>

A permanência no espaço escolar das normalistas apenas foi possível com estratégias. Muitas tiveram amparo das colegas de classe, que emprestavam e compartilhavam materiais, livros, etc, e também adquiriam ajuda através do dinheiro advindo do Caixa Escolar, que auxiliava muito os alunos pobres financeiramente e em serviços de saúde, artifícios estes que garantiam o acesso e permanência do aluno de classe baixa na escola. Portanto, os poucos alunos pobres que obtinham êxito nos exames admissionais conseguiram uma ascensão social ao assumir uma profissão docente, não pela remuneração que eles recebiam pelas aulas dadas, mas sim pelo status de ser professor.

2. Alguns professores negros que conseguiram acessar/pertencer a escola normal e se ascender socialmente a partir da profissão docente

A partir de agora, passaremos a tratar da trajetória dos professores Alfredo José da Silva (Caetité), Raquel Pereira de Andrade (Tanque Novo) e Francisco José de Sant'Anna (Rio de Contas).

2.1 Alfredo José da Silva 1887/1985

Alfredo José da Silva, nasceu em 20 de abril de 1887, no distrito de Baixão, na freguesia de Nossa Senhora d’Ajuda do Bom Jardim, município de Santo Amaro da Purificação, filho de Maria Afra da Costa e de Leonardo José da Silva, componente de uma família humilde e sem posses, no entanto teve oportunidade de ingressar em uma escola, de acordo o que diz sua autobiografia, que escreveu a próprio punho:

Cursei a escola particular de D. Romualda de Souza, no Engenho América, com quem aprendi as primeiras letras. Fui transferido para a escola pública estadual, do sexo masculino, de Santana de Lustosa, em 1898, regido pelo professor Deocleciano Barbosa de Castro, excelente educador. (Autobiografia de Alfredo José da Silva -1950. APMC³ – manuscritos.)

Negro e de origem humilde, adquiriu a formação na área de Letras. Estudou, inicialmente, em escola particular, em Engenho América, Freguesia da Igreja Nova, município de Alagoinhas. Depois, em escola pública estadual, do sexo masculino, da Freguesia de Santana do Lustosa, município de Santo Amaro. Alfredo José, foi um dos poucos negros que conseguiu se inserir em uma escola na qual somente os brancos e ricos tinham condições de estudar, não se sabe ao certo como ele conseguiu dinheiro para bancar os estudos, mas a partir das análises das fontes, fica subtendido que recebia ajuda financeira de alguma família abastada da região.

Em 1902 ingressou no Instituto Normal da Bahia, se formando em 1905. Exerceu o magistério na Escola Elementar do sexo masculino em Vila Velha até 1915, depois foi removido para igual cadeira no Arraial de Carrapato, na cidade de Minas do Rio de Contas. Atuou na cidade até 1919 quando foi removido para a cadeira de 2ª classe da cidade de Dr. Seabra. Em Rio de Contas mantinha boas relações com a imprensa, publicando vários artigos no jornal da cidade, *O Cinzel*, como *A Escola* (1913) e *A Escola e a Religião* (1914). Era amigo de Francisco Santana, professor primário do distrito sede de Minas do Rio de Contas e proprietário do Internato Sant’Anna

Fotografia 3: Foto autografada e presenteada a Raquel, pelo Professor Alfredo, duas semanas antes da primeira viagem dela para Tanque Novo.



Fonte: Fotografia encontrada no blog da família de Raquel Pereira em memória a trajetória desta <http://raquelprofessorinha.blogspot.com.br/2008/>

Sua remoção para Rio de Contas foi recebida com satisfação, como publicado no Jornal *O Cinzel*:

Prof. Alfredo José da Silva

Este novo distinto amigo que com zello e proficiência tem exercido o trabalhoso cargo de Professor da Escola elementar do sexo masculino em Vila Velha onde já deu diversos alunos prontos, foi removido a pedido para igual cadeira no Arraial de Carrapato onde já residiu quatro anos, tendo dado durante este lapso de tempo, sete alunos prontos e goza de geral e merecida estima. (O Cinzel Minas do Rio de Contas 15 de março de 1915 - nº6).

Em 1926 foi nomeado lente catedrático de Língua Portuguesa e Literatura Nacional da Escola Normal de Caetité, em 1927 assumiu a redação da *Revista da Escola Normal* e em 1930 foi designado para o cargo de diretor da instituição, permanecendo no posto até 1935. Considerado excelente mestre, dotado de muita competência, recebeu por diversas vezes, pela direção da escola monções honrosas por sua aptidão, como pode ser observada em registros nas atas da Escola Normal de Caetité.

Monção a congregação da escola normal de Caetité, resolve que seja consignado na acta de seus trabalhos de hoje, um voto de louvor ao ilustre professor Alfredo José da Silva, muito digno director pelo seu

amor, zelo e dedicação, como também pela alta correção e brilhante critério com que vem desempenhando as funções inerentes ao seu elevado cargo (I livro de ata da Escola Normal de Caetité - 10/11/1934).

A sua eficiência era considerada tamanha que após cinco anos de sua chegada à cidade foi indicado para ser o diretor da Escola Normal de Caetité, cargo que ocupou durante cinco anos (1930-1935).

Por decreto de 19 de março de 1930 fui nomeado Diretor da Escola Normal de Caetité, exercendo este cargo até 12 de novembro de 1935, quando fui exonerado a pedido. (Autobiografia de Alfredo José da Silva -1950. APMC – manuscritos /Caixa 01).

O Professor Alfredo, estabeleceu algumas relações de amizade com as principais lideranças políticas da cidade na época, inclusive com o senhor Ovídio Antunes Teixeira, que ocupou os cargos de prefeito, deputado estadual e senador, e que passou a ser o líder político da região, após a morte de Deocleciano Pires Teixeira. Alfredo José chegou a ser Prefeito da cidade de Caetité, por dois anos (1945 a 1948).

É oportuno dizer também que Alfredo passou a fazer parte da elite da época, visto que o mesmo conseguiu se inserir em altos cargos, inicialmente como professor, diretor e por último prefeito da cidade de Caetité, profissões estas que lhe proporcionou um importante status. Alfredo José constituiu uma biblioteca ao longo de sua vida, de 3.200 a 4.000 livros, a maioria deles foi encadernada, timbrada e catalogada com suas iniciais em letras douradas por ele mesmo, fato que demonstra a sua grande paixão e gosto pela leitura e por seus livros.

Além de possuir uma quantidade considerável de livros, costumava produzir análises sobre algumas temáticas de grande cunho social, desde a literatura brasileira, até as questões que envolvem aspectos da miscigenação do povo brasileiro, civismo, educação religiosa e até as influências de outras correntes literárias no Brasil. Parte desses escritos se encontra no acervo do APMC, e também, no Arquivo Municipal de Rio de Contas, publicados em alguns jornais da época.

Foi possível detectar em alguns escritos a sua tamanha preocupação com a educação do povo, em que o mesmo fazia apelo à sociedade, em relação ao combate ao analfabetismo.

Um povo sem civismo é um povo abrasado, é um povo inconsciente da sua personalidade, cegos aos seus deveres políticos e sociais [...] O civismo depende da instrução sem esta não se compreende aquelle. A ignorância é incompatível com nossa forma de governo, a república, que é o governo da lei, do direito ou da liberdade. (Villa Velha, 7 de Setembro de 1914 Alfredo José da Silva – O Cinzel 1914 nº 1).

Nos primeiros anos republicanos, o índice de analfabetismo no país ainda era muito grande. Jaci Menezes, exhibe dados elevadíssimos apresentados por Rui Barbosa, com relação à condição de analfabetismo referente ao ano de 1872. Segundo ela, a instrução pública não era ofertada a todos e o próprio o conceito de cidadania era bastante restrito (homens, maiores, livres, e que dispunham uma renda anual mínima que sabiam ler e escrever).

TABELA 1: PORCENTAGEM DE ANALFABETISMO NA POPULACAO LIVRE SEGUNDO PROVINCIAS - BRASIL – 1872

PROVINCIAS	POP. LIVRE TOTAL	% ANALFABETO	POP. LIVRE 5 ANOS E MAIS % ANALFAB.
TOTAL	8.419.672	6.856.594 - 81,43%	5.579.945 - 78,11%
MUNICIPIO NEUTRO	226.033	56,13	49,84
PARANA	116.162	72,61	66,84
RIO GDE DO SUL	364.002	74,03	71,84
PARA	232.622	75,62	67,76
MARANHAO	284.101	75,86	69,26
RIO DE JANEIRO	456.850	76,61	69,66
SAO PAULO	680.742	79,27	75,25
BAHIA	1.120.846	79,44	75,88
MATO GROSSO	53.750	79,68	75,76
PERNAMBUCO	752.511	80,42	77,02
SERGIPE	139.812	81,03	78,67
RIO GDE DO NORTE	220.959	81,97	78,86
ESPIRITO SANTO	59.478	83,63	80,26
PIAUI	178.427	84,43	81,41
SANTA CATARINA	144.818	84,85	80,53
GOIAS	149.743	84,87	81,81
AMAZONAS	56.631	86,57	85,31
ALAGOAS	312.268	86,59	82,48
MINAS GERAIS	1.642.449	86,60	85,53
PARAIBA	341.643	88,38	85,51
CEARA	686.773	88,46	85,54

Fonte: JACI MENEZES (1998)

Como observa-se, o índice de analfabetos nesta época era bastante crítico. Saber ler e expressar opiniões através da escrita neste período oferecia uma condição distinta de acesso à vida política e intelectual. Alfredo José da Silva experimentou muitas destas possibilidades ao assumir cargos na gestão pública, ao escrever para veículos de comunicação e ao se posicionar sobre a condução do regime republicano.

O ilustre professor negro faleceu em Caetité, no ano de 1985. O mesmo foi notabilizado em Caetité e em toda a região por seu grau de intelectualidade e pelo seu legado de grande valor consentido à comunidade Caetiteense.

3.2 Raquel Pereira de Andrade – 1916/1964

Raquel Pereira de Andrade, mulher negra, cabelos pretos e olhos castanhos, filha de Renato Pereira de Andrade e de Leonor Fagundes de Andrade, nasceu em 01 de fevereiro de 1916, sendo natural do distrito de Ceraíma, município de Guanambi. Aos quatro anos de idade, ela foi adotada pela sua tia Silvéria Maria de Jesus Fagundes, passando a morar na cidade de Caetité, onde deu início aos estudos.

Fotografia 4: Foto da Professora Raquel Pereira Carneiro (à direita 13/05/2017, à esquerda 1960).



Fonte: Fotografia encontrada no blog da família de Raquel Pereira em memória a trajetória desta, <http://raquelprofessorinha.blogspot.com.br/2008/> acesso em: 15/04/2017

Segundo relatos dos netos e filhos da professora, memorados em um blog, feito para homenageá-la, Raquel Pereira Carneiro, “uma menina muito ativa, inteligente e esforçada, teve o privilégio de estudar na Escola Normal de Caetité, uma das melhores escolas da Bahia, naquela época”.

Aos 12 anos de idade, realizou o exame de suficiência para admissão no 1º ano do curso da Escola Normal. No ano subsequente, devido a sua aprovação nos exames das disciplinas do 1º ano, Raquel Pereira foi promovida ao 2º ano do curso. Um ano antes de se formar, nas férias de 1931, teve um estágio remunerado na comunidade de Juazeiro, município de Caetité, durante dois meses. Raquel Pereira formou-se pela Escola Normal de Caetité aos 16 anos incompletos, em 27 de novembro de 1932, recebendo o grau de professora primária.

Fotografia 5: Foto de Formatura de Raquel Pereira de Andrade/1932



Fonte: Fotografia encontrada no blog da família de Raquel Pereira em memória a trajetória desta, <http://raquelprofessorinha.blogspot.com.br/2008/> acesso em: 20/04/2017

Em 07 de dezembro do mesmo ano lhe é conferido o diploma de professora, sendo nomeada por concurso, pelo Diretor Geral do Departamento de Instrução Pública, o Bacharel Odilon da Costa Dorea, professora de 3ª classe em Tanque Novo, um povoado que na época contava apenas com 22 casas e uma capela. Logo de início, matriculou 30 alunos, na faixa etária de 7 a 16 anos. Além das matérias básicas: Gramática, Aritmética, História, Geografia e Ciências, ensinava também,

artesanato e bordado. As fotos abaixo retratam a imagem de duas das suas turmas, enquanto no exercício da sua profissão.

Fotografia 6: Profa. Raquel - indicada pela seta/ 1930, com uma das suas primeiras turmas.



Fonte: Fotografia encontrada no blog da família de Raquel Pereira em memória a trajetória desta, <http://raquelprofessorinha.blogspot.com.br/2008/>

Foram 32 anos de magistério, porém, com saldo bastante positivo, através de sua formação básica, muitos puderam continuar seus estudos, tornando-se professores, profissionais diversos ou funcionários públicos concursados. A imagem a seguir mostra Raquel juntamente com os alunos da última turma lecionada pela professora.

Fotografia 7: Última turma lecionada pela Profa. Raquel – 1965



Fonte: Fotografia encontrada no blog da família de Raquel Pereira em memória a trajetória desta, <http://raquelprofessorinha.blogspot.com.br/2008/> acesso em: 23/04/2017

Nota-se, através da imagem da Escola Mista, que a turma era bastante heterogênea, uma classe multisseriada, com elementos importantes para se pensar o acesso do negro a escola. Crianças negras, pobres (descalças) que começavam a ter acesso à escola; a decadência ou ausência de vestimentas uniformizadas e padronizadas para o ambiente escolar caracterizava essa escola pública republicana e representava o engajamento do professorado baiano e seu sentimento de missão cívica de formação do futuro da nação.

A professora Raquel Pereira recebia visitas periódicas de Inspetores escolares, assim também como era comum a presença deles em outras escolas para a realização de avaliação do ensino. Podemos observar em uma de suas visitas no referido Termo de Inspeção, transcrito a seguir, datado do ano de 1941, em que o Inspetor Emiliano Santos, registrou a ocasião e fez uma menção honrosa a excelentíssima professora Raquel.

Termo de Inspeção

Tive o ensejo de visitar, nesta data, a Escola Mista do Arraial de Tanque Novo do município de Macaúbas, regida pela Prof.^a Raquel Pereira de Andrade, encontrando-se em pleno exercício de suas funções, demonstrando zelo e dedicação à casa do ensino. A escola com 49 alunos de matrícula estava presente 35, sendo 16 do sexo masculino e 19 do sexo feminino a escrita está sendo feita com o interesse da novel educadora para o progresso dos seus educandos. Que continue a devotada regência desta escola bem servindo a infância desta localidade para maior grandeza da Pátria. São os meus votos.

Tanque Novo, 29 de Maio de 1941.

Emiliano Santos Ferreira

Inspetor, geral.

(<http://raquelprofessorinha.blogspot.com.br/2008/>. Acesso em 23/05/2017).

A integração dos negros à elite cultural da República foi restrita e demandava esforços coletivos. A professora Raquel Pereira conseguiu driblar muitas barreiras e preconceitos, tornando-se parte de uma elite intelectualizada. Para permanecer na Escola Normal de Caetité, Raquel Pereira contou com a ajuda financeira de uma madrinha da elite local e, internamente, foi apoiada pelo auxílio do Caixa Escolar,

instituição criada na legislação de 1925 para melhorar a frequência de alunos carentes.

Em 1943, a professora Raquel Pereira de Andrade, se casou com Arlindo Alves Carneiro e o seu nome passou a ser Raquel Pereira Carneiro. Desse casamento nasceram oito filhos, sendo seis vivos: Maria, Raquelinda, Arlindo, Edílson, Aparecido e Eloísa. Dois dos oito faleceram com poucos meses de vida, (Zélia e Joaquim).

Raquel chegou a Tanque Novo em 1933, com 16 anos, tornando-se a primeira professora formada e nomeada pelo Estado daquele lugarejo, participou ativamente, dos primeiros progressos de Tanque Novo, como a criação do Posto de Correios e da feira livre, reivindicações suas, contando com a participação de outras pessoas, inclusive de seu marido Arlindo. Devido ao alto grau do seu status social, teve grande influência e reconhecimento na comunidade Tanquenovense.

Permanecendo viva na memória e na história das pessoas da cidade de Tanque Novo, faleceu em novembro de 2008, faltando dois meses para completar 92 anos.

3.3 Francisco José de Santana 1857/1947

Francisco José de Santana, nasceu em 25 de maio de 1857, na freguesia de N.S. do Amparo das Umburanas, pertencente à comarca de Caetité e posteriormente a de Urandi. Negro, filho também de um professor negro, Martiniano José de Santana e Maria Eulália de Santana, naturais de Salvador.

A memoranda Helena Lima Santos, em um artigo intitulado "Coisas do Passado" publicado, no jornal Tribuna do Sertão (1986) referia-se ao professor Santana como "alegre, extrovertido, sempre vestido na pura elegância, trazia em seu bolso cartões de visita em que abaixo do seu nome declarava o número de anos, meses e dias de ensino".

Em 20 de agosto de 1872, mudou-se para a capital baiana, para dar início aos seus estudos secundários. Sendo aprovado no exame de admissão, no ano seguinte, matriculou-se no 1º ano da antiga Escola Normal da Capital. Diplomou-se em novembro de 1875, sendo então nomeado para reger internamente a escola da

freguesia de Brotas e no ano seguinte foi substituído na cadeira do Rio Vermelho. Em 1876 prestou concurso para a cadeira de Brejo do Zacarias, em Pilão Arcado; em junho de 1880 conseguiu remoção para a cadeira de Nossa Senhora do Gentio, na comarca de seu nascimento. Depois, em 1890, assumiu a cadeira de São Sebastião de Caetité; em 1894 foi removido para a cadeira de Lagoa Real e reintegrado 4 meses depois à cadeira de S. Sebastião. O mesmo ocorreu em 1895, quando após remoção para a cadeira de Caculé, foi reintegrado dois meses depois à antiga cadeira de Caetité. Com a municipalização da instrução pública em 1896 foi nomeado professor municipal de Caetité, permanecendo nessa condição até 1904 quando assumiu a cadeira estadual da cidade de Rio de Contas.

Em Rio de Contas, instruiu 145 alunos com curso primário completo, aplicou por instituição os postulados da Escola Nova, entre seus educandos, introduzindo a educação física, com jogos variados, a dança, a dramatização e uma vez por semana a declamação. O professor Santana, inicialmente lecionava em sua casa, alguns anos depois manteve um colégio particular, o Internato e Externato Sant' Anna, com 38 alunos do sexo masculino, mas, em média, frequentava vinte e seis externos e seis internos.

O Internato e Externato Sant' Anna era detentor de grande fama na região, motivo pelo qual era frequentada por alunos de diferentes localidades, funcionava em dois turnos e eram ministradas disciplinas como Português, Matemática, Geografia, História, Ciência e Francês, além dos cursos de Música e Dança.

Todos os anos o professor Santana era lembrado e homenageado pelo jornal "O Cinzel" pela passagem do ano profícuo exercício da sua profissão. Ao completar 40 anos de magistério o mesmo foi agraciado com uma receptiva procissão cívica, que percorreu as principais ruas da cidade, como elenca o Jornal "O Cinzel 1916".

Prof. Santana - 40 annos de magistério

A 3 do fluente o nosso prestimoso amigo e provector Professor desta cidade Capm Francisco José de Sant' Anna, uma das glórias do professorado baiano, comemorou 40º anniversario de profícuo magistério sem um pedido de licença, sem uma só nota que o desabone, esforçando-se sempre pelo cumprimento do seu dever, o que prova exuberantemente o número de alumnos promptos elevando-se a 127. (O Cinzel 18 de novembro de 1916).

Fotografia 8: Foto do Professor Santana e seus discípulos e, a direita, o seu colega professor Marcelino José Neves da Escola Elementar/1911.



Fonte: Arquivo Municipal de Rio de Contas

A maioria dos negros no pós-abolição continuou em uma situação de marginalidade em termos de acesso à instrução e ao mercado de trabalho diante de uma nova realidade econômica no país, no entanto, o professor Santana, assim como outros professores e professoras, conseguiu construir táticas (CERTEAU, 2005) de resistência para se integrar na sociedade republicana baiana.

Um dos grandes problemas que o país enfrentava naquela época, era o analfabetismo. Em Rio de Contas, por exemplo, a população infantil era bastante grande e só havia duas escolas públicas, que por sinal não possuíam estrutura para abarcar a quantidade numerosa de crianças riocontenses.

Ali estava um exemplo vivo da deficiência da Instrução entre nós, uma prova evidente de que as duas escolas primárias de que dispomos, não comportam a população infantil desta cidade, uma prova incontestante de que aquele grupo de crianças anseia pela luz do saber, uma prova esmagadora e tristíssima de que o analfabetismo não extinguiu do nosso meio facilmente. (O Cinzel. Minas do Rio de Contas, 21 de abril de 1927 nº6. Ano I) .

Segundo alguns dados apresentados pelo jornal "O Cinzel", no ano de 1927, existia em Rio de Contas, aproximadamente, 250 crianças entre 6 a 12 anos que nunca havia frequentado a escola. O número de crianças que estava na escola, em

toda a cidade era bem pequena, sendo 55 alunas na escola do sexo feminino e 60 na escola do sexo masculino da escola pública e ainda 36 alunos matriculados no Internato Santana.

Apesar da grande precariedade na instrução pública, no Internato Sant'Anna a realidade do ensino era diferente o mesmo era considerado um colégio de excelência. Segundo o jornal O Cinzel, "a pensão dos alumnos internos é de seicentos e cinquenta mil reis pelo anno lectivo, inclusive roupa lavada e engomada [...] sendo dois ou três irmãos haverá o abatimento de 5 por cento". O Internato Santana posteriormente foi expandido abrangendo alunas do sexo feminino, e a cada ano que se passava ampliava o número alunos matriculados.

Francisco José de Santana casou-se por três vezes com moças brancas, teve 11 filhos com a sua segunda esposa, que era sobrinha da sua primeira mulher, e seu terceiro casamento foi com uma cunhada, porém não teve filhos. Era sócio do Club Rio Contense, espaço branco e de poder, participando de sua diretoria em 1906. Uma de suas filhas, Odilia Josephina de Sant'Anna foi nomeada para a cadeira mixta do Arraial da Furna.

O Professor Santana, seguiu os passos do seu pai, desempenhando a profissão de professor, exerceu o magistério por mais de 40 anos, aposentou-se em 1922 e faleceu em 29 de novembro de 1947 aos 90 anos de idade.

3. Considerações Finais

Em consonância com a atual tendência das investigações no campo da História da Educação na Bahia, que se volta para a trajetória de professores e professoras negros que atuaram ativamente na construção do Estado republicano baiano, em especial na defesa da educação pública, este trabalho apresentou a trajetória de dois professores e uma professora negros que lecionaram na região durante a Primeira República (Caetité, Rio de Contas e Tanque Novo).

A análise da documentação consultada sugere que o magistério foi um dos caminhos encontrado por jovens negros e negras para acessarem uma situação social que possibilitasse sua inclusão na sociedade republicana. A condição de

funcionário(a) público(a) e de domínio da cultura letrada permitiram a esses (as) professores (as) constituírem uma intelectualidade atuante no meio político.

O professor Alfredo José da Silva, o professor Francisco Santana e a professora Raquel Pereira de Andrade, oriundos de famílias pobres e pretas, entraram no curso normal e, a partir dessa formação profissional, foram nomeados para cargos públicos e ocuparam lugar de destaque nas cidades que atuaram, sendo reconhecidos e respeitados.

As trajetórias destes professores acenam para a arte de negros e negras de construir táticas que burlassem a situação socioeconômica do pós-abolição e da predominância de ideias eugenistas no meio cultural para uma condição de prestígio social e de reconhecimento intelectual.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENEZES, Jaci – **“Educação e Cor-de-pele na Bahia - O acesso à educação de negros e mestiços”**. In Bahia Análise e Dados, no. especial sobre o Negro, SEI, SEPLANTEC, 1994.

_____. **“Liberdade, Igualdade, Pluralismo e cidadania – O Acesso à educação dos negros e mestiços na Bahia”**- tese de doutoramento junto à Universidade Católica de Córdoba, Argentina, 1997.

MIGUEL, Antonieta. **O professorado primário da Bahia: formação acadêmica, normatização legal e atuação política (1889-1930)**. UNEB, 2021.

ROMÃO, Jeruse. (org.) **História da educação dos negros e outras histórias**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira**. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo: Editora: autores associados, nº 13, 2007

LUZ, José Augusto Ramos da. **Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924-1928)** / José Augusto Ramos da Luz. -- Salvador, 2009.

BRANDÃO, Verônica de Jesus. **Práticas curriculares nas escolas públicas primárias: um estudo das teses apresentadas nas Conferências Pedagógicas em Salvador (1913-1915)**. Salvador: UNEB, 2012. (Dissertação de Mestrado).

CAVALCANTE, Ian Andrade. **Educando libertos, escravizados e operários: a trajetória do professor Cincinato Franca, Bahia 1860-1934**. Niterói-RJ: UFF, 2020.

OLIVEIRA, Daiane Silva. **Instrução de pobres e negros em Feira de Santana: as escolas do professor Geminiano Alves da Costa (1890-1920)**. Dissertação de Mestrado, UEFS, 2016.

SANTANA, Elizabete Conceição. A voz dos professores baianos no início da República: a Revista do Ensino Primário (1892-1893). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 36, dez. 2009.

SANTOS, Jucimar Cerqueira dos. **Escolas noturnas para trabalhadores na Bahia (1870-1889)**. Dissertação de Mestrado, UFBA, 2017.

SILVA, Fabiano Moreira da. **Professorado municipal de Salvador: queixas, crises e greve (1912-1918)**. Salvador: UFBA, 2017.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René (ORG.) **Por uma História política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SOUZA, Ione Celeste Jesus de. **Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890**. São Paulo: PUC, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e educação. **Pensar a educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 1. abr-jun, 2015.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista 16. indd**, n. 63, 2008.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em História pela a Universidade Estadual da Bahia (UNEB- CAMPUS VI), Caetité-BA, Especializada em: - História Geral e do Brasil; - Gestão, Coordenação, Planejamento e Avaliação Escolar; - Políticas Públicas e Intervenção Social, pela Faculdade Internacional do Delta-Parnaíba- PI. Ex Bolsista do Pibid (Programa Institucional de Iniciação à Docência), Pesquisadora na área da Educação e Ascensão de Negros durante a República. Professora da Rede Municipal de Educação da cidade e Caetité.

² Pós-doutoranda no Programa em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas - UFRB. Doutora em Educação pelo programa Educação e Contemporaneidade PPGEduc/UNEB. Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1991) especialização em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (2000). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia - Campus VI, atuando como docente na graduação, Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS e no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UNEB; Líder do Grupo de Pesquisa Memória da Educação na Bahia UNEB/CNPQ.

³ Arquivo Público Municipal de Caetité

⁴ Vale lembrar que a remuneração do professorado baiano era muito baixa. Situação que não foi modificada com a República, ao contrário, ocorreu um rebaixamento salarial do professorado primário em relação aos colegas secundaristas.

⁵ Raquel é a primeira da esquerda. Professores que estão na foto acima: Alfredo José da Silva Professores que estão na foto acima: José F. Junqueira Ayres, Alfredo José da Silva e Antônio Meireles http://raquelprofessorinha.blogspot.com.br/2008_12_01_archive.html. 1- Agnalda P. de Castro 2- Alodilia da S. Ivo 3- Annisio Elysio Silva 4- Aurora B. Azevedo 5- Bernadina Gomes 6- Dalva M. S. Lima 7- Dulce Vianna 8- Edith F. de Castro 9- Eunice Lopes 10- Floriano Tanajura Meira 11- Gilberto da Sila Ivo 12- Guiomar Trindade 13- Herminia Q. Matos 14- Hyeront B. Neves 15- Ianie Oliveira 16- Isaltina S. Souza 17- Ithamar P. de Castro 18- Lidia C. da Silva 19- Maria Sofia Fernandes 20- Maria Froés de Castro 21- Maria das Dores Costa 22- Mário dos Santos Padre 23- Nunilla da S. Ivo 24- Olver Fagundes Vieira 25- Oscar Q. Matos 26- Ovidio S. Souza 27- Nice P. da Silva 28- Waldick C. P. Montenegro

FRANCOLINO NETO: "O ILUSTRE FILHO" E INTELLECTUAL NEGRO DO SUL BAIANO

FRANCOLINO NETO: "THE ILLUSTRATE SON" AND BLACK INTELLECTUAL OF SOUTH BAIANO

João José dos Santos¹
Fabília dos Santos Dantas²

Resumo

O artigo propõe apresentar a biografia do professor universitário e intelectual Francolino Neto e discutir sobre sua atuação política e educacional no Sul baiano, apresentando a importância da incorporação da perspectiva racial pela História da Educação. Partiu de uma abordagem qualitativa, foi realizada uma análise do Jornal Itajuípe hoje, publicado em Dezembro de 1984, encontrado no acervo municipal de Itajuípe e de duas fotografias encontradas na Biblioteca da Universidade Estadual de Santa Cruz. O referencial teórico foi construído a partir dos estudos de Barros (2016), Boto (2003-2005), Fonseca (2016), Gomes (2012), Petruccelli (2007), Sirineli (2003). A partir de tais investigações foi possível compreender o professor enquanto um intelectual negro que contribuiu para a inserção de Itajuípe, na historiografia da educação e que sua participação em espaços de relações de poder, foi importante para a problematização da igualdade racial na educação, seja ela na modalidade da educação básica ou superior, não só no tempo em que atuava como docente, mas no percurso histórico e social, refletindo na história do tempo presente.

Palavras-chave: Intelectual.
Professor negro. História da educação.

Abstract

The article proposes to present the biography of university professor and intellectual Francolino Neto and discuss his political and educational activities in the South of Bahia, presenting the importance of incorporating the racial perspective into the History of Education. Based on a qualitative approach, an analysis of the Jornal Itajuípe today, published in December 1984, found in the municipal collection of Itajuípe and of two photographs found in the Library of the State University of Santa Cruz, was carried out. The theoretical framework was built from studies by Barros (2016-2021), Boto (2003-2005), Fonseca (2016), Gomes (2012), Petruccelli (2007), Sirineli (2003). From such investigations, it was possible to understand the teacher as a black intellectual who contributed to the insertion of Itajuípe in the historiography of education and that his participation in spaces of power relations was important for the problematization of racial equality in education, be it in the modality of basic or higher education, not only in the time when I was a teacher, but in the historical and social path, reflecting on the history of the present time.

Keywords: Intellectual.
Black teacher. History of education.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propôs a apresentar a biografia de um intelectual negro do Sul baiano e discutir sobre sua atuação política e educacional no contexto dos anos 60 a 90, fomentando seu papel e representação no reconhecimento da proximidade entre um homem negro no universo letrado e intelectual num período marcado por forte opressão e exclusão social de negros e negras.

A partir de um recorte histórico, buscamos estabelecer vínculos e articulações do percurso profissional do Professor Francolino Neto com as discussões sobre intelectuais, dialogando com Boto (2003,2005) e Sirinelli (2003), e a abordagem da temática raça, pensando junto com Barros (2016, 2021) , Fonseca (2016), além de uma contextualização regional.

Natural de Pirangy, atual município de Itajuípe, localizado no Sul baiano, filho de João Crysóstomo de Queiroz e Josefina Gonçalves de Queiroz, Francolino Gonçalves de Queiroz Neto, é um “ilustre filho” como diz o hino da cidade, negro e intelectual que se destacou na região, por ser um estudioso de problemas sociais da época.

Foi presidente da Câmara de Vereadores de Itajuípe, Jurista, professor universitário foi um dos expoentes baianos no campo do Direito Penal com obras publicadas e participação em seminários e congressos jurídicos no Brasil e exterior. Advogado criminal, agricultor e jornalista. Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Bahia (1950), em Filosofia, pela Faculdade de Filosofia de Itabuna, e especialização em economia pela Unicamp, nos anos posteriores.

Lecionou português e literatura no Instituto Municipal de Ilhéus e Instituto Nossa Senhora da Piedade e foi titular de direito penal na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), onde supervisionou o estágio de prática Forense da Faculdade de direito de Ilhéus por quatro anos (1978-1982), chefiou o Departamento de Direito público da FESPI e coordenou o curso de Direito desta universidade.

Faleceu em 23 de fevereiro de 2006, seu acevo que conta com 1.231 exemplares foi doado por sua esposa para a biblioteca da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc) de acordo com o BAHIA NOTÍCIAS (2007, P.01).

É a partir desta breve biografia que propomos traçar discussões neste trabalho de grande importância, que de acordo com a concepção de Gomes (2012) é essencial uma (re) construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. Ao pensar na força que a educação apresenta na sua capacidade de descolonizar saberes que foram enraizados desde o princípio da formação de nosso povo, é possível destacar a necessidade da ampliação de discussões acerca de negros letrados e que contribuíram para a sociedade no contexto em que viveram com suas ações políticas e intelectuais.

Desta forma, o docente em estudo pode ter sido a primeira representação da presença do negro lecionando no Ensino Superior na FESPI¹/UESC que se tem conhecimento nos documentos disponíveis no CEDOC². E esta presença na Instituição de Educação Superior- IES apresenta-se como foi e continua sendo difícil à ascensão dos indivíduos de fenótipo negro nos estratos sociais de maior reconhecimento profissional.

A seguir apresentamos a biografia educacional e profissional do professor em estudo, bem como reflexões do que se constitui ser negro e a ocupação de espaços sociais, a identidade étnica, obras e produções do prof. Francolino Neto.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual optamos pela realização de análise documental de uma página de jornal do ano de 1984 intitulado Itajuípe hoje, apresentando uma matéria sobre o professor intitulada: Jurista internacional, Francolino Neto é um dos filhos ilustres de Itajuípe, que não apresenta autoria, e fotografias coletados pelos autores da pesquisa. Dentre outras discussões, o que se buscou a partir de tal análise enquanto metodologia traçada foi identificar informações nos documentos a partir do enfoque temático referido, como a relação entre um negro e o universo letrado ao apresentar sua biografia a partir de um

recorte temporal das décadas de 60 a 90, as suas atuações no campo da educação e a compreensão deste enquanto intelectual.

Desta forma, tem-se a relevância desta pesquisa, buscando contribuir para uma sociedade mais democrática e pluralista, em que a presença de intelectuais negros não seja apenas uma questão de ocupação de espaço, mas sim de valorização dessas pessoas que durante muito tempo foram e ainda são inferiorizadas pela cor da pele, por gênero e pela educação brasileira, especialmente, nos espaços de maior estratos social na docência de nível superior, nos programas de pós -graduação stricto-sensu etc.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da página 4 do jornal Itajuípe hoje (1984), que circulava no município nesta época, evidencia o professor Francolino Neto, enquanto um “Ilustre filho”, termo este que aparece no hino da cidade, “Nas Matas Virgens do Sequeiro Nasceu, O povoado Pirangi cresceu, Com muita luta Itajuípe fez história, Ilustres Filhos lhe cobriram de honra e glória”.

Nesta perspectiva traçamos tal análise a partir do jornal e algumas fotografias, no intuito de compreender a representação assumida pelo professor na região baiana, os espaços ocupados por ele durante as décadas de 60 a 80, ao mesmo tempo que contextualizamos tal período, enfatizando a importância da incorporação da perspectiva racial na história da educação.

O jornal Itajuípe hoje (1984, p.4) evidenciou,

“estudioso dos problemas sociais da região cacauera, o professor Francolino Neto, tem publicado os seguintes trabalhos científicos: Palavras aos jovens – Gráfica Santo Antônio (1960, Ilhéus – Ba), Brasil Parlamentarista- Editora Itagraf (1961, Itabuna-Ba), A Educação escolar e a região cacauera, Gráfica do Carmo (1966, Ilhéus-Ba), Reflexões sobre a inseminação artificial (1963, Revista Fespi), Crime e comunidade cacauera, pela editora distribuidora de livros (1984, Salvador). No prelo está o seu mais recente trabalho intitulado “ Da aplicação da pena”.

Na historiografia da educação, os estudos sobre intelectuais que se iniciaram no século XIX, demonstram a aproximação destas pessoas com as produções científicas, inicialmente conhecidos como “porta vozes das luzes”, no período iluminista e pós iluminista apontados por Carlota Boto como aqueles que “produzem e reproduzem uma cosmovisão que será, também por ele, divulgada e irradiada na formação de uma opinião pública ultrajovem” (BOTO 2005, p. 10).

A seguir, apresentamos mais uma fotografia do prof.^o Francolino Neto, nos espaços de relações de poder, no sentido, que possamos compreender como se estrutura o negro nestes espaços, que mesmo após o encerramento do processo escravocrata no Brasil, os resquícios da exclusão social, política e educacional, continua presente na sociedade, conforme PETRUCCELLI, (2007) nos traz a reflexão que “quanto mais escura a cor da pele esta pessoa está mais propícia a sofrer alguma discriminação”.

Na figura nº 1 apresentamos o prof.^o Francolino Neto, em sua biblioteca particular, na imagem percebe-se o homem alegre com o que mais gostava de fazer, segundo entrevista concedida ao Projeto Testemunho para a História³ (1999), ler e escrever, para o seu tempo, um home negro chegar a docência do ensino superior,

Foto do professor Francolino Neto em sua Biblioteca particular



Figura 1 Fonte: CEDOC/UESC 1999, pasta nº 1

ocupar posições sociais destacadas, foi fator de crucial importância para o empoderamento negro, embora não identificamos indícios que o Prof. Francolino Neto manifestasse publicamente sobre a questão étnico-racial, do negro na sociedade etc.

Na fotografia nº 2 fica nítida que o prof.º Francolino Neto foi um homem que contrariou as regras de exclusões sociais ao negro, inserindo nos espaços de extratos sociais com grande prestígio na sociedade, por exemplo, recebeu a (Comenda de São Jorge dos Ilhéus foi Presidente das Ordens dos Advogados do Brasil-Subseção Ilhéus e conforme a fotografia nº 2 teve participações destacadas nas agremiações da Loja maçônica, inclusive comemorando seu aniversário nos anos de 1992, entre os seus pares.

Professor Francolino participando de comemorações do seu aniversário na Loja Maçônica, sul baiana



Figura 2 Fonte: CEDOC/UESC (1999) pasta nº1

Mas, a sua presença nestes espaços de relações de poderes, foi importante para a problematização da igualdade racial na educação, seja ela na modalidade da educação básica ou superior, não só no tempo em que atuava como docente, mas no percurso histórico e social, refletindo na história do tempo presente.

Desta forma, é nítido na fotografia, e nas funções religiosas as quais ocupou dentro da Loja maçônica, que o prof. Francolino Neto, contrariou as estatísticas sociais de exclusão do negro nos espaços sociais, não só na área acadêmica, mas, também na religião.

Neste contexto, pensar o papel e representação de um negro enquanto intelectual num contexto de redução da democracia, é algo desafiador e instigante, no sentido de que o termo intelectual gera uma grande euforia mas que foi marginalizado na história da educação durante as décadas de 50 e 60 como apontam os estudos de Sirinelli (2003). Tal marginalização deu-se pela falta de visibilidade da época para estes atores políticos, mas não de importância.

Isto nos remete a pensar na invisibilidade do professor Francolino Neto, onde aqui levantamos questões sobre contexto político e social em que estava inserido, raça, pois é importante frisar que o negro na década de 60 ainda estava a margem da sociedade, ou seja, as lutas de inserção nos espaços públicos eram recentes para estas pessoas, principalmente, pensar na “superação de uma indignidade” e na renovação da história política no contexto Itajuipense, onde um professor negro se destaca por sua consciência social e responsabilidade política.

Tal análise juntamente aos estudos na área da história da educação nos direciona a pensar em “não nos limitarmos às trajetórias apenas dos “grandes” intelectuais e de descermos até o estrato intermediário dos intelectuais de menor notoriedade, mas que tiveram importância enquanto viveram [...]” (SIRINELLI, 2003, p. 246). Neste sentido, amplia-se se as possibilidades de estudos acerca dos intelectuais de menor visibilidade, como o caso do professor evidenciado nesta pesquisa, mas que a partir de tais discussões aqui representadas reflete sobre as aberturas que esta categoria permite tais como, o olhar para um público maior, o reconhecimento das ações realizadas e ampliação de estudos sobre raça.

Barros e Fonseca destacam que na década de 90 houve

“aumento de pesquisadores e pesquisadoras negras na academia, ampliação dos debates sobre relações raciais -a incorporação da população negra entre os sujeitos históricos investigados pela história da educação ocorreu desde o final dos anos 1990, se afirmando como crucial para o entendimento dos processos históricos relacionados ao desenvolvimento da educação no Brasil”. (BARROS, FONSECA, 2016).

Mesmo esta ampliação ocorrendo apenas nos anos 90, é perceptível através desta e outras pesquisas que antes disso já havia negros professores, atuando ativamente nestes e em outros espaços e que sofreram com a invisibilidade feroz.

Ainda há um destaque no jornal para a participação do professor Francolino e movimentos educativos e espaços públicos tais como,

“Congressos e seminários, ele possui uma ampla bibliografia onde destacam-se Regulamentação do art.20 da constituição federal de 1946, indicação a apresentada ao V Congresso Nacional de Municípios, Recife 1959, o Brasil e o Mito da explosão demográfica, tese apresentada na Associação dos diplomados na escola superior de guerra , Adesg, delegacia da Bahia-1975, Tóxicos e criminalidade, trabalho apresentado na segunda semana de criminologia em Itabuna no ano de 1977, Atualidade de Afrânio Peixoto, apresentado na primeira semana de estudos jurídicos, Fespi 1977 e A violência no mundo atual, trabalho com que participou na segunda semana de Criminologia e direito Penal da Bahia, realizada em Itabuna no ano de 1977”. (p.4)

Os estudos no campo da história da educação, nos permite ainda compreender que a história de um intelectual se situa num campo autônomo, no cruzamento de histórias políticas, social e cultural, que de acordo com Sirinelli (2003), parte de itinerários, gerações e sociabilidades, pensando o intelectual dentro do seu contexto, seu grupo e seus espaços de sociabilidade.

Logo, o que foi destacado acima pelo jornal e descrito, demonstra o engajamento de Francolino Neto e um movimento de superação, o que o legitima enquanto figura política e pública na medida em que disseminou ideias, teve voz ativa em espaços públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo se propôs apresentar a biografia do professor universitário e intelectual Francolino Neto, discutir sobre a sua atuação política e educacional no Sul do Estado da Bahia, apresentando a importância da incorporação da perspectiva racial pela História da Educação. Através de uma abordagem qualitativa, também, mostra e problematiza a visibilidade do professor negro nas décadas de 1960 a 1990,

fato que não nos impediu de consultar bibliografias anteriores e posteriores as décadas citadas.

Desta forma, este artigo contribui para ampliar as possibilidades de estudos acerca dos intelectuais de menor visibilidade, como o caso do professor evidenciado nesta pesquisa. Por outro lado, traz a público o debate racial, das ocupações do negro nos espaços de poder e de maiores estratos sociais, na sociedade.

Percebemos três pontos que elegemos importante destacar: a) professor negro ocupou várias funções privilegiadas socialmente, sem nenhum indício escrito ou falado de que ele sofreu alguma forma de preconceito, em razão da cor de sua pele;

b) todas as funções as quais ocupou foi pelo destaque profissional, sendo respeitado e inserido nos espaços sociais por sua capacidade profissional, sem a interferência de indicação política para tais funções e c) Embora tenha se destacado academicamente e na autoria de livros, colaborador em periódicos e revistas, contrariando várias estatísticas sociais, o prof.^o Francolino Neto não tem nenhuma homenagem em prédios públicos, universidades, pavilhões e salas de aulas, inclusive os quais foi diretor, cofundador e professor.

Ao contrário de seus colegas de cor branca que embora desenvolveu as mesmas funções do professor Fracolino Neto, tem o seus nomes em campos de universidades públicas, departamentos, salas de aulas etc.

Neste entendimento, fica nítido que a segregação social, política e intelectual não é só para negros e negras das camadas populares, mesmos aqueles que chegam a ocupar espaços sociais, portanto, não conseguem driblar algumas estatísticas sociais, sofre o preconceito, são tirados do seu lugar de fala, do prestígio social e intelectual. Quando esta segregação não é violentamente verbal, ela acontece implicitamente, onde os atores sociais negros e negras não alcançam a visibilidade que lhes é de direito, pela sua profissão e trabalhos realizados.

Referências

BAHIA NOTÍCIAS. **Família doa biblioteca do professor Francolino Neto para a Uesc. 2007.** Disponível em: < <http://www.bahia.ba.gov.br/2007/09/noticias/governo/familia-doa-biblioteca-do-professor-francolino-neto-para-a-uesc-2/>> Acesso em 01-10-2021

BOTO, Carlota. **O professor primário português como intelectual: 'eu ensino, logo existo'.** Linhas (UDESC), v. 6, n. 1. Florianópolis: 2005, p.79-130. primário português como intelectual: eu ensino, logo existo. Revista História das Ideias. v. 24, 2003. p. 87- 101.

BARROS, S. A. P. FONSECA, M. V.; (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016.

GOMES, L. N. **Relações étnico-raciais, educação e decolonização dos** Projeto Testemunhos da história⁴, CEDOC/UDESC (1999, p.16). **currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012

CEDOC. Centro de Documentação e Memória Regional. **Projeto Testemunhos da História,** CEDOC/UDESC, Ilhéus-Bahia (1999).

SIRINELLI, Jean- François. Os intelectuais. In: REMOND, René (org.). **Por uma história política.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, p 232-253, 2003.

PETRUCCELLI, José Luís. **A Cor Denominada: estudos sobre classificação étnico - racial.** Rio de Janeiro: DP & A, 2007.

¹ Licenciado em Ciências Sociais, Pós Graduado em Planejamento de Cidades-UESC ; Gestão Municipal-UAB; e História do Brasil –UESC, Mestrando em Educação- PPGE/UESC, membro do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação-GRUPPHED/UESC.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7047-8443>. jsantos@uesc.br



<https://orcid.org/0000-0002-7047-8443>



<http://lattes.cnpq.br/4989183414394456>

² Pedagoga, Pós Graduada em Educação Científica e Cidadania, Mestranda em Educação- PPGE/UESC, membro do Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação-GRUPPHED/UESC, Bolsista Fapesb.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8715-1183>. fabricia-dantas@outlook.com.



<https://orcid.org/0000-0001-8715-1183>



<http://lattes.cnpq.br/1205079804709501>

¹ Primeira Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna - FESPI. Reunidas em Campus, na Rodovia Ilhéus/Itabuna, no município de Ilhéus, pelo Parecer CFE 163/74. Disponível em : < http://www.uesc.br/a_uesc/> Acesso em 01-10-2021.

² Centro de Documentação e Memória Regional, órgão suplementar ligado diretamente à Reitoria, foi criado em 1993, com o objetivo de desenvolver ações que operacionalize a preservação da memória regional. Desde sua criação o CEDOC recebeu documentos, como jornais, fotografias, vídeos, monografias, dissertações e teses e produziu outros documentos que contribuem para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da história regional. Disponível em: < <http://www.uesc.br/centros/cedoc/>> Acesso em 01-10-2021

³ Esse projeto tem como objetivo traçar o perfil de depoentes potenciais sobre a história da região cacauera da Bahia, recolhendo os testemunhos a partir dos roteiros individualizados e posteriormente transcritos, transformando-os em acervo sonoro e escrito do CEDOC/UESC.

Como citar:

SANTOS Dos. J.J.DANTAS, F. Dos S. FRANCOLINO NETO "O ILUSTRE FILHO E INTELLECTUAL NEGRO DO SUL BAIANO" *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 1, n. 8 p. 1-12, Mai/Out. 2021.

O REPOSITÓRIO DE CONTEÚDO DIGITAL NAS PESQUISAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO ACERVO PARA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

THE REPOSITORY OF DIGITAL CONTENT IN THE HISTORY OF MATHEMATICS EDUCATION RESEARCH AND THE HISTORY AND MEMORY OF EDUCATION AS A COLLECTION FOR RESEARCH IN THE HISTORY OF EDUCATION

Ana Liziane Araújo da Paz¹
Maria Inês Sucupira Stamatto²
Olívia Moraes de Medeiros Neta³

RESUMO

Em nossa sociedade atual, as relações dos pesquisadores com os acervos digitais foram ampliadas, e no campo da História da Educação não foi diferente. Os Repositórios Digitais configuram-se como acervos online para pesquisas em diversos campos de interesses, desse modo possibilitando o fácil, amplo e livre acesso a diversos documentos. Posto isto, este artigo apresenta dois Repositórios Digitais, sendo eles: o Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática e de História e Memória da Educação (RHISME), que possuem diversas fontes para pesquisas, além de contribuir para a preservação da memória e estudos no campo da História da Educação. Desse modo, buscou-se analisar quais as contribuições que estes repositórios trazem para esse campo de pesquisa. Para a realização do estudo, foi necessário o levantamento destes repositórios através de suas caracterizações, além da análise da usabilidade de alguns acervos que se tornaram fontes para pesquisas.

Palavras-chave: Fontes. Repositórios digitais. História da Educação. Rio Grande do Norte.

ABSTRACT

In our current society, researchers' relations with digital collections have been expanded, and in the field of the History of Education it was no different. Digital Repositories are configured as online collections for research in various fields of interest, thus enabling easy, broad and free access to various documents. That said, this article presents two Digital Repositories, namely: the Institutional Repository of UFSC - History of Mathematics Education and History and Memory of Education (RHISME), which have several sources for research, in addition to contributing to the preservation of memory and studies in the field of History of Education, therefore, sought to analyze what contributions these repositories bring to this field of research. To carry out the study, it is necessary to survey these repositories through their characterizations, in addition to analyzing the usability of some collections that become sources for research.

Keywords: Sources. Digital repositories. History of Education. Rio Grande do Norte.

1. Introdução

Pouco a pouco, os acervos físicos estão se estendendo para o mundo digital, assim, possibilitando o mais fácil e amplo acesso a muitos documentos, o que, conseqüentemente, oportuniza novas pesquisas em diversas áreas. Visto as novas ferramentas de acesso a documentos, como os Repositórios Digitais, percebeu-se a necessidade de estudo voltado para esse novo meio que são base de diversas fontes de pesquisas.

Com isso, foi desenvolvido esta pesquisa a partir do projeto de iniciação científica intitulado "A educação na UFRN e no RN: história e preservação da memória", vinculado ao Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e em colaboração com o Laboratório de História e Memória da Educação (LAHMED) e o Repositório de História da Educação (RHISME), no Centro de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) à qual atuo como bolsista desde 2019. Por gostar da área de educação e tecnologia, o projeto de iniciação científica me possibilitou conciliar ambas as áreas junto a História da Educação, visto que atuei diretamente com o RHISME, realizando catalogação, criação de fichas e disponibilizando os acervos no Repositório Digital, além disso, realizando algumas pesquisas como essa que descrevo aqui. Por diversas vezes chego a refletir não só sobre a minha própria atuação, mas a de outros colegas de vários Repositórios Digitais: como os acervos que disponibilizamos nestes locais estão a contribuir para outras pesquisas? Como esse trabalho de alguns bolsistas em diversas universidade públicas como eu, por exemplo, contribui para a história da nossa educação? De que modo esses acervos estão vindo a ser explorados?

Dessa maneira, aprofundamos mais sobre os Repositórios Digitais que são meios de o acesso a documentos que se tornam fontes para pesquisas, mas como cita Almeida (2011, p. 11), "[...] a quantidade de pesquisas em História que utilizam as fontes digitais ainda está muito aquém do potencial oferecido por este suporte documental". Uma explicação para o pouco acesso a essas fontes diz "respeito à ausência de uma ampla discussão teórico-metodológica acerca do assunto", explica o autor.

Compreendendo a discussão que Almeida (2011) traz, podemos exemplificar num breve levantamento sobre a temática no Portal Periódicos Capes⁴, ao acessar, pesquisamos em “Buscar Assunto” o termo “Repositórios Digitais” e foi possível encontrar em torno de 135 artigos, sendo 87 deles no idioma português, um número equivalente baixo a pensar que há mais de uma década os Repositórios Digitais estão sendo introduzidos em nosso meio, são poucos trabalhos discutindo os Repositórios Digitais, mas muitos usufruindo das fontes disponíveis neles para outras pesquisas, porém sem a real descrição ou referências de onde os acervos foram encontrados.

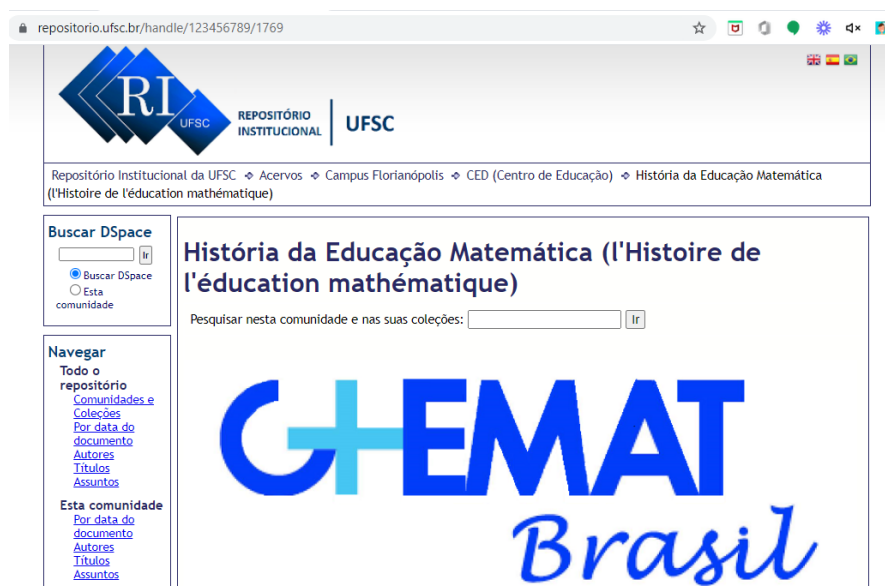
Sendo assim, percebemos com esta pesquisa a oportunidade para ampliar as discussões nesse campo, trazendo apontamentos de dois Repositórios Digitais, a saber: o Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática e o de História e Memória (RHISME). A escolha para os dois repositórios se deu a partir dos interesses em comum entre eles: a história da educação. Assim, busca-se como objetivo geral, analisar quais as contribuições que estes repositórios trazem para o campo de pesquisas em história da educação. E como objetivos específicos: Identificar o papel desses Repositórios Digitais nas pesquisas em história da educação; Caracterizar os repositórios Institucional da UFSC – História da Educação Matemática e o de História e Memória (RHISME); e identificar algumas pesquisas realizadas através dos acervos disponíveis nestes repositórios.

À seguir, apresentamos a metodologia do trabalho, apontando os repositórios analisados e suas potencialidades, além de algumas pesquisas desenvolvidas a partir dos acervos disponibilizados neles, e, por fim, as considerações finais.

2. Metodologia

Para o levantamento desta pesquisa, foram destacados dois principais Repositórios Digitais que contribuem para as pesquisas no campo da História da Educação, são eles: o Institucional da UFSC – História da Educação Matemática, situado no sítio <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>, e o Repositório de História e Memória da Educação (RHISME), disponível em <http://lahmed.ce.ufrn.br/jspui/>.

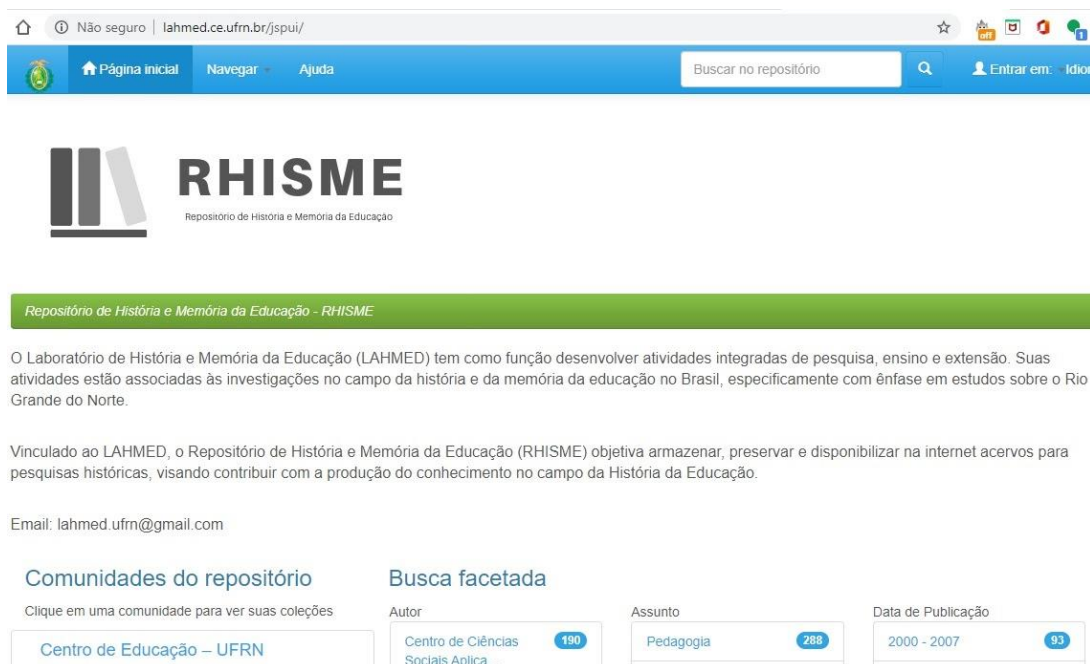
Figura 01 - Página inicial do Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática



Fonte: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>. Acesso em 17 jul. 2021.

O primeiro a ser destacado é o Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática que desenvolve suas atividades online desde 2012 e conta com o apoio da Universidade Federal de Santa Catarina. Seu acervo digital é estruturado em algumas categorias e coleções, como Artigos, Acervos Pessoais, Cadernos Escolares, Fotografias e outros, contando com mais de 5.500 documentos disponíveis. O trabalho desenvolvido neste repositório não se restringe apenas aos pesquisadores do GHEMAT - Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática, diversos pesquisadores do campo da História da Educação Matemática de várias instituições do Brasil contribuem para a preservação desse acervo, além da divulgação de fontes digitalizadas da instituição e do grupo no Repositório Digital.

Figura 02 - Página inicial do Repositório de História e Memória da Educação, o RHISME



Fonte: <<http://lahmed.ce.ufrn.br/jspui>>. Acesso em 17 jul. 2021.

O segundo refere-se ao Repositório de História e Memória da Educação, o RHISME, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo suas instalações no Centro de Educação/CE/UFRN, e vinculado ao Laboratório de História e Memória da Educação (LAHMED), o RHISME está ativo desde 2017 e possui o objetivo de armazenar, preservar e disponibilizar na internet diversos documentos sobre a história da educação do Brasil, principalmente nos estudos do Rio Grande do Norte, com isso contribuindo para mais pesquisas e conhecimentos no campo da História da Educação. Entre os acervos disponíveis neste repositório, pode-se encontrar: Atas, Plano de curso, relatórios do Centro de Educação/UFRN, Legislação escolar da província do Rio Grande do Norte durante o Império, Regime interno dos Grupos Escolares, das Escolas Isoladas e Rudimentares, além da Revista de Ensino produzida pelo Grupo Escolar Frei Miguelinho no ano de 1917 e 18 exemplares da Revistas *Pedagogium* de Natal.

Ambos os Repositórios Digitais citados fazem uso do *Software* Dspace, que se baseia na Licença *Creative Commons*, a qual se refere ao compartilhamento e

modificação das obras disponibilizadas em meios digitais, com consentimento do autor e a partir da lei de propriedade intelectual, de modo que permite aos interessados, utilizarem a obra de forma mais livre (DA PAZ, SILVA, ARAÚJO; NETA, p. 60, 2019). Com estruturas simples e eficientes, os Repositórios Digitais Institucional da UFSC – História da Educação Matemática e de História e Memória da Educação (RHISME) constituem-se em “comunidades”, “coleções” e os “itens” (que são os documentos), todos eles, ao serem disponibilizados nos sites, são associados a metadados com algumas informações, sendo, por exemplo, as categorias, autores, descrição do documento, o ano do documento, entre outros. Facilitando, assim, as buscas e localização dos documentos nos repositórios, além de possibilitar ao pesquisador a visualização breve ou download em formato de PDF (*Portable Document Format*) ou imagem.

3.RESULTADO E DISCUSSÃO

As dimensões das ferramentas digitais estão a cada dia ampliando os acessos às fontes, possibilidades de pesquisas e difusão dos conhecimentos, um exemplo disso são os Repositórios Digitais aos quais são bases de dados online que agrupam, de forma organizada, documentos de diversos formatos, sejam arquivos em áudio, imagens, vídeos, PDF (Portable Document Format) entre outros, como cita o Instituto Brasileiro:

Os repositórios digitais (RDs) são bases de dados online que reúnem de maneira organizada a produção científica de uma instituição ou área temática. Os RDs armazenam arquivos de diversos formatos. Ainda, resultam em uma série de benefícios tanto para os pesquisadores quanto às instituições ou sociedades científicas, proporcionam maior visibilidade aos resultados de pesquisas e possibilitam a preservação da memória científica de sua instituição. Os RDs podem ser institucionais ou temáticos. Os repositórios institucionais lidam com a produção científica de uma determinada instituição. Os repositórios temáticos com a produção científica de uma determinada área, sem limites institucionais. (IB, 2021).

Assim, os Repositórios Digitais configuram-se como uma alternativa para o acesso a diversos acervos sobre os inúmeros acontecimentos da nossa sociedade, diminuindo as distâncias entre o pesquisador e os documentos. Documentos esses que podem se tornar fontes base para suas pesquisas, desde que o pesquisador o

reconheça como tal, conforme corrobora Ragazzini (2001, p. 14) ao afirmar que “a fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica”. As pesquisas e manuseio nos arquivos digitais não são tão distintos das pesquisas com os arquivos físicos, o pesquisador deve atentar a veracidade e confiabilidade dos repositórios pesquisados, assim fala Brasil e Nascimento (2020):

O trabalho do historiador diante do arquivo digital, portanto, não é tão diferente do trabalho diante do arquivo físico, pois exige tanto rigor metodológico no tratamento da fonte quanto o tratamento de uma fonte não digital. Entretanto, esse cuidado muitas vezes é escamoteado ante a profusão de fontes, a agilidade da busca, a velocidade do acesso e a facilidade do armazenamento. (BRASIL; NASCIMENTO; 2020, p. 203).

Pensando nisso, apresentamos esses dois Repositórios Digitais, que oferecem um vasto acervo com documentos confiáveis e verídicos na qual o pesquisador pode usufruir em suas pesquisas. O Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática, ressaltamos que esse oferece um banco com mais de 5 mil documentos, dentre eles podemos observar a coleção “A Constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970” que é dividida em 21 estados brasileiros, a saber: AL, AM, BA, DF, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PB, PE, PR, RJ, RN, RR, RS, SC, SE e SP, assim agrupando as pesquisas sobre essa temática, período e região em um tópico. Além dessa, pode ser encontrada a coleção de Material Didático; Teses e Dissertações em História da Educação Matemática; Cadernos Escolares com mais de 350 registros de cadernos de décadas passadas. E também Legislação Escolar com o Programa das Escolas Preliminares (SP) de 1894, além do Regulamento Geral da Instrução Pública pelo Decreto n. 794 de 02 de maio 1914 (SC) e o Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina de 1911. Já a coleção Livro Didáticos e Manuais Pedagógicos conta com mais de 600 documentos disponíveis para pesquisas, com livros sobre aritmética, geometria e muitos outros “esta coleção intenta trazer aos pesquisadores da História da Educação Matemática os livros didáticos de outrora que fizeram história junto aos bancos escolares” (História da Educação Matemática, 2021).

No Repositório de História e Memória da Educação (RHISME) podemos ter acesso a muitos documentos da história da educação no estado do Rio Grande do Norte, damos destaques às Revistas *Pedagogium* que foi uma produção da Associação dos Professores do Estado do Rio Grande do Norte que teve sua publicação no estado na década de 1920 e hoje pode ser base de pesquisa e análise sobre as concepções, o ensino, e ideias educacionais da época, como considera Le Goff (1990, p. 470) que “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.”, e assim diversos autores o fazem.

Há possibilidades de pesquisas em outros documentos, todos disponíveis e que tornam-se fontes que podem vir a ser questionadas: quem escreveu? Qual o intuito de tal documento? Qual era à época o impacto de tais escritas para sua sociedade, quais concepções mudou desde as suas escritas para os dias de hoje? São registros de décadas que estão agora disponíveis em fácil, gratuito e livre acesso, e podem ser acessados na palma da mão.

As memórias e histórias tendo a possibilidade de serem preservadas, e também divulgadas para que todos possam ter conhecimento dos fatos, Almeida et. al (2019, p. 127) já cita que os repositórios digitais “promovem a valorização, reconstrução e divulgação da memória”, além disso, “a cada dia essas ferramentas se integram no cotidiano dos ambientes acadêmicos, contribuindo para a construção do conhecimento e satisfação das necessidades informacionais dos usuários”.

4.PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELOS REPOSITÓRIOS: CAMINHOS

Ao analisar o acervo à disposição nos dois repositórios, pode-se imaginar que diversas pesquisas foram realizadas graças e a partir dos documentos ali disponibilizados. Isso, de fato, é uma realidade, pois com acesso à internet, um pesquisador é capaz de explorar os diversos arquivos desses Repositórios Digitais podem oferecer.

Para exemplificar, realizamos uma pesquisa exploratória no Google Acadêmico⁵, no dia 15 de julho de 2021. Na busca, usamos as siglas ou nome por extenso dos respectivos repositórios junto ao operador booleano “and” e o descritor “História da Educação”, relacionado RHISME, por ter suas atividades iniciadas a pouco tempo, foram obtidos em torno de 10 resultados, já os acervos envolvendo a História da Matemática, a busca foi realizada diretamente na coleção “Teses e dissertações em História da Educação Matemática” no Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática onde possui mais de 150 arquivos disponíveis. Os critérios de inclusão levaram em consideração o tipo do trabalho, se tese ou dissertação e o intervalo de tempo dos últimos 5 anos, bem como indicação explícita do uso de fontes oriundas de um dos repositórios objeto deste estudo. Para tanto foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos.

Após essas etapas, escolhemos 4 pesquisas para análise que utilizaram os acervos do Repositório de História e Memória da Educação (RHISME) e do Institucional da UFSC – História da Educação Matemática (sendo 2 de cada repositório). A escolha das 4 pesquisas se deu por serem as que mais se vinculavam a esses repositórios ou que mencionaram no resumo o uso deles. Veja no quadro 01:

Quadro 01 - Exemplos de pesquisas a partir de acervo disponível nos Repositórios Digitais analisados

AUTORIA	ANO	TÍTULO	REPOSITÓRIOS	FONTES UTILIZADAS	TIPO
Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo	2020	As viagens pedagógicas de Nestor dos Santos Lima e a educação no Rio Grande do Norte na Primeira República	Repositório de História e Memória da Educação	Revista Pedagogium	Dissertação
Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes	2020	A Associação de Professores do Rio Grande do Norte e as ideias pedagógicas difundidas no Grupo Escolar Antônio de Souza	Repositório de História e Memória da Educação	Livros de Matrículas das Escolas Subvencionadas do Estado (1925) Regimento	Dissertação

		(1920-1930)		Interno dos Grupos Escolares (1914 e 1925) Revista Pedagogium (1921-1927)	
Bruna Lima Ramos Giusti	2020	Cadernos de normalistas e a sistematização do saber profissional para ensinar aritmética no curso primário, década de 1950	Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática	Cadernos de normalistas (1950)	Tese
Ana Maria Basei	2020	Processos e dinâmicas de institucionalização da Álgebra na formação de professores dos primeiros anos escolares, São Paulo (1880-1911)	Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática	Livros didáticos - Álgebra Elementar, 5ª edição, 1905. Álgebra – primeiros passos, 1919.	Tese

Fonte: Autoria própria (2021)

O primeiro trabalho destacado⁶ foi desenvolvido através de pesquisas realizadas a partir da Revista Pedagogium, lançada na década de 1920⁷, foi dirigida por Nestor dos Santos Lima (de 1921-1923), figura importante no Rio Grande do Norte, e outros.

Azevedo (2020, p. 17), ao falar sobre a Revista Pedagogium ressalta que a publicação é um fruto de uma articulação para a organização não apenas do ensino, mas, sobretudo, de valorização do magistério, com a união de professores da capital e do interior e com o apoio das autoridades políticas e influentes da época.

Ao longo do seu texto, a autora menciona o uso das Revistas Pedagogium das quais foram acessadas diretamente do Repositório de História e Memória da Educação (RHISME), ou seja, por meio desse repositório Azevedo (2020a) conseguiu contemplar sua pesquisa, trazer cópias digitalizadas das publicações, escritas e imagens da época. O RHISME disponibiliza 18 exemplares da Revista Pedagogium, os quais são apresentados com os seguintes metadados. Ver figura 03:

Figura 03 - Exemplo de uso no metadados no cadastro da Revista Pedagogium no RHISME

Título:	Revista Pedagogium Nº 9, 1923
Título(s) alternativo(s):	Revista Pedagogium Nº 9, 1923
Autor(es):	Associação de Professores
Palavras-chave:	Rio Grande do Norte Educação Nestor Lima Associação de Professores Carolina Wanderley Educação Cívica
Data do documento:	1923
Editor:	Natal/ Empreza Typographica Natalense LTD
Resumo:	O documento possui 54 páginas. Apresenta texto sobre a vida universitária nos Estados Unidos, a questão educativa, por Nestor Lima. Contém poesia de Carolina Wanderley, além de Elementos da História Pátria e Educação Cívica, e a situação da educação nacional na época.
URI:	http://lahmed.ce.ufrn.br/jspui/handle/123456789/43
Aparece nas coleções:	Revista Pedagogium (Natal)

Fonte: <<http://lahmed.ce.ufrn.br/jspui>>. Acesso em 17 jul. 2021.

No decorrer da pesquisa, Azevedo (2020a) expõe sobre as dificuldades ao acesso e conservação dos acervos físicos do Nestor dos Santos Lima, assim, a autora explica o uso dos Repositórios Digitais como um suporte online que “inaugura novas maneiras do historiador da educação realizar suas pesquisas” (2020a, p. 24).

No segundo trabalho destacado⁸, Fernandes (2020) cita no resumo que encontrou alguns dos documentos nos “acervos digitais” como o RHISME, sendo citado, além dos impressos da Revista Pedagogium, outros documentos como o Regimento Interno dos Grupos Escolares (1914 e 1925) publicado no RN pela tipografia do Jornal A República.

Os documentos citados estão dispostos nas seguintes Comunidades e coleções: “Modalidades de escola” que se divide em 4, a saber: Escola Isolada, Escola Reunida, Escola Rudimentar e Grupo Escolar. Na pesquisa de Fernandes (2020), por exemplo, foram utilizados documentos disponíveis nas coleções Escola

Rudimentar e Grupo Escolar, além da Revista *Pedagogium*, pesquisada também por Azevedo (2020), que pode ser acessada na coleção Revista *Pedagogium* (Natal) que está disponível na comunidade “Revistas e impressos pedagógicos”.

Através desses documentos, Fernandes (2020) pode compreender algumas das ideias pedagógicas defendidas pela Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN) e disseminadas no Grupo Escolar Antônio de Souza, entre 1920 a 1930.

O terceiro trabalho⁹ fez uso de algumas fontes disponíveis no Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática, a exemplo de livros e manuais pedagógicos.

Giusti (2020) destaca e intitula o terceiro capítulo de sua tese com “O Repositório de Conteúdo Digital como um acervo de cadernos escolares”, nele a autora traz o Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática e toda sua funcionalidade e documentos disponíveis, ela explica que foi por meio de leituras de algumas fontes disponibilizados neste Repositório Digital que foi surgindo sua vontade em aprender e pesquisar mais sobre a temática de aritmética no curso primário de 1950 no Brasil, esse repositório possibilitou o acesso às cópias dos cadernos escolares do curso primário (entre 1920 e 1970) para aprofundar ainda mais sua pesquisa, como a Giusti cita (2020, p. 21) “foi por meio desse local de conteúdo virtual que se pôde procurar, pesquisar e configurar o corpus empírico da pesquisa”.

Na quarta e última pesquisa aqui apresentada¹⁰ é a de Basei (2020), que justifica que a partir de leitura de dissertações e artigos disponibilizados no Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática foi se interessando pela área, conhecendo mais autores até que ingressou no doutorado da UFSC e hoje ingressou no grupo de pesquisa GHEMAT, suporte que contribui e mantém ativo esse repositório em questão.

Para responder a sua pergunta de pesquisa, Basei (2020) teve acesso aos livros didáticos de Álgebra disponíveis no repositório. Além disso, utilizou-se do mesmo repositório para fazer um levantamento na coleção de Teses e Dissertações sobre outros trabalhos realizados se baseando na mesma temática, e uma busca

pela legislação sobre as escolas normais no estado de São Paulo, ou seja, o mesmo acervo possibilitou o encontro de diversas fontes distintas.

Pode-se notar que, mesmo sendo utilizada a mesma fonte para algumas pesquisas¹¹, como a Revista Pedagogium, por exemplo, a análise, compreensão e caminhos pesquisados nunca serão os mesmos; sempre há algo novo a ser pesquisado. Conhecer, ler, expandir e propagar esses acervos é algo necessário e preciso. Neles tem outras mil oportunidades de pesquisas, um passado a se conhecer e ser pesquisado¹².

Dessa forma, podemos concluir que o Repositório de História e Memória da Educação (RHISME) e o Institucional da UFSC – História da Educação Matemática disponibilizam de um rico acervo, com traços e linhas de uma época que atualmente possibilita diversas análises, pesquisas e reflexões sobre ensino e a prática dos professores dessa época não tão distante. Acervos esses que podem ser acessados de maneira rápida, fácil e gratuita através desses Repositórios Digitais. Assim como ressalta Azevedo (2020, p. 24), reiteramos a importância de não só “localizar e preservar as fontes, mas de encontrar mecanismos para socializá-las e fomentar as pesquisas e a produção do conhecimento no campo”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou discutir as contribuições que o Repositório Institucional da UFSC – História da Educação Matemática e Repositório de História e Memória (RHISME) trazem para produções acadêmicas no campo da História da Educação. Diante do exposto, ao longo da pesquisa, podemos considerar a relevância que os repositórios apresentam.

Durante a análise, percebemos as inúmeras pesquisas já feitas e muito a vim a ser pesquisado, pois o vasto documentos disponibilizados neles favorecem para isso. Percebemos também que cada vez mais é notado a necessidade de expandir os documentos e acervos físicos para a o mundo digital, uma vez que, não só neste momento delicado que estamos vivenciando, mas por falta de políticas públicas que valorizem os cuidados com esses escritos, eles estão cada vez mais sendo

deteriorados em espaços que por vezes não são adequados. Além disso, a ida até bibliotecas, museus, e outros espaços que guardam as memórias, são impossibilitados pela distância ou acessibilidade, dessa forma os documentos sendo disponibilizados nos repositórios digitais torna possível o acesso mais rápido e fácil por pessoas em qualquer lugar do mundo.

Por fim, elencamos que muitos documentos disponíveis nos Repositórios Digitais citados podem sim ser utilizados como fontes, trouxemos exemplos práticos de pesquisas realizados através de alguns deles. Dessa forma, esperamos não só contribuir para expansão e divulgação, como também para mais acesso e popularização desses espaços digitais, e que, além dos pesquisadores da área da história da educação, a comunidade ao todo venha a usufruir, assim trazendo ainda mais conhecimentos, análises e pesquisas sobre a História da Educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. C. de. **O historiador e as fontes digitais**: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. *Aedos*, v. 3, n. 8, 2011.

ALMEIDA, I. R.; OLIVEIRA, B. M. J. F.; ROSA, M. N. B. Repositórios digitais como espaços de memória e disseminação de informação. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 4, n. especial, p. 117-131, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.32810/2525-3468.ip.v4iEspecial.2019.42609.117-131>.

AZEVEDO, Laís Paula de Medeiros Campos. **As viagens pedagógicas de Nestor dos Santos Lima e a educação no Rio Grande do Norte na Primeira República**. 2020. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020a.

AZEVEDO, Laís Paula de Medeiros Campos et al. Os Repositórios Digitais e a pesquisa em História da Educação. **Pesquisa e Ensino**, v. 1, p. e202035-e202035, 2020b.

BASEI, Ana Maria. **Processos e dinâmicas de institucionalização da Álgebra na formação de professores dos primeiros anos escolares, São Paulo (1880-1911)**. 2020.

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. **História digital**: reflexões a partir da Hemeroteca digital brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. *Estud. hist. Rio de Janeiro*, v. 33, n. 69, p. 196-219, Apr. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862020000100196&lng=en&nrm=iso Acesso em 10 ago. 2020.

COSTA, David Antonio da; VALENTE, Wagner Rodrigues. O repositório de conteúdo digital nas pesquisas de história da educação matemática. **RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 1, n. 1, p. 96-110, 2015.

DA PAZ, Ana Liziane Araújo; SILVA, Dayane Nunes da; ARAÚJO, Mariana Ramos da Silva; NETA, Olívia Morais de Medeiros. O processo de implantação e as funcionalidades do Repositório de História e Memória da Educação (RHISME) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Cenas Educacionais**, v. 2, n. Espec, p. 56-69, 2019.

FERNANDES, Amanda Vitória Barbosa Alves. **A Associação de Professores do Rio Grande do Norte e as ideias pedagógicas difundidas no Grupo Escolar Antônio de Souza (1920-1930)**. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

GIUSTI, Bruna Lima Ramos. **Cadernos de normalistas e a sistematização do saber profissional para ensinar aritmética no curso primário, década de 1950**. 2020. 197f. Tese (Doutorado em Ciências) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Repositórios Digitais**. Disponível em <<http://sitehistorico.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/repositorios-digitais>>. Acesso em: 09 set. 2021.

História da Educação Matemática. (2021). Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>. Acesso em: 22 jun. 2021

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

Portal Periódicos CAPES. Disponível em <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 03 jul. 2021.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?. **Educ. rev. [online]**. n.18, 2001, p.13-27. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.231>. Acesso em: 05 set. 2020.

Repositório de História e Memória da Educação. Disponível em <<http://lahmed.ce.ufrn.br/jspui/>>

SOUZA, S. T. de. Historiografia Educacional no Brasil. **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 2, p. e17794, 2019.

VIDAL, D.; SILVA, J. C. S. Intérpretes do passado e do presente: a arte de historiadores da educação e arquivistas. **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 3, p. e20951, 2020.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Brasil. E-mail: analiziane@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Brasil. E-mail: stamattoines@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Brasil. E-mail: olivia.neta@ufrn.br

⁴ A Pesquisa foi realizada em 15 de julho de 2021. O Portal de Periódicos foi lançado em 11 de novembro de 2000, no período em que era iniciado as criações das bibliotecas virtuais e quando as editoras começavam o processo de digitalização dos seus acervo. Link para o acesso <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

⁵ O Google Scholar ou Google Acadêmico é uma plataforma de busca do Google lançada em 2004 que reúne diversos conteúdos científicos, como livros, teses, dissertações, artigos, entre outros. Disponível em <<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>>

⁶ Dissertação apresentada por Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/28717/1/ViagenspedagogicasNestor_Azevedo_2020.pdf>

⁷ A Revista Pedagogium teve publicações até 1927, após um período de pausa, retornou em 1948 a 1953 quando se deu a última publicação.

⁸ Dissertação apresentada por Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/32643>>

⁹ Tese de doutorado apresentada por Bruna Lima Ramos Giusti ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, da Universidade Federal de São Paulo. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/218994/TESE_GIUSTI_2020_VERS%C3%83O_FINAL.pdf>

¹⁰ Tese de doutorado apresentada por Ana Maria Basei ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, da Universidade Federal de São Paulo. Disponível em <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3902/1/BASEI.pdf>>

¹¹ Sobre o ofício do historiador e o uso de acervos ver Vidal e Silva (2020).

¹² Uma das expressões da expansão do conhecimento da história da educação no Brasil pode ser observada no estudo de Souza (2019) sobre a historiografia educacional.

NOTAS SOBRE O ENSINO PRIMÁRIO EM CONCEIÇÃO DO ARROIO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: AS MEMÓRIAS DE ANTONIO STENZEL FILHO EM SUA OBRA "A VILA DA SERRA"

NOTES ABOUT PRIMARY EDUCATION IN CONCEIÇÃO DO ARROIO IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY: THE MEMORIES OF ANTONIO STENZEL FILHO IN HIS BOOK "A VILA DA SERRA"

Maria Augusta Martiarena de Oliveira¹
Valesca Brasil Costa²

Resumo

Antônio Stenzel Filho era natural do município de Conceição do Arroio, hoje denominado Osório, localizado no Rio Grande do Sul. O escritor nasceu a 8 de junho de 1862, apenas quatro anos após a emancipação do município em relação a Santo Antonio da Patrulha. Em 1924, o autor publicou um livro de memórias denominado *A Vila da Serra (Conceição do Arroio): sua descrição física e histórica. Usos e costumes até 1872. Reminiscências*, no qual apresenta lembranças sobre diversos aspectos do município. O objetivo deste trabalho é analisar, com base em tais memórias, o contexto do ensino primário na localidade. Para tanto, além da obra do autor, utilizou-se como fontes de pesquisa os regulamentos que pautavam a instrução pública na província de São Pedro, atual estado do Rio Grande do Sul (tais regulamentos foram compilados por Tambara e Arriada), os censos do período, os quais foram organizados e disponibilizados pela extinta Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul e o Álbum do Partido Republicano Castilhistas, publicado em 1932. Verificou-se que, conforme presente nas disposições do Regulamento da instrução de 1857, o município contava com uma aula para meninas e uma aula para meninos, além de possíveis aulas privadas. Essas aulas localizavam-se na zona central da cidade e encontravam-se próximas umas as outras. A obra de Stenzel indica que os espaços onde se realizavam provavelmente haviam sido alugados pelo governo da província. Dessa forma, entende-se que ainda que a obra de Stenzel não conte com um capítulo dedicado ao tema educação ou instrução, ao delinear o traçado urbano em sua descrição das ruas, as quais possivelmente receberam a nomenclatura do ano de sua publicação, foram indicados os locais das aulas e casas de professoras e professores.

Palavras-chave: ensino primário, período imperial, memorialistas, memória.

Abstract

Antônio Stenzel Filho was born in the municipality of Conceição do Arroio, called today as Osório, located in Rio Grande do Sul. The writer was born on June 8, 1862, just four years after the emancipation of the municipality from Santo Antonio da Patrulha. In 1924, the author published a memoir called *A Vila da Serra (Conceição do Arroio): its physical and historical description. Uses and customs until 1872. Reminiscences*, in which it presents memories about various aspects of the city. The objective of this work is to analyze, based on such memories, the context of primary education in the locality. Therefore, in addition to the author's work, the regulations that guided public instruction in the province of São Pedro, current state of Rio Grande do Sul (such regulations were compiled by Tambara and Arriada), the censuses of the period, which were organized and made available by the extinct Foundation of Economics and Statistics of Rio Grande do Sul and the Album of the Castilhistas

Republican Party, published in 1932. It was found that, in accordance with the provisions of the Instruction Regulation of 1857, the municipality it had a class for girls and a class for boys, as well as possible private classes. These classes were located in the central area of the city and were located close to each other. Stenzel's work indicates that the spaces where they were held had probably been leased by the provincial government. Thus, it is understood that even though Stenzel's work does not have a chapter dedicated to the theme of education or instruction, when outlining the urban layout in his description of the streets, which possibly received the nomenclature of the year of publication, they were indicated the places of classes and houses of teachers and teachers.

Keywords: primary education, imperial period, memorialists, memory.

1.Introdução

Em 1924, Antônio Stenzel Filho publicou um livro de memórias denominado *A Vila da Serra (Conceição do Arroio)*, no qual apresenta lembranças sobre diversos aspectos do município que hoje denomina-se Osório. Conforme o autor, tais lembranças remontam ao período anterior a 1872, quando era ainda uma criança. O objetivo deste trabalho é analisar, com base nas referidas memórias, o contexto do ensino primário na localidade. Para tanto, utiliza-se como fonte de pesquisa a obra do referido memorialista, bem como outros documentos fundamentais para a compreensão do contexto educacional do período. Destaca-se que este estudo se insere em uma pesquisa maior, denominada História da Educação, Educação Profissional e das relações Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séculos XIX, XX e XXI)³.

Inicialmente, serão tecidas considerações sobre os referenciais teóricos e metodológicos que pautaram esta pesquisa e que viabilizaram este estudo, notadamente aqueles que se referem à memória, documentos e memorialistas. Posteriormente, com base em estudos que utilizaram Stenzel e no *Álbum do Partido Republicano Castilhista*⁴, será apresentada uma breve biografia do autor. Posteriormente, com base no livro *Vila da Serra* e na compilação de censos publicada pela Fundação de Economia e Estatística em 1981, apresenta-se o contexto histórico de Conceição do Arroio de sua emancipação de Santo Antônio da Patrulha, em 1858 até 1873. Por fim, delinea-se o quadro educacional apresentado na obra de Stenzel, o qual é comparado com a legislação estadual no que se refere à instrução no Rio Grande do Sul, durante o século XIX.

2.Considerações iniciais acerca da memória

Antes de nos determos mais especificamente no estudo proposto por este texto é preciso considerar que a memória merece papel de destaque não só no campo da História, uma vez que os gregos demonstraram perceber a importância da memória ao instituir à Deusa *Mnemosyne* (mãe das musas que protegem as Artes e a História) o poder de conferir imortalidade aos homens, permitindo-lhes, em suas obras e através de registros, tornarem-se memoráveis, não morrendo jamais, bem como é observada na obra dos filósofos Sócrates e Aristóteles.

Assim, na obra intitulada *A memória, a história e o esquecimento*, Paul Ricoeur destaca a metáfora que os filósofos criaram considerando que a memória seria como cera em que os fatos que presenciamos ou participamos ficam marcados, de maneira a não esquecermos e estão ali, impressos na memória. A memória e o esquecimento (ele, o esquecimento, o oposto dela) sempre fizeram parte das questões ainda a serem desvendadas, descobertas pelos seres humanos e, assim, nos amparamos em Izquierdo que define:

Memória é a aquisição, conservação e evolução de informações. A aquisição se denomina também aprendizado. A evocação também se denomina recordação ou lembrança. Só pode se avaliar a memória por meio da evocação. A falta de evocação denomina-se esquecimento ou olvido. Uma falha geral da evocação de muitas memórias denomina-se amnésia (IZQUIERDO,2009, p.16)

É interessante destacar que enquanto fonte, a memória ganhou significativo espaço nos estudos acadêmicos, cabendo considerar que outros escritos já abordaram a noção e definição da palavra "fonte", ou seja, está relacionada com algo que emerge, e quando se fala na memória parece que não ocorre de maneira diferente, ou seja, a memória vai na nossa origem, faz emergir como uma fonte nossas lembranças.

Memória e história oral se aproximam e podem se confundir nas pesquisas. A memória constitui-se em documento, e a História Oral é a

metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p.36)

É mister destacar ainda o trabalho desenvolvido por Ecléa Bosi quando se dedica a estudar a memória do idoso em sua obra intitulada *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, foi também um marco ao que diz respeito ao tema sobre memória. Assim, cada sujeito busca em suas memórias os fragmentos e vai aos poucos juntando pedaços daquelas memórias que permitem chegar ao mais próximo do que era a realidade rememorada, “lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembranças” como bem destaca Bosi (1994, p. 53)

No século XX, a memória passou a ser importante objeto de reflexão nas ciências humanas. É preciso recorrer à dois pesquisadores que se constituíram como referências para os estudos que têm se desenvolvido na área, são eles: Maurice Halbwachs (2006) e ainda Michel Pollack (1989). Deste modo, a memória embora tenha adquirido um espaço de destaque nas pesquisas em História após o Século XX, sempre teve papel fundamental na sociedade como maneira de revisar os fatos.

3.Memória, documentos e memorialistas

Ao estudar diferentes fontes de pesquisa, deve-se ter em conta que, de acordo com Lopes e Galvão: “Em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas”, (LOPES; GALVÃO, 2001, p.77). Por mais que o pesquisador tente se aproximar de uma verdade sobre o passado, permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços de história que se quer reconstruir. Para essas autoras, deve-se identificar no conjunto dos materiais produzidos por uma determinada época, por determinado grupo social, por determinada pessoa, aqueles que podem dar sentido à pergunta que inicialmente se propôs; aqueles que recortados e reagrupados podem servir de base à operação propriamente historiográfica, ou seja, à interpretação e à escrita. As autoras salientam que já foi realizada previamente uma seleção, a qual se deu por aqueles que produziram o

material, pelos responsáveis pela sua conservação ou pela sua destruição, seja ela intencional ou não, e pelo próprio tempo. Nesse sentido, remete-se a Le Goff, pois, segundo o autor:

O que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores”, (LE GOFF, 2003, p.535).

O citado historiador francês, expoente da terceira geração dos Annales afirma que esses materiais podem se apresentar como monumentos (herança do passado) e como documentos (escolha do historiador). Para Lopes e Galvão (2001), o pesquisador, além de ter um conhecimento do problema que se coloca, da historiografia, metodologia e teoria da história, deve também aprofundar-se nas teorias e metodologias próprias do tipo de fonte a que recorre. Além disso, o uso de fontes diversificadas pode ajudar no controle da subjetividade do pesquisador. Quanto maior for a pluralidade de documentos, maiores as possibilidades de melhor explorá-los e compreendê-los. Deve-se, portanto, realizar uma crítica dos documentos, pois, de acordo com Le Goff:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio, (LE GOFF, 2003, p. 547).

Ginzburg (1989), aborda o paradigma indiciário, método extremamente difundido na comunidade acadêmica. Nele, o historiador é equiparado a um detetive, pois é responsável pela decifração de um enigma, pela elucidação de um enredo e pela revelação de um segredo. Conforme Ginzburg (1989) é fundamental não compreender as representações do mundo em sua literalidade, como se as mesmas fossem reflexo da realidade. Para o historiador italiano, deve-se ir além do que é dito e mostrado, o que considera a regra de ação desse historiador detetive. O autor

menciona, ainda, a necessidade de exercitar o olhar para os traços secundários, para os detalhes.

O autor afirma que de detetive o historiador se transforma em médico, em busca dos sintomas, dos fenômenos paralelos que emitem sinais e dão a ver sentidos. O autor ressalta que, em sua atuação, tal qual um crítico de arte, o historiador não deve ater-se apenas ao primeiro plano ou à aparência de um conjunto que se dá a ver, segundo uma primeira impressão; busca o segundo plano, vai na procura dos detalhes que cercam a cena principal, analisa cada elemento em relação ao conjunto. Segundo Pesavento (2003): "Falar de método é falar de um como, de uma estratégia de abordagem, de um saber-fazer", (PESAVENTO, 2003, p.63). É a questão formulada, o problema que ilumina o olhar do historiador, que transforma os vestígios do passado em fonte ou documento, mas é preciso fazê-los falar. Caso contrário, eles revelam somente a existência de um outro tempo, de um antigo, em que os homens falavam uma língua diferente, nesse país estranho do passado.

Com relação aos trabalhos de memorialistas, tem-se em conta o que afirma Domingues (2011), que diferencia os trabalhos memorialísticos dos historiadores, pela ausência de rigor teórico-metodológico. Goulart(2007), entretanto, destaca o fato de que a produção historiográfica acerca do Brasil durante todo o século XIX e parte do século XX ocorreu desvinculada de formação acadêmica, tendo em vista que essa inexistia na época e o título de historiador era dado a todos os que se dedicavam a estudar o passado. Nesse sentido, é inegável contar, por exemplo, com as contribuições de Antonio Stenzel Filho, que em seu livro *A Vila da Serra*, rememorou lembranças sobre sua infância em Conceição do Arroio durante o final do século XIX. Cabe aos pesquisadores lançarem um olhar crítico e realizar a comparação com outras fontes de pesquisa.

3.1 Antônio Stenzel: um memorialista, um intelectual de sua época

Antônio Stenzel Filho é natural do município de Conceição do Arroio e nasceu a 8 de junho de 1862. De acordo com o *Álbum do Partido Republicano Castilhistas*, publicado em 1932, Antonio Stenzel atuou como propagandista desde 1883, tendo: "[...] revelando espírito democrático de invulgar combatividade. E ao se inaugurar o

regime republicano vemol-o á frente de seus correligionários, no pujante partido castilhista”, (ÁLBUM DO PARTIDO REPUBLICANO CASTILHISTA, 1932, p.130). Conforme essa publicação, Antonio Stenzel Filho formou na vanguarda, na 4.^a brigada comandada pelo General Salvador Pinheiro e incorporada à Divisão do Norte. A partir de seu retorno, Stenzel teria se dedicado à administração de Conceição do Arroio, atuando como conselheiro municipal, em diversos quadriênios, bem como tendo ocupado o cargo de vice-intendente e, por duas vezes, “membro da comissão executiva do Partido Republicano, respectivamente por nomeação do Dr. Júlio Prates de Castilhos e Dr. Borges de Medeiros”, (ÁLBUM DO PARTIDO REPUBLICANO CASTILHISTA, 1932, p.130). Profissionalmente, o Álbum informa que ocupou por muitos anos o cargo de “Escrivão de Órfãos”, tendo aposentado-se em 1923.

São poucos os estudos acadêmicos realizados sobre esse memorialista. Localizou-se apenas duas pesquisas nas quais o escritor fora mencionado: uma publicada na Revista Justiça e História, cujo título é “Política e Magistratura no Brasil Imperial. O Litoral Norte do Rio Grande do Sul como um Estudo de Caso”, de autoria de Marcos Antonio Witt, cujo objeto de pesquisa constituía-se em um inquérito policial que narrou a expulsão de dois juízes de Conceição do Arroio, em julho de 1879. Para tanto, o mesmo utilizou-se da obra *Vila da Serra* como um de seus documentos de pesquisa. O outro estudo, intitula-se *Folias do Divino, bandas e foguetórios em antigos povoados açorianos do Rio Grande do Sul (Brasil): transformando e reorganizando antigas tradições ou (re)inventando raízes baseadas em rotas atlânticas recentes*, de Reginaldo Gil Braga, que utilizou a obra de Stenzel para o estudo das folias do Divino. Fora do âmbito acadêmico, em 2015, um grupo de estudiosos locais publicaram um livro denominado “Amor à Arte: Antônio Stenzel Filho e seu tempo”, o qual versa exclusivamente sobre o intelectual local.

A obra de Stenzel está dividida em duas partes: a primeira, dedica-se à descrição física e histórica do município, contando com os seguintes capítulos: a) Histórico; b) Os primeiros vereadores; c) Limites urbanos; d) A Igreja; e) O cemitério e f) Os arrabaldes. A segunda parte dedica-se aos usos e costumes, tendo como

capítulos: a) Festas religiosas; b) Teatro; c) O Foro; d) As bandeiras do Divino; e) Jogo; f) Tipos populares; g) Pão por Deus; h) Moda; i) Carreiras; j) Lendas; k) Funerais; l) Os Reis; m) Quicumbis e Moçambiques; n) Canto gaúcho; o) Página galante; p) Política; q) Troças e farras; r) De como se ia a Porto Alegre; s) O entrudo; t) Tempo de moer a cana; u) Bailes familiares; v) Diversões infantis e w) Despedindo-se.

Pode-se perceber que a obra não conta com um capítulo específico sobre educação ou instrução, termo usual no século XIX. Entretanto, ao descrever o município, Stenzel aborda o contexto educacional indiretamente. Logo, a partir desses vestígios pretende-se estudar a história da educação em Conceição do Arroio, até 1872.

3.2 Conceição do Arroio: a Vila da Serra

Concorda-se com Vilar (2001), quando o mesmo afirma que pensar a sociedade é pensar o Tempo e o Espaço. De acordo com o autor, as temporalidades não afetam de maneira igualitária a todos os lugares, portanto torna-se fundamental estudar determinadas regiões, as quais possuem características particulares, influenciadas concomitantemente pelas relações estruturais e conjunturais, bem como pelos elementos locais. Considera-se fundamental, portanto, compreender como era Conceição do Arroio durante a infância de Stenzel. De acordo com dados apresentados tanto por documento publicado pela Fundação de Economia e Estatística (FEE) em 1981, denominado *De Província de São Pedro a Estado do Rio Grande Do Sul - censos do RS: 1803-1950*, o nome do município origina-se na invocação à Nossa Senhora da Conceição e o mesmo foi desmembrado do município de Santo Antônio da Patrulha, com base na Lei nº 401, de 16 de dezembro de 1857, tendo a instalação do município iniciado em 12 de abril de 1858. O compêndio apresentado pela referida fundação aponta que o início do povoamento da sede deu-se a partir de 1732, informação que se contrapõe ao que foi apresentado no *Álbum do Partido Republicano Castilhistas*, que afirma ter sido no ano de 1719 o início do

povoamento, formado por pessoas oriundas de Laguna. Conforme as informações contidas no Álbum, a capela fora criada em 1724.

Ainda que o ano de 1719 seja indicado por Stenzel como o início do povoamento realizado por casais açorianos oriundos de Laguna, a data de fundação da capela difere do que Stenzel apresenta em seu livro, pois, segundo o memorialista, foi em 24 de abril de 1742 que Antônio Gonçalves dos Anjos fundou uma capela em homenagem à Nossa Senhora da Conceição. A elevação à freguesia teria ocorrido apenas em 1773. Após sua emancipação, em 1858 (ano mencionado anteriormente), Stenzel indica que o município ficou dividido em três distritos: 1) Vila; 2) Três Forquilhas e 3) Palmares.

Com relação à população local, com base no Censo de 1846: Conceição do Arroio contaria com uma população de pessoas brancas do sexo feminino de 784, pessoas brancas do sexo masculino de 895, sendo o total de 1679 pessoas brancas. Não foram mencionadas pessoas indígenas, pretos libertos e pretos escravos, categorias indicadas no referido censo. Já com base nos dados de 1858, segundo mapa tirado pelas listas de famílias:

Tabela 1 -Dados da população de Conceição do Arroio (apenas Sede) extraídos do Censo de 1858

Conceição do Arroio Livres	Libertos	Escravos	Todos
2.341	43	964	3348

Fonte: Elaborada pelas autoras

Percebe-se que os dados da sede passam a incluir pessoas escravizadas a partir de 1858. Não se tem a informação de porque essa camada da população não foi contabilizada no censo anterior, no qual Conceição do Arroio ainda integrava o município de Santo Antônio da Patrulha. Tais dados da população são fundamentais para compreender o contexto sobre o qual versa a obra *A Vila da Serra*. Pierre Vilar (1985) entende que a investigação histórica se propõe a compreender os “[...] mecanismos que vinculam a sucessão dos acontecimentos à dinâmica das estruturas dos fatos sociais (VILAR, 1985, p.49). Tal autor enfatiza a importância de elementos

estruturais e conjunturais no estudo dos objetos de pesquisa a que a História se dedica. Nesse sentido, tanto os dados demográficos, como informações extraídas do texto de Stenzel apontam para tais elementos. Na página 12 de sua obra, Stenzel indica os nomes dos primeiros vereadores, os quais retoma a apresentação na página 16. São eles:

Tabela 2 – Primeiros vereadores de Conceição do Arroio

Vereador	Profissão/Atividade a que se dedicava
João Antunes Tavares	Proprietário ⁵
Firmiano José Luís Osório ⁶	Proprietário de terras
José Luís da Silva Marques ⁷	Proprietário de terras (agricultura e fabricação de aguardente) e de escravos, capitão (provavelmente militar)
João Antônio Marques	Militar (major)
Joaquim Antônio de Sousa Neto ⁸	Fazendeiro
João Antônio Gomes Filho	Comerciante e policial (capitão),
Francisco Inácio Bernardino da Silva	Fazendeiro (agricultura)

Fonte: Elaborada pelas autoras

Tendo em vista os dados apresentados na tabela, pode-se perceber que dos seis vereadores, cinco dedicavam-se a atividades relacionadas à agricultura, sendo proprietários de terras. Ainda que Stenzel relacione apenas José Luís da Silva Marques com a propriedade de escravos, considera-se viável acreditar que a maior parte desses proprietários fizessem uso do trabalho de pessoas escravizadas, o que caracterizou o século XIX até a abolição da escravatura, ocorrida em 1888. Além disso, Stenzel (1980) aponta para informação relevante com relação ao posicionamento do grupo no que se refere às questões políticas: todos os primeiros vereadores de Conceição do Arroio eram integrantes do Partido Conservador. Ressalta-se, ainda, que ao apresentar as ruas da sede, o escritor descreve as ruas e as pessoas que as habitavam e nessa descrição, uma série de profissões são apontadas. Logo, entende-se que a primeira constituição da Câmara de Vereadores foi pautada pela elite local, a qual possuía um papel hegemônico na região e não

duvidou em ocupar os cargos políticos. Compreende-se que durante o século XIX houve uma dicotomia entre uma educação para as camadas populares e uma educação para as elites, logo, necessariamente determinados grupos estariam alijados das decisões políticas.

Sobre os partidos, Stenzel dedica um capítulo denominado “Política”. De acordo com o escritor, naquele período vigorava o sistema de eleição indireta. O líder local do Partido Liberal era o Coronel Antônio Marques da Rosa e o líder do Partido Conservador era o Major João Marques. Stenzel (1980) afirmou que não havia grande diferenciação entre os partidos até a chegada do Dr. Paulino Chaves, Juiz de Direito da então Comarca de Maquiné. As eleições efetuavam-se na Igreja e duravam entre quinze e vinte dias e, segundo o memorialista, a política era:

“[...] mansa, cheia de tolerância e considerações, os dois partidos, ao se revesarem no poder, limitavam-se às derrubadas, destituindo os adversários dos cargos públicos e escolhendo os seus correligionários para as posições oficiais [...]”, (STENZEL FILHO, 1980, p.78).

4.Vestígios e entrelinhas: possibilidades de estudo da História da Educação em Conceição do Arroio durante o século XIX

Anteriormente, apresentou-se os capítulos a que Stenzel dedicou-se. Pode-se perceber que o tema da educação não recebeu um capítulo específico. Entretanto, o contexto educacional é abordado indiretamente, principalmente na descrição das ruas, quando são mencionados os moradores e suas atividades. Dessa forma, ao abordar as ruas, são citadas duas professoras (Tomasinha e Dona Quetéria Cristina de Jesus) e três professores (Virgílio, Rocha e Ernesto de Sousa Leal). Nas memórias do escritor, tem-se a referência do nome completo apenas de uma professora e de um professor. Além disso, a escola do sexo feminino e do sexo masculino são mencionadas em relação aos docentes, cujos nomes completos foram informados.

Considera-se relevante, para tecer reflexões acerca do contexto educacional, identificar os regulamentos estaduais que regiam a instrução naquele período. Tendo em vista que o livro de Antônio Stenzel Filho dedica-se à Conceição do Arroio até o ano de 1872, logo, no que se refere às normativas provinciais, incidiam:

1. Regulamento para a instrução primária e secundária da província de São Pedro do Rio Grande do Sul de 1857
2. Ato referente à inspeção das aulas de 1857
3. Regulamentos de 1859 que alteram o de 1857

Sobre essas legislações, é fundamental ter em conta o que afirma Tambara (2002) sobre o fato de que ainda que o ato adicional de 1834 tenha descentralizado para as províncias as responsabilidades com relação ao ensino primário e secundário, as diretrizes definidas pelo Município Neutro influenciavam nas normativas provinciais.

Como foi mencionado anteriormente, havia uma escola para o sexo feminino e uma para o sexo masculino, o que se encontra em consonância com o previsto no Regulamento de 1857, cujo Título I, denominado "Da instrução pública primária", e Capítulo I, intitulado "Das matérias do ensino, condições e regimen das escolas", em seu Art. 5.º, previa que "Em cada Parochia haverá pelo menos uma escola do 1.º gráo para cada um dos sexos". Além disso, conforme Saviani (2008), a Lei de 15 de outubro de 1827, promulgada pela União, determinou a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Nesse sentido, Arriada e Tambara (2012) afirmam que o século XIX encontrava-se impregnado pelas ideias de secularização e laicidade. Tal contexto era caracterizado pelo domínio do Estado, o qual se utilizava da escola como aparelho ideológico.

Retomando-se o Regulamento de 1857, o Art.8.º previa que o presidente da província, sobre informação do inspetor geral, deveria designar casa no centro dos distritos, "com as precisas acomodações para as escolas; alugando provisoriamente edificios particulares, em quanto não os hover publicos, para esse fim destinados". A descrição de Stenzel parece indicar que tais atividades ocorriam em prédios particulares. Com relação à escola do sexo feminino, o escritor apontava: "Na casa dos Nunes, que nenhuma modificação sofreu, era a escola do sexo feminino, regida pela professora (minha madrinha) Dona Quetéria Cristina de Jesus", (STENZEL FILHO, 1980, p.21). Com relação à escola do sexo masculino, Stenzel (1980) indicava:

Terminava a rua, fechando o quadro da Vila: a casa da esquina, do referido José Augusto. Não sofreu modificação, a não ser com o

acrécimo da varanda, do lado da rua da Independência. Aí funcionava a escola do sexo masculino, regida pelo professor Ernesto de Sousa Leal; o qual, sobre o pouco saber, era muito desleixado, (STENZEL FILHO, 1980, p.24).

A partir das memórias de Stenzel, pode-se perceber que os prédios pertenciam a particulares (Nunes e José Augusto) e não sofreram alterações, ou foram poucas as modificações realizadas para a instalação das aulas. Acredita-se que as aulas de Dona Quetéria e de Ernesto eram aulas públicas, no entanto, existia a possibilidade, com base no Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 1857, de que se trata-se da contratação de docentes particulares, conforme o Art.10:

Não obstante a disposição do Art. 5.º, quando em uma Parochia por sua pequena população, falta de recursos, ou qualquer outra circunstancia, não se reunir numero sufficiente de alumnos, que justifique a criação da escola ou sua continuação, e houver no lugar escola particular bem conceituada, poderá o Inspector geral, com aprovação do presidente da provincia, contractar com o professor dessa escola a admissão de alumnos pobres, mediante uma gratificação rasoavel.

Deve-se ter em conta que o escritor não evidencia se tais docentes atuaram concomitantemente ou em períodos diferentes. Acredita-se que, em função do Regulamento de 1857, a escola do sexo feminino e a do sexo masculino eram contemporâneas. A ideia de temporalidade somente separa dois docentes, Virgílio e Rocha, sobre os quais afirma:

Esta casa foi edificada pelo Juca – tanoeiro, um português gordo e baixo, que aí teve negócio. Depois foi ocupada com a escola regida pelo professor Virgílio; de gloriosa memória, devido aos meios brutais com que ensinava. Ainda mais tarde, aí também teve sua escola o professor Rocha, cuja senhora, Dona Maria Rocha, fazia doces para vender e entre eles uns bolinhos que eram muito apreciados, (STENZEL FILHO, 1980, p.22).

Verifica-se, também, que a casa que serviu de escola para o professor Virgílio foi adequada para tal e continuou com o propósito quando da atuação do professor Rocha. A parte da atuação da esposa deste docente como doceira, o escritor atribui

determinadas características aos docentes. Por exemplo, no excerto acima, Stenzel considerava que o professor Virgílio utilizava meios brutais para ensinar, embora tivesse uma gloriosa memória. Tal brutalidade, mencionada por Stenzel, cujo tema não aprofundou, pode estar relacionada ao fato de que, conforme Arriada e Tambara (2012, p.74): “Trata-se de um modelo de escola que não apenas instruía e formava, mas também estabelecia comportamentos e valores, que se articulavam em torno da didática, da racionalidade, da disciplina, das práticas repressivas.”

Deve-se ter em conta que, conforme o artigo 24 do Regulamento de 1857, eram considerados meios repreensivos para os meninos: repreensão; tarefa de trabalhos próprios ao ensino, em horário além do destinado às aulas; castigos morais que excitassem o vexame; expulsão da escola. Em caso de castigos maiores, era necessário comunicar aos pais. Dessa forma, pode-se compreender que os docentes encontravam-se respaldados para atuarem de forma mais bruta, conforme as orientações previstas na legislação da província. No Regulamento alterando algumas Disposições do Regulamento de Instrução Pública de 1857, publicado em 1859. Conforme o artigo 24:

Os professores poderão impor aos seus alunos, conforme sua idade, natureza e gravidade das faltas, as seguintes penas:

§ 1.º As estabelecidas pelo artigo 24 do regulamento n.6 do 1.º de Junho de 1857 § § 1.º, 2.º, 3.º e 4.º

§ 2.º Leitura, repetidas vezes, em voz alta, do preceito moral infringido.

§ 3.º Separação do aluno da classe á que pertencer, e sua collocação em lugar especial, em pé, de joelhos, por espaço nunca menor de uma hora.

§ 4.º Rebaixamento de classe, ou de lugar.

§ 5.º Retenção do aluno na escola, por algum tempo, depois da conclusão dos trabalhos.

§ 6.º Expulsão.

Logo, além de reafirmar as punições presentes no Regulamento de 1857, o de 1859 amplia, ao mesmo tempo em que limita, ao não mencionar castigos físicos. Deve-se ter em conta que Stenzel não deu informações mais específicas sobre a brutalidade do professor Virgílio, logo, não é possível afirmar se o mesmo excedia ou

não do que estava previsto na legislação. Acredita-se que tal docente era particular, pois a relação com a aula de meninos foi atribuída ao professor Ernesto e, com relação à aula do sexo feminino, foi mencionada a professora D. Quetéria.

Com relação à memória gloriosa, Saviani (2008) aponta para o fato de que nacionalmente foi adotado obrigatoriamente o método e da forma de organização preconizados pelo “ensino mútuo”. De acordo com Castanha (2017, p.1057): “A base da aprendizagem se dava pela constante repetição dos exercícios, levando os alunos a memorização dos conteúdos estudados”. Dessa forma, possuir uma memória primorosa era considerada uma grande qualidade. Faz-se mister mencionar que:

A docência constitui parte imprescindível dos processos educacionais previstos nos projetos de civilização, progresso e ordenação de sociedades no século XIX, concebidos por agências governamentais ou não. O magistério público, em tais circunstâncias, confere ao ofício a particularidade de atuar em nome do Estado, mas também de ser peculiarmente afetado por ele. Da mesma maneira, atua na sociedade e é afetado por ela e por suas demandas sociais, ainda que algumas sejam configuradas como bandeiras de determinados grupos, (MUNHOZ; BORGES, 2018, p.1).

Destaca-se que o memorialista considerava Dona Quetéria “a melhor professora que até hoje tem aparecido aqui”, (STENZEL FILHO, 1980, p.22), segundo a qual “o Sr. Aquiles Porto Alegre, já lhe fez apologia em um dos livrinhos que tem publicado”, (STENZEL FILHO, 1980, p.22). Com relação ao professor Ernesto, cujo saber era considerado pequeno, além de desleixado, Stenzel aponta:

Quase sempre vinha para a escola de bombachas de chita e em mangas de camisa.

Quando ficou viúvo, reunia suas filhas, três ou quatro meninas, ao redor da sua mesa, em plena aula, e aí as penteava e catava. Em compensação, era muito brabo, razão pela qual tinha muitos inimigos. Quando não estava sendo processado, estava processando alguém. Foi removido para Bom Jardim e creio que ainda vive.

Stenzel foi aluno do professor Ernesto, o que pode ser verificado no seguinte excerto: “Na casa seguinte, em que reside o Capitão Mariante (de pau-a-pique e sem reboco), morava uma velha chamada Flor Vidal, a qual tinha dois filhos, sendo que

um, o Domingos, andou comigo na escola do Ernesto”, (STENZEL FILHO, 1980, p.23). Pode-se dizer que o memorialista possuía uma opinião deveras crítica sobre o docente, a qual pode ser influenciada pela perspectiva do mesmo enquanto estudante, tendo em vista que tais afirmações são realizadas com base em suas memórias. Deve-se ter em conta que, conforme o Regulamento de 1857, somente poderiam exercer o magistério cidadãos brasileiros que comprovassem maioria legal, moralidade e capacidade profissional. A primeira era comprovada por meio de documentação; a segunda, através de fichas corridas dos locais de residência dos últimos três anos e atestados dos devidos párocos; por fim, a capacidade profissional era verificada por prova oral e escrita. Sobre a docência, conforme Borges e Texeira (2021):

Apesar dos efeitos da regulação normatizadora do ofício que incidiam em torno da formação, seleção e exercício docente, cabe considerar as diversidades regionais, as culturas escolares e experiências docentes que conferiram diferentes matizes aos processos de constituição da profissão, (BORGES; TEIXEIRA, 2021, p.3).

Logo, ainda que se tenha uma regulamentação a qual prevê uma seleção, não é possível afirmar se o docente selecionado efetivamente apresentava o conhecimento necessário para sua atuação. Dessa forma, cabe refletir sobre os vários fatores que incidem sobre as palavras de Stenzel, tais como sua relação com o docente e o fato de não podermos comprovar sua competência.

5.Considerações finais:

Este estudo encontra-se em fase inicial, contudo, objetivou-se apresentar as possibilidades de investigação feitas com base na obra de um memorialista, Antônio Stenzel Filho, o qual dedicou sua obra à Conceição do Arroio até 1872. Como mencionado anteriormente, é fundamental ter em conta que os escritos do autor não são feitos com base em documentos, mas em suas memórias, as quais denomina reminiscências.

Como mencionado anteriormente, Stenzel não dedicou um capítulo ao tema educação ou instrução, entretanto, ao delinear o traçado urbano em sua descrição das ruas, as quais provavelmente utilizavam a nomenclatura do ano de sua publicação, são indicados os locais em que as aulas eram realizadas. Algumas menções a cada um deles, alguns com mais detalhes.

A problematização das memórias com documentos diversos, especialmente os censos e os regulamentos da instrução pública permitem vislumbrar o cenário educacional do então jovem município, emancipado de Santo Antônio da Patrulha. Além disso, a obra de Stenzel contém vários elementos de ordem conjuntural, que permitem compreender a sociedade em que tais aulas inseriam-se. Dessa forma, considera-se que foi fundamental buscar informações sobre o autor, ainda pouco pesquisado, as quais se encontram disponíveis no *Álbum do Partido Republicano Castilhista* e sobre Conceição do Arroio, durante o século XIX (seja entre 1858 e 1872). Tem-se em conta que há muito o que investigar para que seja lançada luz a essa região pouco estudada no âmbito da História da Educação, o que se constitui em justificativa para a continuidade das pesquisas sobre a História da Educação no século XIX em Conceição do Arroio.

Referências bibliográficas:

ÁLBUM DO PARTIDO REPUBLICANO CASTILHISTA, 1932.

ALVES, Anderson; TRESPACH, Rodrigo (orgs.). **Amor à Arte**: Antônio Stenzel Filho e seu tempo. Porto Alegre: *Pragmatha*, 2015.

ARRIADA, E.; TAMBARA, E. A. C. A cultura escolar material, a modernidade e a aquisição da escrita no Brasil no século XIX. **Educação**, v. 35, n. 1, 28 mar. 2012.

BORGES, A.; TEIXEIRA, G. B. Francisco Alves da Silva Castilho: um professor na invenção da Escola Brasileira oitocentista. **Cadernos de História da Educação**, v. 20, n. Contínua, p. e002, 21 nov. 2020.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, Reginaldo Gil. Folias do Divino, bandas e foguetórios em antigos povoados açorianos do Rio Grande do Sul (Brasil): transformando e reorganizando antigas tradições ou (re)inventando raízes baseadas em rotas atlânticas recentes– **Anais Encontros de Investigação em Performance**, Universidade de Aveiro, Maio de 2011.

CASTANHA, A. P. Os métodos de ensino no Brasil do século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1054–1077, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i4.8651232. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651232>. Acesso em: 13 jul. 2021.

DOMINGUES, Viviane Pedroso. ESPECIFICANDO A VALIDADE DO ESTUDO SOBRE MEMORIALISTAS ATRAVÉS DO USO DA TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH**, São Paulo, julho 2011.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **Da província de São Pedro ao Estado do Rio Grande do Sul** – Censos do RS 1803-1950. Porto Alegre, 1981.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GOULART, Thiago Martins. **As Histórias Marginais**: os memorialistas e a produção de conhecimento histórico no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado), Universidade de Passo Fundo, 232p, 2007.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recontos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

IZQUIERDO, Ivan. **Questões sobre a memória**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 2.ed.

MUNHOZ, Fabiana Garcia; BORGES, Angélica. Apresentação do dossiê: Magistério Oitocentista: contribuições da história da educação na problematização de questões de gênero, etnia e protagonismo docente. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2018, vol.18

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Lei da Instrução Primária de 1837. **Leis, atos e regulamentos**

sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Brasília: INEP/SBHE, 2004. In: TAMBARA, Elomar; ARRAIADA, Eduardo. (Org.). (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. - 2.ed. Rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

STENZEL FILHO, Antônio. **A Vila da Serra** (Conceição do Arroio): Sua descrição física e histórica. Usos e costumes até 1872. Reminiscências. Porto Alegre, Instituto Estadual do Livro; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1980.

TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século 19 no Brasil. **Revista História da Educação**, v. 6, n. 11, jan./jun. 2002.

VILAR, Pierre. **Pensar historicamente**. Barcelona: Crítica, 2001.

_____. **Iniciação ao vocabulário da análise histórica**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, Ltda., 1985.

WITT, Marcos Antônio. Política e magistratura no Brasil Imperial. O litoral norte do Rio Grande do Sul como um estudo de caso. **Revista Justiça & História** - Volume 2, n.º 3.

¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS/Campus Osório; Doutora em Educação - Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação - FaE/UFPEL; Pós-doutora em Educação - Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas - PPGEDU - Unisinos. E-mail: martiarena.augusta@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1118-3573

² Possui graduação em Licenciatura em Filosofia (UFPEL) e Bacharelado em Direito (UCPel). Especialista em Filosofia Moral e Política (UFPEL), Especialista Educação (FAE-UFPEL), Especialista em Direito Ambiental (Dto/UFPEL), Mestre pelo PPGE (UFPEL), Doutorado pelo PPGE/Unisinos (Bolsista CAPES-PROEX) tendo cursado Doutorado sanduíche em Portugal. É professora no ensino superior, trabalhando com temática dentro de Políticas Públicas de educação, história da educação,

direito e cidadania. Membro do Grupo de Pesquisa Democratização e internacionalização como desafio: a qualidade da educação superior no Brasil, e membro do grupo de pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3679-0273>

- 3 Esta pesquisa conta com bolsas de IC do CNPq e da FAPERGS.
- 4 Este álbum foi publicado em 1932.
- 5 Conforme Stenzel Filho (1980), Tavares casou-se com esposa da família Azevedo e tornou-se proprietário de terras. Não menciona a propriedade de escravos, como faz com outros vereadores.
- 6 Com base na informação de Stenzel Filho (1980), era tio do General Osório, que ficou conhecido por atuar na Guerra do Paraguai.
- 7 Stenzel Filho (1980) informa que era primo do General Osório.
- 8 De acordo com Stenzel Filho (1980) era pai do Tenente-Coronel Joaquim Antônio de Sousa Neto, falecido após a Revolução de 1893.

ENTREVISTA

Professora Dra. Marise Santana

Silvia Gomes de Santana Velloso

Maihara Raianne Marques Vitória

Jean Mário Araújo Costa

O TRABALHO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO NO DISTRITO DE PASSÉ – CANDEIAS – BA

Para o *Dossiê Leituras de África* tivemos o privilégio de conversar com a candeense Marise de Santana, professora aposentada da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculada ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Relações Étnicas e Contemporaneidade e ao Curso de Pós Graduação em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras, do Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere). Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atua no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Desenho, Cultura e Interatividade. Autora de vários estudos sobre formação de professores, educação e culturas afro-brasileiras, Marise desenvolve atividades de extensão universitária no âmbito do Projeto Novembro Negro, no Distrito de Passé. Na entrevista, a professora destaca os principais desafios na sua trajetória como pesquisadora no campo da educação e relações étnico-raciais e aponta caminhos para o fortalecimento dessa política na rede municipal de ensino de Candeias.

Quem é Marise de Santana?

- Dentro de uma visão africana, dizer quem sou só é possível se futuro e passado articulam-se com o presente. Não existe isolamento entre Eu e o Outro. Guardadas as devidas singularidades no pensamento, podemos dizer que a visão africana carrega o princípio ao qual as Ciências Sociais chamaram de identidade

étnica. A identidade étnica é construída no contexto das relações e se articula por duas dimensões: a pessoal e a social. Afirmamos que a identidade étnica é contrastiva porque sua base é a afirmação do Eu diante do Outro. Ao dizer que eu sou, estou dizendo o que não sou, mas também indicando ou negando valores de identidade dos meus, que vieram antes de mim. Quem sou se liga à história do passado, da minha ancestralidade, dos meus antepassados e de todos os fatos que farão parte de mim no futuro. Mesmo que a formação da identidade étnica não se construa conscientemente ou não faça parte de sua educação desde o nascimento, Luvizotto (2009), dialogando com Fredrik Barth, nos chama atenção do quanto é importante conhecê-la. Segundo a pesquisadora, este conhecimento faz os indivíduos atuarem dentro do seu grupo, do seu contexto, de forma dinâmica, mesmo sabendo do jogo de confronto, oposições e resistências. Neste sentido, falar da minha identidade, de quem sou, não pode ser isolado de falar da articulação entre passado, presente e futuro na minha vida. Falar de quem sou filha, de quem sou mãe, das minhas relações com o trabalho, com os amigos e amigas e com a vida se apresenta como categoria relacional. É neste contexto da relacionalidade que apresento quem sou. Sou filha de Maria Ernestina de Santana, “mãe solteira” que muito batalhou para que eu chegasse aonde cheguei. Sou iniciada na religião de Matriz Africana, Omorixá de Osun e Ewa, assumo a liderança do Ilê Axé Omim Mariwô de Ewa. Para argumentar um pouco sobre a importância do trabalho que visa mobilizar duas regiões distintas, Recôncavo da Bahia e Sudoeste da Bahia, através de um projeto educacional, preciso dizer que tenho dupla cidadania municipal: Candeias, onde nasci e tenho os meus mortos mais queridos enterrados, e Jequié, cidade que me acolheu como amiga e profissional, na qual tenho uma trajetória de militância no combate à discriminação Étnica e Racial. Dialogando docência, pesquisa e extensão com a identidade étnica, trilho na minha trajetória profissional por uma militância acadêmica preocupada com a formação e o trabalho docente, as tradições, os valores ancestrais e os legados deixados pelos africanos no Brasil. Tais estudos me possibilitaram participar de muitos debates com pessoas de vários níveis de escolaridade, dentro e fora do país, bem como escrever artigos, dossiês para livros e revistas.

Quais os principais desafios enfrentados ao longo da carreira como docente e pesquisadora?

- Os desafios raciais e étnicos que se iniciaram ainda como estudante do primário tiveram desdobramentos vários, os quais se arrastaram ao longo da minha vida de discente e docente. No ginásio (nomenclatura utilizada à época), até a 7ª série, nós negros e negras não podíamos, durante o desfile cívico, sair em pelotões de nossas preferências; só nos era permitido sair no pelotão de escravos, o qual era formado de pessoas negras, homens e mulheres, trajando um vestido de cetim vermelho e grilhões nos pés, uma arrolada à outra. Só na 8ª série, ano de 1973, creio que em função de reivindicações de movimentos raciais pelo mundo, nós alunos e alunas pudemos sair no pelotão de banda marcial. No segundo grau, passei a estudar na cidade de Salvador/Ba, isto porque minha mãe, uma mulher que trabalhava durante o dia como zeladora de uma escola e à noite fazia bolos e salgados para festas, vislumbrava um futuro promissor para mim. Então, como aluna secundarista, questões étnicas de ordem racial/social/classe foram decisivas para determinar tipo de transporte para me deslocar para escola, tempo de estudo diário para dedicação às minhas atividades, entre outras necessidades prementes. No meu ingresso à universidade, perpetuaram-se as mesmas dificuldades étnicas, acrescidas de outras tantas. O fato de não ter podido fazer cursinho pré-vestibular poderia impossibilitar meu acesso ao curso que desejava (Direito ou Jornalismo), então optei, por ter sido aconselhada, a fazer primeiro um curso em Licenciatura de curta duração. Assim o fiz! Só mais tarde completei minha licenciatura Plena, já no mercado de trabalho, e assumindo, financeiramente, a mim e a minha família. Aqui, precisamos ressaltar o quanto é difícil o estudo, em especial o universitário, para negros e negras em nosso país. Para conseguir concluir o curso, tive de colocar em risco minha própria saúde, pois quase não dormia, visto que precisava estudar, e acordava ainda na madrugada para trabalhar. Essa é uma realidade estatística de nosso país, desprezada quando queremos que o “Mito da Democracia Racial” prevaleça para justificar que não estuda quem não quer! Fui sempre encaminhada por minha ancestralidade, assim, fiz carreira na área de Educação, fui professora de séries iniciais, do ensino médio, orientadora, coordenadora, administradora escolar.

Em 1995, fiz concurso para a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na qual me aposentei em maio de 2018, e onde trilhei, entre acertos e erros, uma carreira de acadêmica, militando com demandas de nossa sociedade que problematiza as diferenças enunciadas pelas etnicidades. Faz-se necessário dizer, portanto, que não podemos perder de vista que a problemática das etnicidades é derivada das diferenças culturais e dos racismos, mas, em si, a sua essência carrega questões sociais, econômicas, religiosas e de classes.

Qual a relevância do desenvolvimento de atividades que tratam das relações étnico-raciais na escola? De que modo essas ações refletem na vida da comunidade?

- Antes de colocar as relevâncias do desenvolvimento de atividades que tratam das relações étnico-raciais na escola, quero, aqui, tratar de algo que vem me inquietando e de que já tratei em outros momentos¹, sobre a aproximação e afastamento entre Relação racial e Relação étnica. Trabalhando com a disciplina Relações Étnicas, no Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, desde 2014, mas estudando relações étnicas desde antes, venho fazendo leituras a respeito desta temática que me coloca atenta para diferenciar alguns conceitos, tais como relações étnicas e relações raciais, contudo nem todos os pesquisadores/as que trabalharam com relações raciais se colocam atentos a isso, inclusive falando de relação étnico-racial, quando em termo prático a categoria se faz presente, mas em termo teórico necessita da articulação entre autores da discussão de relações étnicas e dados empíricos. Tal questão se apresenta em muitas produções de quem escreveu sobre relações étnico-raciais. Em consequência do problema teórico ao qual nos referimos, dentro e fora da academia, é tomado o sentido de étnico como sinônimo de racial. Os estudos raciais estão fundamentados nas teorias evolucionistas que superiorizam a humanidade branca e inferiorizam os demais, trazendo conflitos inter-raciais para a humanidade.

¹ SANTANA, Marise de. Relações étnicas: **desafios para o ensino, pesquisa e extensão no campo interdisciplinar**. Odeere (UESB). Dossiê: Relações étnicas e contemporaneidade. V. 4, n.8, p. 35-49, 2019.

Na perspectiva evolucionista, podemos citar como os primeiros estudiosos de relações raciais no Brasil, Sylvio Romero, Nina Rodrigues, Manoel Querino, Arthur Ramos, Gilberto Freyre, Thales de Azevedo, René Ribeiro. Estabeleceu-se, desde o início da formação histórica no nosso país, a relação entre posição social dos indivíduos e sua cor. Como nos diz Guerreiro Ramos (1995), todos estes estudos implicaram um ponto de vista branco. A partir de situar a problemática da "Patologia Social do 'branco' brasileiro colocada por Guerreiro Ramos (idem), tantos outros vão escrever sobre o negro a partir de perspectivas que fogem às teorias evolucionistas. Renato Ortiz (A morte branca do feiticeiro negro), Eduardo de Oliveira e Oliveira (O Mulato um Obstáculo Epistemológico), Antônio Sérgio Guimarães (O mito da Democracia Racial), Célia Maria Marinho (Onda Negra medo branco), Kabengele Munanga (Rediscutindo a mestiçagem no Brasil), Josildeth Gomes Consorte (A Educação nos Estudos de Comunidade no Brasil) e outros tantos. No que tange à etnicidade, Poutignat e Streiff-Fenart (1998) nos chama atenção para entender que as relações étnicas estiveram sempre atreladas ao discurso biologizante e racista, uma vez que esses discursos trazem o debate das fronteiras. Fronteiras entre primitivo/civilizado, povos com história / povos sem história, oralidade/letrado, saber científico/ crença. Portanto, precisamos pensar sobre relações étnico-raciais como um debate maior que apenas o de raça /racismos. Os estudos étnicos rompem com a fundamentação de uma ciência ocidental, patriarcal, capitalista, colonial, moderna, portanto universalista. Neste sentido, podemos entender os estudos étnicos como política de descolonização. Alguns autores e autoras, em especial Boaventura Sousa Santos (2004), diz que o conhecimento científico ocidental é uma espécie de "injustiça Cognitiva" que advoga sobre a pretensa superioridade do modelo tradicional de ciência em detrimento dos saberes e práticas de diferentes grupos. As políticas previstas pelas leis 10639/2003 e 11645/2008 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas dialogam com posições teóricas voltadas para os estudos com as Relações Raciais e os estudos com Relações Étnicas. Tanto uma quanto a outra trazem para o cerne da discussão ambos os estudos. Neste sentido, faz-se necessário trazer questões que estão no seio deste debate, pois se imbricam para responder sobre as ações de

relevância para o desenvolvimento das atividades que tratam das relações étnico-raciais na escola e vão refletir na vida da comunidade. Neste caso, precisamos analisar /refletir/pensar: 1) Quais são as implicações políticas sociais e religiosas que envolvem o debate teórico e prático das relações étnico-raciais? 2) Quais são os conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos étnicos numa sociedade que se formou a partir de orientações de doutrinas de uma ciência evolucionista que prega o apartheid (mesmo quando não oficial) entre brancos e negros, portanto a separação racial como se existissem diferentes raças humanas? 3) Quais são as fronteiras colocadas pelo conhecimento científico frente aos conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos étnicos? 4) Como o saber/fazer escolar dentro dos parâmetros de transmissão do conhecimento ao invés de produção do conhecimento se colocam frente aos/as alunos/as que trazem saberes e práticas de seus grupos étnicos? 5) Como a prevalência do conhecimento científico ocidentalizado, cristão, maniqueísta, que reafirmam no espaço da escola e da universidade a colonização cultural através de saberes e práticas educativas racistas, homofóbicas, misóginas, portanto, discriminatórias, reagem contra políticas públicas que preveem uma educação descolonizada e decolonial? 6) Como um currículo que proponha um trabalho docente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Culturas africanas, afro-brasileiras e Indígenas precisa ser pensado? Qual formação dos docentes é requerida? Estas questões trazem para o debate a distinção entre estudos RACIAIS e ÉTNICOS, mas também os dados do cotidiano nos apontam como os dois se imbricam para dar conta de questões que enunciam as demandas sociais da educação brasileira. A alteração da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tomando o que preconiza as leis 10.639/03 e 11645/2008, faz o sistema educacional brasileiro pensar sobre a banalização da diferença nele instaurada pelos sistemas coloniais. Propõe, por exemplo, que a oralidade não seja considerada inferior ao letramento, incentivando uma educação de empoderamento do saber/fazer religioso de diferentes grupos, bem como de suas histórias que particularizam suas identidades. Portanto, esta alteração na lei obriga que o trabalho docente tome variedades de temáticas até então silenciadas no currículo escolar. O estudo dos movimentos negros, da feminilidade e

masculinidade negra, o estudo de heróis civilizatórios negros, o genocídio da juventude negra que ocorre por todo o mundo, a igualdade no que tange aos direitos humanos dos povos africanos e seus descendentes. É importante entender o papel da colonização na imposição de saberes que levaram o mundo a ter fronteiras sociais, culturais, religiosas e científicas, as quais, no ambiente escolar, se expressam através da inclusão de dicotomias, tais como saberes ditos científicos X saberes ditos populares; Ciência x senso comum; transmissão de conhecimentos x produção de conhecimentos.

Como é realizado o “Novembro negro”, no distrito de Passé, e de que forma você avalia a participação das escolas e da comunidade nesse projeto? O que torna esse projeto inovador?

- Minha trajetória aponta para uma preocupação com a luta em prol de uma educação inclusiva. Para atender ao tripé universitário que decreta que todo professor universitário precisa se voltar para o ensino, a pesquisa e a extensão, escrevi e apresentei um projeto de extensão à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em 1995, no qual propus o curso de formação intitulado “Didática em Novas Perspectivas”, para docentes repensarem suas didáticas. Dando prosseguimento a tal ação extensionista, tornei-me coordenadora do ODEERE- Órgão de Educação das Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, o qual tive o privilégio e a felicidade de coordenar por mais de 10 anos. Em 2005, fizemos a proposta de uma disciplina antropológica no curso de “extensão em Educação e Culturas Afro-brasileiras” em que os docentes cursistas se voltassem para um trabalho de campo em cidades do Recôncavo da Bahia. No início oferecendo oficinas pedagógicas com conteúdos de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras para as escolas Monteiro Lobato e Albertina Dias Coelho, situadas no distrito de Passé – Candeias, as quais também hospedavam os cursistas. Assumindo a coordenação do Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas, aprovado em 2014 pela CAPES, também como professora das disciplinas “Relações Étnicas” e “Estágio Docência”, propus aos mestrandos/as que nos juntassemos aos cursistas da extensão para, numa parceria ODEERE/UESB e Secretarias de Educação e Cultura de Candeias – intermediada pela Escola Albertina Dias Coelho, em Passé - pudéssemos

propor rodas de conversas, minicursos e oficinas como demandas sociais extensionistas. A partir do empenho da Direção, Coordenação, alunos/as, professores/as, funcionários/as da referida escola, que já realizava durante o mês de novembro o evento intitulado "Novembro Negro", foi-nos dada a oportunidade de alinhar atividades de culminância a serem desenvolvidas em três turnos para encerramento de ações do mês em voga. Vale aqui ressaltar que, em média, têm participado desta atividade 80 pessoas - entre cursista da extensão e mestrandos/as envolvidos/as na aula de campo - todos e todas bem recebidos pela comunidade de docentes e alunos/as da Escola. Salientamos o ambiente ornamentado com cartazes e muitos objetos que evidenciam o pertencimento de descendência africana, confeccionado por alunos/as da escola. Algumas atividades desenvolvidas durante o trabalho de formação que acontece na unidade escolar se voltam para pensar sobre: juventude, lazer e racismos; racismos religiosos e conteúdos escolares; oficinas de atabaques; contação de histórias afro-brasileiras; palestras sobre educação e as múltiplas formas de linguagens para possibilitar a implementação das leis 10.639 e 11.645 nas diversas disciplinas da grade curricular; mapeamento de saberes afro-brasileiros que expressam as identidades étnicas dos moradores de Passé; a visão antropológica sobre escola e terreiro como espaços que podem dialogar sobre ensino e aprendizagens; saberes e vivências do continente africano que se aproximam dos saberes e vivências da comunidade do distrito de Passé; empoderamento feminino das mulheres negras marisqueiras, artesãs e de outras profissões na comunidade de Passé; o poder da literatura no processo educativo de descolonizar; os quilombos e terreiros como espaços de resistências. Os cursistas, em relatório apresentado ao ODEERE/UESB, após participação nas atividades na Escola Albertina Coelho, afirmam que o que torna este projeto inovador é tais atividades buscarem ferramentas metodológicas amparadas nas vivências dos alunos/as. Portanto, educar para as Relações Étnicas não tem sido tarefa fácil, especialmente no que tange aos conhecimentos sobre pertencimentos social e cultural do africano e de seus descendentes. Mesmo com mais de 15 anos de implantação da lei, os saberes de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras são demonizados por grupos com saberes colonizados, que desqualificam tudo o que se

refere a africanidades. No distrito de Passé, para muitos, esta desqualificação tem sido resposta para ações de um trabalho didático que pense no OUTRO, na forma/conteúdo que diferentes grupos étnicos contam suas histórias. A negação do OUTRO e até mesmo de suas próprias ancestralidades, portanto dos saberes e fazeres de seus antepassados são entendidos como linha, zona, região de divisão entre o que se inclui ou exclui da identidade do Outro. Para nós, estudiosos das Relações Étnicas, tais inclusões e exclusões se apresentam como fronteiras, que estão presentes nas relações entre quem nega o negro porque se pensa branco; quem nega as religiões de matrizes africanas porque pertencem a outras religiões. As guerras religiosas entre diferentes povos, os racismos vários, as desigualdades sociais que resultam nas assimetrias dos Direitos Humanos são resultados das fronteiras construídas pela humanidade ao longo de sua história. Ao desenvolver o trabalho de formação com os docentes, entendemos que as fronteiras podem ser quantificadas e qualificadas, mas nunca desqualificadas; elas mostram a nós educadores/as o quanto é necessário uma educação para reafirmar as diferentes identidades que grupos étnicos constitutivos da nossa sociedade possuem.

Qual a importância da universidade no processo de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/2008 na Educação Básica? De que modo você avalia esta atuação?

- Para entender o processo de implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, precisamos pensá-las como políticas descoloniais, as quais são expressões de problemas epistemológicos dentro das ciências que se voltam para afirmar a diversidade de identidades. No Brasil, a criação dessas leis é vista como conquista de militantes de comunidades, ao invés de serem percebidas como forças sociais e políticas de uma grande parcela da sociedade, que determinam questionamentos epistemológicos e mexem com a ordem hegemônica estabelecida por exigir mudanças de conteúdo e metodologia dentro dos sistemas educacionais. Boaventura Sousa Santos (2004, p.17), no livro "Conhecimentos Prudentes para uma vida docente", nos diz que: "As formas privilegiadas de conhecimento, quaisquer que elas tenham sido, num dado momento histórico e numa dada sociedade, foram objetos de debate sobre a sua natureza, as suas potencialidades,

seus limites e contributo para o bem estar da sociedade". Logo, a partir dos temas referenciados pelos estudos Étnicos é que pesquisadores/as na atualidade vão trabalhar com conhecimentos transdisciplinares, interdisciplinares. Retomando as ideias de Sousa Santos, são conhecimentos que, pela sua própria contextualização, obrigam que, através da pesquisa, o pesquisador possa dialogar com outros tipos de conhecimentos. O autor afirma ainda que o conhecimento universitário na atualidade passou a ser "PLURIVERSITÁRIO". A diferença que o estudioso faz entre universitário e pluriversitário é que o conhecimento pluriversitário é contextual, cotidiano, enquanto o conhecimento universitário é universal, aconteceu anteriormente e auxilia para perpetuar a metodologia de transmissão de conhecimentos. É através deste conhecimento "Pluriversitário", elaborado através da PESQUISA, que nós pesquisadores/as vamos detectar quais são as demandas sociais que acontecem no espaço universitário dando corpo teórico às práticas e saberes de diferentes grupos conforme reintrodução de novas demandas que efetivem políticas educacionais.

O que você sugere como estratégias que podem ser adotadas pela rede municipal para a ampliação deste projeto?

- O documento-referência da CONAE (Conferência Nacional de Educação) 2010, no eixo VI "justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade", indica que os poderes públicos (municipal, estadual e federal) devem propor políticas públicas educacionais que concorram para a justiça social, com inclusão da igualdade, dos direitos humanos e do direito à diversidade reafirmada pela diferença étnica e racial. O texto mencionado refere-se a: garantir as condições políticas pedagógicas, em especial financeira, para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Culturas africana e afro-brasileira; garantir o cumprimento integral da resolução 01/2004 do CNE- Conselho Nacional de Educação/CP nos termos do parecer CNE/CP de 03/2004; implementar política de formação e valorização dos profissionais da educação, a formação para gestores e profissionais da educação, de acordo com a lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares; ampliar a oferta, por parte das instituições de ensino superior públicas, de cursos de extensão,

especialização, mestrado e doutorado sobre relações étnico-raciais no Brasil; criar mecanismos que garantam acesso e permanência de populações de diferentes origens étnicas, considerando a composição étnico-racial da população brasileira; Implementar ações afirmativas como medidas de democratização do acesso e da permanência de negros, indígenas nas universidades e demais instituições de ensino superior públicas. O documento ainda afirma que o ensino de História e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas não está apenas na dimensão da instância Jurídica, mas também de produção de conhecimento, portanto podem ser pensadas na esfera da epistemologia. Neste sentido, o trabalho das secretarias de educação deve pautar-se na formação inicial e continuada de alunos/as e professores/as dos diferentes níveis de ensino, introduzindo políticas que estejam voltadas para temáticas negadas e silenciadas nos currículos escolares, bem como devem construir políticas de material didático em consonância com o PNLD. Portanto, considero como estratégia das escolas, para enfrentar as discriminações raciais e étnicas, criar formas educativas que envolvam parcerias entre mídia, escola, organizações sociais e universidades na ampliação de ações pedagógicas para o ensino das Relações Étnicas. Neste sentido, a escola Albertina Dias Coelho, no Distrito de Passé, se lança para este enfrentamento, fornecendo ao município de Candeias um modelo de parceria viável.

ORIENTAÇÕES PARA POSSÍVEIS COLABORADORES

1. ORIENTAÇÕES GERAIS

Perspectivas & Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino publica textos científicos, inéditos e originais, em português, espanhol, francês, italiano e inglês nas seguintes modalidades: dossiês temáticos, artigos livres, entrevistas e resenhas.

Dossiês temáticos – O dossiê pode ser organizado pela equipe editorial ou por pesquisadores de outras instituições. Deve conter no mínimo cinco (5) e no máximo quinze (15) artigos; todos em estreita relação com a temática proposta pelo dossiê. É de total responsabilidade do proponente do dossiê organizar e conferir todo o material. Aos Editores está reservado o veto total ou parcial do dossiê, caso ele não obedeça às normas da Revista. Todas as normas devem estar de acordo com as **Diretrizes para autores**. É importante assegurar a diversidade regional dos autores e incluir, na medida do possível, publicações internacionais. A avaliação dos textos seguirá, como qualquer publicação da Revista, o critério duplo-cego.

Artigo – Pode ser um resultado de pesquisa, uma revisão de literatura ou um relato de experiência didático-pedagógica. Os artigos devem contemplar introdução, metodologia bem definida, discussão e considerações finais. A avaliação do artigo seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. Os artigos podem ter até cinco autores, desde que todos atendam a exigência de titulação.

Entrevista – O entrevistado deve ser um pesquisador renomado na área e/ou subáreas de interesse da Revista. A parte inicial do texto deve contemplar uma pequena biografia do entrevistado. A avaliação da entrevista seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. A entrevista pode ter até dois autores, desde que ambos atendam às exigências de titulação. Solicita-se contatar os editores antes da submissão.

Resenhas – Apresentação crítica de um livro. Obras nacionais resenhadas devem ter até três anos de publicação e as estrangeiras até cinco anos de publicação. O título da resenha deve ser o mesmo da obra. O autor deve indicar a referência bibliográfica completa da obra resenhada. Exemplo: DUARTE, Adriane da Silva. **Cenas de reconhecimento na poesia grega**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. 311 p. A resenha deve ter até dois autores, ambos obedecendo às exigências de titulação da Revista.

Um autor só poderá submeter um único texto por modalidade/volume e deverá respeitar o interstício de um ano para efetuar nova submissão, exceto na categoria de coautor.

As proposições deverão ter, em relação ao número de páginas, as seguintes extensões:

a) Artigo: entre quinze (15) e vinte (20) páginas, excetuando as referências bibliográficas. Para o artigo de revisão historiográfica, o texto pode conter entre 8 e 15 páginas, incluindo as referências bibliográficas.

b) Entrevista: entre cinco (5) e dez (10) páginas.

c) Resenhas: entre duas (2) e cinco (5) páginas.

Os textos devem estar, do ponto de vista da formatação e normas de citações/ABNT, rigorosamente de acordo com as **Diretrizes para autores**.

2. FORMATAÇÃO GERAL DO TEXTO

2.1. Elementos gerais: página e apresentação de elementos do texto

O texto deve ser formatado em programa Word for Windows ou similar, formato A4, utilizando apenas uma coluna, com as seguintes indicações:

Fonte – Tahoma.

Tamanho da fonte – Tamanhos variados:

a) Título, abertura de seções do texto (tais como Considerações Finais, Referências): tamanho 12.

b) Corpo do texto (texto principal do artigo): tamanho 12.

c) Resumos e citações em destaque: tamanho 11.

d) Nota de rodapé: tamanho 10 (final do texto).

e) Epígrafe: tamanho 11.

Margens: esquerda e direita, 2,5 cm; superior e inferior 3 cm.

Parágrafo: recuado, a 1,25 cm da margem esquerda. **Atenção** para citações em destaque, aquelas acima de três linhas, alocadas em parágrafo próprio, o recuo deve ser de 4 cm da margem esquerda.

Espaçamento entre linhas: 1,5 para o corpo do texto. **Atenção** quanto espaçamento simples para os seguintes elementos e seções: título, autoria, resumo/abstract, tópicos do texto, citações diretas em destaque, texto de rodapé e a seção de Referências.

Negrito e itálico (estilo da fonte) – Prestar atenção ao uso adequado do estilo da fonte ao longo do texto:

a) Uso do negrito: para título do artigo, nome do autor, as palavras Resumo/Palavras-chave/Abstract/Keywords, tópicos do artigo (tais como Considerações finais e Referências), para título de legenda de tabela e/ou ilustração.

b) Uso do itálico: obrigatório ao citar nomes de obras no corpo do texto (Quincas Borba), o nome de uma revista (Politeia) ou de um jornal (Folha de São Paulo). Usar itálico também para a versão em inglês do título do artigo. Para esses elementos, o itálico como estilo da fonte.

Paginação - Não precisa numerar as páginas.

Tópicos/Subdivisões do texto – As palavras (tais como Considerações finais e Referências) devem estar alinhadas à esquerda da margem, sem recuo, em negrito, com fonte 12. Deve-se evitar excesso de subdivisão em seções e subseções; quando for imprescindível o seu uso, adotar até a seção terciária (ex.: 1.1.1; ver NBR 6024/2003). Não deve haver seção ou subseção sem texto.

Título do artigo: deverá vir na margem superior, centralizado, em letras maiúsculas, em negrito. **Atenção** – Abaixo do título, com um espaço (um toque na tecla enter), escrever o título em inglês, centralizado, em letras maiúsculas, em itálico. Se o idioma do texto não for o português, o título em português deverá vir abaixo da língua principal.

Autoria: O texto deve ser submetido sem os dados pessoais em seu corpo. Todos os metadados devem ser informados em campo específico no ato da submissão no sistema que gere a Revista - OJS (Open Journal System). Caberá aos editores, na formatação final da Revista, inserir à direita, após o título, a autoria com uma nota de referência numérica (final do texto) dispondo as seguintes informações: nome completo, titulação, afiliação institucional, país, e-mail.

Resumo + Palavras-chave: o texto deverá ter resumo em português, com o máximo de 1.800 caracteres (sem espaços). O resumo ficará abaixo do item "Autoria" (clique na tecla enter 3x). Abaixo do resumo (um enter de espaço), indicar as Palavras-chave, de três (3) a cinco (5) palavras. Em seguida (um enter de espaço), colocar a versão do resumo em inglês: o Abstract e Keywords. Quando a submissão estiver em outro idioma, que não o português, o primeiro resumo deverá ser o do idioma do texto e o segundo resumo deverá estar em português.

2.2. Orientações gerais acerca das citações

A revista adota o sistema de chamada autor/data (FREIRE, 2018, p. 77), de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a NBR 10520/2002.

2.2.1. Tipos de citações

Citação indireta: indicação do autor e do ano da publicação (FLORENZANO, 2014). Não há necessidade de colocar o número da página para esse tipo de citação.

Citação direta ou literal: indicação do autor, do ano da publicação e da(s) página(s) de onde foi retirada a citação (VERNANT, 2002, p. 37). As citações de até três linhas devem vir dentro do texto, com aspas duplas e sem itálico. Se a citação exceder três linhas, deve vir em fonte 11, com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com texto justificado.

Citação de citação: indicação do primeiro autor e do ano da publicação, seguido da expressão "apud" e indicação do segundo autor e do ano da publicação, devendo, no caso de citação direta, acrescentar os números das páginas.

As normas de citação dos autores no texto obedecem às Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto, 2002.

Notas de referência: devem ser apresentadas ao final do texto, ordem numérica, restringindo-se ao estritamente necessário, como um comentário ou um esclarecimento que não seja possível ser incluídos no corpo do texto.

2.2.2. Referências

Listar, em ordem alfabética de sobrenome, as referências bibliográficas usadas no corpo do texto, tais como livros e artigos, dentre outros. Atenção para referenciar o nome do autor como aparece em sua obra. Listar apenas as obras utilizadas no corpo do texto. Conferir se não há referência a autor que não foi utilizado no decorrer do texto. Seguir às Normas Técnicas da ABNT (NBR 6023/2018, segunda edição).

Livro

XAVIER, Ismail. **Cinema brasileiro moderno**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Capítulo de livro

TENDLER, Sílvio. O cineasta enquanto intelectual. In: GOMES, Renato Cordeiro; MARGATO, Izabel (Org.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 173-181.

Artigo publicado em revista

FORTES, Celesto. O corpo negro como tela de inscrição dinâmica nas relações pós-coloniais em Portugal: a Afro como (pre)texto. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 40, p. 229-254, jan./jun. 2013.

Artigo publicado em jornal

NUNES, Márcio. Carybé, o pintor da vida baiana, aos 86. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 out. 1997. Rio, p. 18.

Trabalho acadêmico (tese e dissertação)

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História:** entre a oralidade e a escrita. 2006. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

Trabalho apresentado em evento

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001, Brasília. **Congresso brasileiro de qualidade na educação**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 89-94.

2.3. Tabelas e Ilustrações

Tabelas, quadros e gráficos devem ser inseridos no corpo do texto com títulos e legendas de acordo com a ABNT. Deverão aparecer de forma clara e objetiva no corpo do texto, bem contextualizadas, não podem servir meramente como 'ilustração'. As figuras devem ser evitadas

As tabelas e ilustrações devem ter legenda: título + indicação da fonte. Colocar o título acima da tabela/ilustração e a indicação da fonte abaixo da tabela/ilustração. Deverão ser numeradas de forma sequencial.

É obrigatória a referência a qualquer imagem veiculada ao texto: quadros, tabelas, fotografias, mapas, pinturas, etc. Seguir a ABNT (NBR 6023/2002).

O autor deve apresentar à Revista o termo de autorização (cessão de direitos) de uso de imagens no caso de ilustrações retiradas de outras fontes.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino indica aos autores as seguintes normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para suas publicações:

- Referências - Elaboração NBR-6023/2018, 2ª edição;
- Citações em documentos - Apresentação NBR 10520/2002;
- Resumo - Apresentação NBR 6028/2003;

3. Cadastro no ORCID

A Revista solicita aos autores a inclusão do id do ORCID (código de identificação do pesquisador) nos metadados no momento da submissão.

O identificador ORCID é prático e fácil de obter. Ele evita que pesquisadores homônimos sejam confundidos, dentre outras vantagens. Acesse o endereço <https://orcid.org/register> para se cadastrar gratuitamente.

4. Declaração de originalidade

Todos os autores devem assinar uma Declaração de originalidade do manuscrito que está submetendo. A **Declaração de originalidade** deve ser baixada, assinada e submetida à Revista.