

Programa de Pós-graduação em  
**EDUCAÇÃO E CULTURA**

# **Práticas discursivas: Educação, Linguagem e(m) Discurso**

Andrea Silva Domingues  
Benedita Celeste de Moraes Pinto  
Doriedson do Socorro Rodrigues  
(Organizadores)



Andrea Silva Domingues  
Benedita Celeste de Moraes Pinto  
Doriedson do Socorro Rodrigues  
(Organizadores)

***Práticas discursivas:  
Educação, Linguagem  
e(m) Discurso***

Labour Editora  
BCMP Editora  
Campinas  
2020



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

REITOR

EMMANUEL ZAGURY TOURINHO

VICE-REITOR

GILMAR PEREIRA DA SILVA

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MARIA IRACILDA DA CUNHA SAMPAIO

## **CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ**

COORDENADOR

DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES

VICE-COORDENADOR

ADALBERTO PORTILHO COSTA

## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

COORDENADORA

GILCILENE DIAS DA COSTA

VICE-COORDENADOR

ERALDO SOUZA DO CARMO

Apoio



## CONSELHO EDITORIAL

### LABOUR EDITORA

DRA. ANDREA SILVA DOMINGUES      DRA. BENEDITA CELESTE DE M. PINTO  
DR. CELSO FALASCH                  DRA. DÉBORA RAQUEL H.MASSMANN  
DR. JOSÉ ROBERTO GONÇALVES      DR. LUCAS RODRIGUES LOPES  
DRA. MARILDA DE CASTRO LARAIA    DRA. PATRICIA C.BRASIL MASSMANN  
DRA. VALÉRIA TORRES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

---

P912      Práticas discursivas [recurso eletrônico] : educação,  
linguagem e(m) discurso / Organizadores Andrea Silva  
Domingues, Benedita Celeste de Moraes Pinto,  
Doriedson do Socorro Rodrigues. – Campinas, SP:  
Labour; BCMP, 2020.  
178 p.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-94336-07-1

1. Análise do discurso. 2. Linguagem e educação. 3.  
Linguagem e línguas. I. Domingues, Andrea Silva. II. Pinto,  
Benedita Celeste de Moraes. III. Rodrigues, Doriedson do  
Socorro.

CDD 401

---

Elaborado por Maurício Amormino Júnior- CRB 6/2422

[2020]

## PRODUÇÃO

### LABOUR EDITORA

EDITOR EXECUTIVO  
JOSÉ ROBERTO GONÇALVES

Rua José Carvalho de Miranda, 1144  
Campinas - São Paulo  
(19) 4141.8188- (19)- 981.615182  
laboureditora@gmail.com

Projeto Gráfico e Diagramação  
*Roberto Gonçalves*  
*jrg.foto@outlook.com*

Revisão: Rita de Cássia Paiva

### BCMP EDITORA

EDITORA EXECUTIVA  
BENEDITA CELESTE DE MORAES PINTO

Passagem Guarany, 686  
Marambaia- Cametá- Pará  
(19) 4141.8188- (19)- 981.615182  
celpinto18@gmail.com

Arte da Capa:  
Roberto Gonçalves  
*jrg.foto@outlook.com*

Fundo vetor: Omelapics- br.freepik.com

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>NOVA ORDEM NAS VILAS E LUGARES: O DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS E OS PRINCIPAIS.</b>	<b>11</b>
<i>Ângela Sánchez Leão</i>	
<b>EDUCAÇÃO INDÍGENA: SABERES, LUTAS E RESISTÊNCIA DO POVO ASSURINI DO TROCARÁ, MUNICÍPIO DE TUCURUÍ/PA</b>	<b>33</b>
<i>Benedita Celeste de Moraes Pinto, Maria de Fátima Rodrigues Nunes</i>	
<b>IR AO MUSEU, VISITAÇÃO E MEMÓRIAS EM JOGO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ANTIGO PALÁCIO CONDE DOS ARCOS</b>	<b>53</b>
<i>Cristina Helou Gomide</i>	
<b>EM TORNO DA “JUSTIÇA”: A (DES)ESTABILIZAÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A FAMÍLIA NO DISCURSO JURÍDICO</b>	<b>67</b>
<i>Débora Massmann, Patrícia Brasil Massmann</i>	
<b>O TRABALHO COLETIVO E A IDENTIDADE DE RESISTENCIA DE MULHERES QUILOMBOLAS NOS MUTIRÕES</b>	<b>84</b>
<i>Eder Jacson Dias Pereira, Doriedson do Socorro Rodrigues</i>	
<b>ARTE, POLÍTICA E DISCURSO NO FILME “UMA CIDADE SEM PASSADO”, DE MICHAEL VERHOEVEN</b>	<b>103</b>
<i>Francisco Antonio Romanelli, Andrea Silva Domingues</i>	
<b>CONHECIMENTO CIENTÍFICO: ACESSO, DESENVOLVIMENTO, PRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL</b>	<b>130</b>
<i>Maria da Guia Viana</i>	
<b>AS REPRESENTAÇÕES DE SI E DO(S) OUTRO(S) EM VÍDEOS NO YOUTUBE: A IMIGRAÇÃO BOLIVIANA NAS MALHAS MIDIÁTICAS E(M) (DIS)CURSO</b>	<b>145</b>
<i>Lucas Rodrigues Lopes</i>	
<b>OPERARIAS EN INTECO: ¿UNA MEMORIA POSITIVA DE LA EXPERIENCIA OBRERA?</b>	<b>161</b>
<i>Mónica Gatica</i>	

---

## APRESENTAÇÃO

A publicação da coletânea “Práticas discursivas: Educação, Linguagem e(m) Discurso”, organizada pelas pesquisadoras Andréa Domingues, Benedita Celeste de Moraes Pinto e pelo pesquisador Doriedson do S. Rodrigues, vinculados ao *Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá* e *PROCAD AMAZÔNIA - UFPA/PPGEDUC-UFMT/PPGE-UFAM/PPGE: Políticas Educacionais, Linguagens e Práticas Culturais na Amazônia*, tem como propósito fazer circular um conjunto de trabalhos desenvolvidos nacionais e internacionais que têm seu lugar de observação e de análise em temas relacionados à educação, memória, cidade, trabalho, linguagem e história. Nesse sentido, a temática do livro em questão traz diferentes abordagens de estudos realizados em regiões diversas do Brasil e da Patagônia argentina, versando em torno de relações sociais, resistência, diversidade, educação, questões étnico-raciais, patrimônio e o direito à memória.

O primeiro capítulo, intitulado **“Nova ordem nas vilas e lugares: o diretório dos índios e os principais”**, da autora Ângela Sanches Leão, discute a questão da nova ordem estabelecida na segunda metade do século XVIII, nos estados do Grão-Pará e do Maranhão, com a implantação do Diretório dos Índios. A partir da análise da documentação do período, é destacada a participação dos

Principais na construção desta “nova ordem” e o seu papel limítrofe para a concretização do projeto pombalino, sendo, para a autora, o Principal o limiar da fronteira entre o mundo Europeu e as culturas indígenas, dos quais se davam a comunicação e as trocas culturais.

Já no capítulo **Educação indígena: saberes, lutas e resistência do povo Assurini do Trocará, município de Tucuruí/PA**, de Benedita Celeste de Moraes Pinto e Maria de Fátima Rodrigues Nunes, as autoras analisam as relações e formas de aprendizagem inseridas na educação entre o povo Assurini do Trocará, na região do Tocantins, no Pará, verificando o tipo de educação que vem sendo desenvolvida nessa aldeia indígena, visando observar o diálogo e as interferências contidas no processo educacional escolar e no processo de aprendizagem informal. Evidenciam que, em relação à educação, os Assurini vivem uma dicotomia de conhecimento e saberes, de um lado, possuem o saber formal escolar, que foi uma grande conquista para este povo, embora ainda seja insuficiente, no que diz respeito a uma educação verdadeiramente específica. De outro lado, há o saber informal, transmitido de geração em geração, através do qual este povo busca a manutenção e sobrevivência de suas histórias, traços culturais e religiosos, ainda pouco respeitados pela escola formal, que muito já tem avançado para esse fim.

Considerando a multiplicidade desta coletânea, o terceiro capítulo, escrito por Cristina Helou Gomide, **“Ir ao museu: visitação e memórias em jogo – algumas considera es sobre o antigo Palácio Conde dos Arcos”**, localizado na cidade de Goi as, é considerado como representante de memórias políticas locais, sendo apresentado aos visitantes – como ocorre em tantos outros museus – através de suas peculiaridades. As disputas políticas também estão presentes, uma vez que se trata de um museu histórico. Nas representa es da política, a oficialidade é evidenciada e imagens como a de Pedro Ludovico Teixeira assinando o decreto de transferência da Capital (Interventor do Estado de Goi as na década de 1930 e responsável por transferir a Capital do Estado para uma nova e planejada cidade – Goiânia) compõem a fala do guia. Para tratar das discussões, são apresentados ao leitor alguns depoimentos de visitantes turistas do início do século XXI, buscando perceber múltiplas leituras da memória abordada no museu em

questão e, por conseguinte, sobre a Cidade de Goiás, entendendo-a como um grande museu a céu aberto.

**“Em torno da “justiça”: a (des)estabilização de sentidos sobre a família no discurso jurídico”**, pesquisa realizada pelas pesquisadoras Débora Massmann e Patrícia Brasil Massmann, no quarto capítulo desta coletânea aborda-se uma posição teórico-analítica de entremeio que se sustenta, de um lado, nas ciências da linguagem e, de outro, nas ciências jurídicas, tendo como objetivo analisar o funcionamento do discurso jurídico no que concerne aos laços familiares homoafetivos e compreender como a materialidade da lei e as interpretações que daí derivam fazem significar as uniões homoafetivas no âmbito do direito de família.

Preocupados com as possibilidades de resistência no mundo do trabalho, o texto que compõe o quinto capítulo desta obra, de autoria de Eder Jacson Dias Pereira e Doriedson do S. Rodrigues, com o título **“O trabalho coletivo e a identidade de resistência de mulheres quilombolas nos mutirões”**, apresenta a análise da constituição de identidade de resistência no/do trabalho da mulher negra da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu no município de Mocajuba, nordeste do estado do Pará, com objetivo de mostrar que as mulheres na comunidade remanescente de quilombo ainda rompem com algumas exigências da imposição do trabalho quando coletivamente se unem em prol de uma atividade de produção. O resultado se deu a partir de uma pesquisa materialista histórico-dialética, numa abordagem qualitativa, sendo considerado o trabalho numa materialidade concreta da realidade junto a uma relação histórica da formação da mulher remanescente de quilombo dessa localidade através da coleta de histórias de vida presentes nas memórias e histórias vividas por esses sujeitos que vivem e permanecem vivas na sua relação direta no/do trabalho.

Com uma proposta de pensar a linguagem fílmica como possibilidade de análise, os autores Francisco Antônio Romanelli e Andrea Silva Domingues, no capítulo **“Arte, política e discurso no filme**

**“Uma cidade sem passado”, de Michael Verhoeven**”, apresentam detalhes desta obra que reúne, na linguagem fílmica, arte e política, amalgamadas sob um discurso ao mesmo tempo cômico, crítico, dramático e irônico, sentidos que apontam para a denúncia de como a memória pode e é manipulada especialmente a partir do discurso, dependendo dos interesses ou necessidades de uma mente coletiva; e de como isso impede, ou tenta impedir, a pesquisa histórica. As técnicas discursivas utilizadas pelo escritor-cineasta conseguiram despertar, em todo o planeta, a atenção para as contradições, as dúvidas e os medos da nação alemã, um todo sensível e vulnerável, em determinado instante histórico, a partir do exemplo focado em uma pequena cidade e em uma tenaz pesquisadora.

**“As representações de si e do(s) outro(s) em vídeos no YouTube: a imigração boliviana nas malhas midiáticas e(m) (dis)curso”**, capítulo de autoria de Lucas Rodrigues Lopes, considera textos veiculados pela plataforma midiática YouTube, analisando discursivamente as questões identitárias de imigrantes bolivianos, buscando compreender a produção dos sentidos social e culturalmente inscritos na história do presente, no contexto da vida, da vinda e da estadia desses sujeitos sociais para o solo brasileiro. A mídia é pensada pelo autor como prática discursiva, atrelada à linguagem e ao processo histórico, de maneira que para poder entender o seu funcionamento fez-se necessário analisar a circulação dos enunciados, as posições de sujeitos aí caracterizados, as materialidades que dão corpo aos sentidos e às articulações que esses enunciados estabelecem com a história e a memória.

Com a preocupação de se construir um texto que versa sobre o conhecimento científico e a educação étnico-racial, focalizando as desigualdades de acesso ao ensino superior, bem como as ações afirmativas como uma política compensatória para garantir o acesso da população negra ao saber científico, o capítulo intitulado **“Conhecimento científico: acesso, desenvolvimento, produção e a educação étnico-racial”**, elaborado por Maria da Guia Viana, destaca que a maioria da população negra no Brasil ainda não tem ingresso na produção das pesquisas científicas em função das desigualdades de acesso ao ensino superior. Aborda também a educação étnico-racial

e a produção de conhecimento científico apontando as contribuições científicas para a reconstrução da história do negro no Brasil.

Esta obra é encerrada com a contribuição internacional do estudo **“Operarias en INTECO: ¿una memoria positiva de la experiencia obrera?”**, de autoria de Mónica Gatica, do qual apresentamos sua narrativa original em língua espanhol. A autora analisa as experiências realizadas por trabalhadoras da fábrica INTECO durante a década de 1970, no contexto de uma industrialização subsidiada em Trelew, na Patagônia argentina, destacando que, embora tenha sido reconhecido um certo grau de especialização por essas costureiras, houve uma incorporação precoce de princípios ou diretrizes típicas do toyotismo, que hibridizou em sua aplicação na América Latina, mas que, neste caso, envolveu uma intervenção do empregador e a desqualificação ou invisibilização da organização sindical na fábrica. A identidade do coletivo foi permeada por políticas empresariais e uma organização produtiva que enfatizava uma adesão simbólica que foi projetada para as mesmas circunstâncias em que a investigação foi conduzida, muito depois do encerramento da empresa.

Os trabalhos de pesquisas que fazem parte desta coletânea buscaram discutir problemáticas de lutas, espaços e resistências, remetendo-nos a questões sociais em torno da educação, das questões raciais, indígenas, do patrimônio e do mundo do trabalho, que se manifestam nos acontecimentos históricos e discursivos, perspectivando um futuro diferente.

Esperamos com este conjunto de textos, fruto de pesquisas desenvolvidas em diferentes territórios, poder contribuir para o debate acadêmico e a construção de novos projetos de pesquisa que busquem o direito à memória, em interfaces distintas com perspectivas teórico-metodológicas, voltadas para a compreensão do ser histórico em suas lutas, contradições e conquistas.

*Andrea Silva Domingues  
Benedita Celeste de Moraes Pinto  
Doriedson do Socorro Rodrigues*

---

## **NOVA ORDEM NAS VILAS E LUGARES: O DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS E OS PRINCIPAIS.**

*Ângela Sánchez Leão*

Faculdades Integradas Brasil-Amazônia – FIBRA  
Secretaria de Estado de Cultura – Departamento  
de Patrimônio Histórico Artístico e Cultural Belém do Pará.

O Diretório, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão, enquanto sua majestade não mandar o contrário, é um documento de natureza jurídico-ideológica. Trata-se de um alvará com força de lei que teve como um dos objetivos principais o melhor controle da mão-de-obra indígena pelo rei na colônia, a garantia da posse efetiva da terra e o sucesso das expedições demarcadoras de limites.

Durante 40 anos, de 1757 a 1798 quando é extinto, ele funcionou de forma desastrosa para os índios, que ficaram sob a tutela do Estado Português, pois, foram considerados incapazes de governar e gerir suas terras e seu povo, os líderes legitimamente e legalmente

reconhecidos como principais, tiveram de certa forma, que dividir o seu comando com estranhas autoridades chamadas de diretores. Além de tudo, o Diretório interdito o uso das várias línguas indígenas faladas no Brasil, inclusive, a língua geral conhecida e falada por muitos povos que foram cristianizados a partir do aprendizado desta língua.

É no parágrafo sexto do Diretório dos Índios que lemos a ordem expressa do uso exclusivo da língua portuguesa pelos índios do Grão-Pará e Maranhão, e neste mesmo parágrafo também é instituída a figura dos diretores.

Editado por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, Governador do Grão-Pará e Maranhão, em 1757, o Diretório foi neste momento reconhecido sob a forma de Alvará, pelo poderoso irmão do Governador, o então ministro do rei, Marquês de Pombal. A nova lei foi publicada em Lisboa em 1758.

Embora fosse uma lei colonial, Mauro César Coelho discute em sua tese de doutorado, (COELHO, 2005) que esta lei foi uma tentativa de solucionar graves problemas advindos da colônia, como a grande disputa pela mão-de-obra indígena e outros problemas, como a luta pelo poder temporal das mais diversas ordens religiosas que faziam parte das Juntas das Missões no Estado do Grão-Pará e Maranhão. A extinção do Diretório e a falência completa do modelo devido a vários problemas, principalmente, aos conflitos entre as mais diversas autoridades, se deu com a publicação da Carta Régia de 12 de maio de 1798.

É inegável dizer que o Diretório criou no Estado do Grão-Pará e Maranhão uma nova ordem, que desestruturou toda uma forma de vida e conseqüentemente, a memória do povo indígena. Houve, também, uma tentativa mais forte e veemente de controle da mente e do corpo dos índios pelo Estado. Neste momento, configurava-se de fato, a tutela dos índios.

O governo visava neutralizar os nativos, incorporando-os aos civilizados através de sua política de integração e miscigenação, visto que os índios muito facilitaram a penetração de estrangeiros no Brasil e muitos destes tornam-se seus aliados, como os holandeses no

Rio Negro. O papel dos índios é motor na elaboração do documento do Diretório, daí a grande preocupação com a questão linguística. Também podemos afirmar que a rivalidade de Pombal com os jesuítas está latente na escrita do Diretório, pois a língua geral foi descrita neste documento como sendo uma “invenção diabólica”, já que em muito favorecia a comunicação dos índios com os invasores.

Vejamos um documento escrito por D. José I, rei de Portugal aos 12 de outubro de 1770:

Sendo a correção das línguas Nacionais um dos objetos mais atendíveis para a cultura dos povos civilizados, por dependerem dele a clareza, e energia, e a magestade com que devem estabelecer as leis estabelecer a verdade das religiões, e fazer úteis e agradáveis os Escritos: sendo pelo contrário a barbaridade das línguas a que manifesta a ignorância nas Nações, e não havendo o que mais possa contribuir **para polir** e aperfeiçoar qualquer idioma, e desterrar dele esta rudez, do que a proclamação da Mocidade ao estudo da gramática da língua portuguesa”. (Coleção Memória de Leitura IEL/ UNICAMP: 2002).

Observamos o uso da expressão “polir”, já no séc. XVIII. A preocupação em controlar os hábitos, os modos de se comportar em público e finalmente, a fala. Tudo isto fazia parte da construção do homem moderno, universal e civilizado, portanto homogeneizado e unido pela língua; no caso dos índios, qual seria a melhor forma de disciplinar, polir, moldar? Obrigar a todos o uso da língua portuguesa e proibir todas as outras línguas.

A correção do uso da língua também fazia parte da correção do corpo, algo que segundo Mendonça Furtado e Marquês de Pombal, a igreja não havia conseguido fazer. Numa perspectiva eurocêntrica e cristã existiria uma dualidade entre o corpo e a alma, ou corpo e mente, ou mesmo, como se expressou Aníbal Quijano, (QUIJANO, 2005:252) “a dualidade entre o corpo e o não corpo”. Foi durante a cultura repressiva do cristianismo que esta dualidade funcionou de forma perversa, pois, para a salvação da alma era necessário purificar o corpo. Isto se dava através de penitências, e, ao extremo, através de castigos, ao exemplo do que foi a inquisição.

Deste ponto de vista eurocêntrico os índios, embora capazes

de raciocinar, posto que possuíssem alma, não seriam capazes de se governar, pois se encontravam em estado de natureza, precisando evoluir, e esta evolução dependia da sua educação e incorporação aos padrões europeus de civilização.

O uso da língua portuguesa pelos índios os tornaria vassalos do rei, através do cultivo da terra, ou seja, do trabalho e do uso da língua portuguesa, os índios se tornariam “cultos” e úteis ao rei.

O Diretório constituiu-se como um documento jurídico que procurava regulamentar, segundo Almeida (1997, p.14), “as ações colonizadoras dirigidas aos índios, entre os anos de 1757 e 1798”. Para esta autora, o Diretório cumpriu o papel de uma constituição para os padrões da época, porque tinha propósitos de consolidar as ações colonizadoras, eliminar os jesuítas do cenário colonial e resolver graves problemas territoriais. Porém, como veremos, foi impossível de ser cumprido, devido a fatores internos que envolviam a força e o poder dos indígenas em uma luta cotidiana pela liberdade, além do poder de suas culturas representadas pelos seus Principais.

Outra medida, que visava disciplinar os corpos dos índios, está no parágrafo 12 da lei que impõe aos índios a fabricação de suas casas com compartimentos como fazem os brancos.

§12 Cuidarão muito os Diretores em desterrar das Povoações este prejudicialíssimo abuso [várias famílias coabitarem em um mesmo ambiente], persuadindo aos índios que fabriquem as suas casas à imitação dos Brancos, fazendo nelas diversos repartimentos, onde vivendo as famílias com separação, possam guardar, como Racionais, as Leis da honestidade, e polícia. (ALMEIDA, 1997, p.380).

Em várias cartas enviadas por Mendonça Furtado este tema é recorrente, pois a falta de “pudor” dos índios é sempre apontada como um mal, e a forma como os portugueses vinham lidando com a nudez das índias, outro mal, tudo isto estava fora dos padrões de civilidade almejado pelo projeto Pombalino. Mendonça Furtado diz que os portugueses andavam se adaptando mais aos costumes indígenas, envolvendo-se com beberagens e festas. Concubinando-se com as índias sem a devida aprovação da igreja e do Estado etc.

Todos estes “males” foram atribuídos à falta de capacidade dos jesuítas em administrar e doutrinar os índios, outras acusações lhes foram imputadas, inclusive de traficar índios, apresentarem comportamento “imoral”, aliarem-se aos espanhóis através das missões espanholas jesuíticas. Em junho 1756 os jesuítas são acusados de participarem, ou melhor, insuflarem a deserção de cento e vinte soldados da aldeia de Mariuá para as missões da Capitania dos Omagua dos domínios espanhóis:

Cento e vinte Soldados de menos obrigações, e de reprovado procedimento, em virtude dos manejos clandestinos dos jesuítas, os quaes não podendo obrar na honra e na fidelidade dos Officiaesobráraõ o crime roubando os ArmazensReaes de muniçoens de guerra e de outros muitos generos que nelles havia, e tiraraõ da povoação contribuçoens raspando-a de modo que para comer foi preciso aõs moradores mandar vir os viveres de longe. (BAENA, 1969, p.167)

Este evento ocorreu no ano seguinte à lei de 7 de junho de 1755 que proíbe a escravidão indígena e subtrai o poder administrativo temporal dos religiosos, principalmente, dos jesuítas que já haviam construído um pequeno império em bens. Sendo esta administração exercida por Juízes Ordinários, vereadores e mais oficiais de justiça nas vilas e pelos respectivos Principais, nas aldeias que não tinham conexão com as Vilas. Mas, foi após uma visita corregedora à Ilha Grande de Joanes, que observando as fazendas de gado inteiramente “solutas de toda ordem econômica”, o governador Mendonça Furtado viu a necessidade indispensável de submeter todas as fazendas, aldeias e vilas a uma administração metódica, e a um inspetor. Organiza assim, um plano sobre esta matéria e o dirige a presença do soberano, para que obtida a aprovação suprema, pudesse ser executado.

Este plano resultaria na lei do Diretório dos Índios, mas, antes deste, gostaríamos de mostrar outros projetos anteriores que em muitos pontos coadunavam com as ideias de Mendonça Furtado:

Em 1749 foi elaborado um plano para acabar com o cativo dos índios elaborado por membros da Câmara, representantes dos moradores: “Modo de acabar com o injusto cativo dos índios sem prejuízo dos brancos”.

Para a cabar o injusto cativo dos índios não há outro remédio mais eficaz que restaurar outra vez as leis do Ser.mo. Rey D. Joam IV do anno de 1655 e do Ser.mo Rey D. Pedro de 28 de abril do anno de 1688, proibindo outra vez absolutamente, como os dittos Reys fizerão, todos os captivos tanto por meio de Resgastes, como das Guerras Justas e Descimentos de força e demais dando e declarando por forros a todos os dittos índios que tem sangue de tapuia; mandado que todos que estão em poder e em serviços dos portugueses tanto religiosos como seculares e clérigos sejam tidos e havidos por livres e forros, sob pena de morte a quem vender ou comprar, ou fizer deituação, ou doação dahi por diante de um tal índio, ou tratar por escravo, sob pena de confiscação de todos os bens, casas, e fazendas, applicando a metade destes bens confiscados à fazenda real, a outra metade ao denunciador de tal delito.

Doutra parte para acalmar o queixoso mutimdaquelle povo, tão desejoso de tirar índios do Certão pa. encher com elles as suas cazas e fazendas, dar-se hia licença geral à todos, de descer índios infieis do Certão quantos quizessem, e sem injustiça poderem tanto por meio de tropas, como de descimentos em comum, ou cada hum em particular, sem pagar direito algum, obrigando por uma Ley Real os tais índios de servir branco que os deceo, cinco ou seis annos grátis [corroído duas palavras] titulo [ilegível] pa. refazer com este gratuito serviço os gastos que tal branco fez descendo-os do matto.

Acabados os cinco ou seis annos deste serviço gratuito, havia-se de obrigar branco de contratar com o dito índio sobre os annos do seu libero serviço e sobre a soma do seu sallario da mesma sorte como se costuma fazer em Europa com os negros forros e com os outros criados brancos, ficando ao índio a liberdade, ou de passar da casa deste branco para o serviço de outro, ou de continuar a serviço ao mesmo senhor, determinando o tempo e ajustando pagamento. Como se faz nas índias de Castella, conforme a uma ley del Rey de Castella em [ilegível] aos 24 de novembro de 1601 que diz: y ellos índios vayan, con quien quizerem y por el tiempo que les pareciere, de su voluntad e sin que nadie los pueda tener contra ella, tafiando-lhes los jornales. (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ. Códice 46, doc. 112, p. 45-48. 1746-1772)

Vejamos que neste documento os moradores, através de seus representantes nas câmaras, também expressam o seu desejo de “libertar” o índio, mas que tipo de liberdade era esta? Uma liberdade permeada pelas ideias liberais e burguesas do século XVIII, inspirada nas leis espanholas que foram citadas neste documento. Ou seja, os índios se tornariam livres apenas para negociar a sua mão de obra de

forma bastante desvantajosa, como vimos claramente no documento acima. Logo, evidenciamos que a defesa da liberdade dos índios estava na ordem do dia por uma questão de princípios universais de defesa da “liberdade”, porém, uma liberdade controlada pelo Estado e pela burguesia em formação, orientada pelos princípios iluministas da livre concorrência. Ecos da ideologia iluminista chegavam ao solo brasileiro para ficar. Em toda a segunda metade do século XVIII veríamos como circulariam na colônia estas ideias.

Outra questão importante que aparece neste documento é a da liberdade que seria dada, ou que na verdade, já era dada aos índios de litigar. Ou seja, que através das Juntas das Missões<sup>1</sup> os índios poderiam exigir os seus direitos, estando devidamente representados por seu procurador (o Procurador Geral dos Índios).

Diferentemente do que se poderia pensar, foi o que os índios fizeram, sempre que se achavam lesados, eles procuravam a Justiça para exigir os seus direitos, isto mostra como tiveram proximidade da Justiça, dentro desta nova ordem constituída desde inícios da década de 1750, quando se passou a falar muito de liberdade e justiça para os índios no Brasil.

Em meio a tantos conflitos entre autoridades religiosas ou laicas na disputa pela mão-de-obra tornava-se o poder do rei D. José I vulnerável e a forte presença estrangeira no Brasil, agora, mais do que nunca, precisava ser extirpada. Para fortalecer o poder do rei, o Gabinete Josefino tomou várias medidas que visavam à ocupação efetiva do território amazônico. Em primeiro lugar, precisava definir uma política de colonização e povoação do Pará e Maranhão. Em função desta política, foi necessário diminuir e limitar consideravelmente o poder temporal das corporações de regulares.

O novo governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão,

---

<sup>1</sup> Instância jurídica superior ao Juízo das Liberdades, controlada pelos religiosos da Companhia de Jesus, mas, com representação das diversas ordens religiosas instaladas na colônia, através de seus deputados. Responsável por julgar, em segunda instância, as causas de liberdade dos índios, as “guerras justas”, os resgates, as suspeições contra religiosos, principais etc. funcionou desde o estabelecimento do Regimento das Missões de 1686 até 1777.

Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra – Sebastião José de Carvalho e Melo, recebeu o título de Governador e Capitão General, investido no governo do Estado.

Em seguida a sua posse logo recebeu instruções régias, públicas e secretas assinadas pelo rei D. José I e pelo secretário de Estado da Marinha e Domínios Ultramarinos – Diogo de Mendonça Corte Real, em 31 de maio de 1751, que acabaram por dar as diretrizes da política de seu governo, ou melhor, do governo de D. José I na Amazônia colonial.

Na cabeça das novas decisões régias estaria a proibição de as Junta das Missões autorizarem a captura de índios para o trabalho escravo. Ou seja, toda e qualquer disposição anterior que permitisse tal captura, ficava revogada. Sendo assim, os moradores do Grão-Pará e Maranhão teriam que recorrer à mão-de-obra africana, ou se fossem utilizar os indígenas, teriam que pagar a eles os seus devidos salários e tratá-los com “humanidade”.

Nos artigos 8º, 9º e 10º das instruções régias foram dadas as seguintes orientações ao governador: que ele criasse condições favoráveis destinadas a atrair índios das florestas para as aldeias, proporcionando-lhes tudo o quanto fosse necessário para o seu estabelecimento e adaptação, incluindo mantimentos mais adequados à preservação de sua saúde e garantia de sua liberdade, fixando-lhes, ouvidas as câmaras e Juntas das Missões, um salário justo pelo trabalho que fosse desempenhado.

No artigo 13º destas instruções recomendava-se que fossem feitas visitas de correição e inspeção de todas as aldeias dirigidas por regulares para evitar abusos de poder e descumprimento das ordens régias. Já se pensava em reverter para coroa a jurisdição temporal das aldeias, porém, ainda se precisava do auxílio dos padres para melhor submeter às várias “tribos” espalhadas pela Amazônia. Porém, Mendonça Furtado foi encarregado de recolher todas as informações possíveis acerca da atuação dos religiosos junto aos indígenas nas aldeias.

No artigo 20º das instruções régias foi feito um redimensionamento das missões religiosas que substituía a antiga aprovada em 1693. Desta forma, os jesuítas foram incumbidos das missões do Sul do rio Amazonas, enquanto as situadas à margem Norte, ficariam sob a responsabilidade dos frades de Santo Antônio. Nas regiões que não estivessem abrangidas, Mendonça Furtado daria sempre preferência aos jesuítas. Segundo este documento os jesuítas eram considerados os que tratavam os índios com mais caridade e os que melhor sabiam constituir aldeias e conservá-las, porém recomendava-se que houvesse a limitação do poder temporal dos mesmos, restringindo-o se necessário.<sup>2</sup>

Tudo isto fazia parte de um projeto de ocupação da bacia hidrográfica amazônica e do domínio efetivo do Norte da Colônia, as instruções revelam a insegurança do governo português em face aos acontecimentos de revoltas indígenas, deserções de soldados, e penetração de forças estrangeiras aliadas aos indígenas na região do Rio Negro. E para garantir a estratégia de ocupação da região amazônica, pretendia contar com o apoio dos jesuítas e também dos moradores, o que como vamos ver, se tornaria impraticável.

Mendonça Furtado, logo no início de seu governo, teve que enfrentar forte oposição de jesuítas, por causa das ordens régias referentes à limitação do poder temporal dos religiosos nas aldeias e a não concessão de poder aos religiosos nas novas aldeias que seriam criadas. A fundação de novas missões no rio Javari e no Japurá extinguiu a jurisdição temporal dos jesuítas e dava este poder aos representantes do rei. A este respeito pronunciou-se o Pe. José Lopes (1750-1752) vice-provincial do Maranhão da Cia. de Jesus. Considerou que a separação de poderes, espiritual e temporal contrariava o Regimento das Missões que até então ainda estava em vigor desde 21 de dezembro de 1686.

Começava uma verdadeira “guerra fria” entre jesuítas e representantes do governo. Esta guerra na verdade iniciou-se com a recusa dos padres da Cia. de Jesus em fornecer os índios necessários às expedições demarcadoras de limites. No Termo da Junta Extraordinária

---

<sup>2</sup> Esta recomendação aparece no artigo 22º das instruções régias de D. José I.

de 13 de maio de 1755, novamente fora lida a ordem do rei para que os prelados das “religiões” cumprissem as determinações de cederem os índios para o real serviço. Pediu-se uma punição aos missionários administradores dos índios das aldeias que fugissem ao serviço, entregando a administração para outros Regulares ou para clérigos sujeitos ao Prelado Diocesanos. (MENDONÇA, 1963:364)

Vejamos outro episódio que resultou na prisão de vários índios:

Mendonça Furtado, em carta de 6 de julho de 1755 ao Marquês de Pombal escrita no Arraial de Mariuá, mostrava a sua indignação com relação à forma como fora recebido na aldeia de Guaicuru, administrada pelos jesuítas. O governador relatou que não havia ninguém para recebê-lo e teve o seu pedido de fornecimento de índios negado pelo padre responsável. Isto resultou na ordem de prisão contra os índios que ainda se encontravam na aldeia. (Idem. p. 370)

Outro episódio que vale a pena lembrar foi o da revolta do Padre Balester da Cia. de Jesus. Citado na carta de 6 de junho de 1755, escrita por Mendonça Furtado ao Marquês de Pombal, em que o pronunciava um sermão contra a instauração da Cia. do Comércio do Grão-Pará e Maranhão, pregou que quem entrasse nesta Cia. seria condenado por Cristo e por todos da Cia de Jesus ao fogo eterno.

Este sermão teve como represália, por parte do rei, um processo contra 12 membros da Confraria do Espírito Santo denominada por eles de “Mesa do Bem Comum”, resultando o Padre Balester ir para Bragança e sete membros da Mesa juntamente com o advogado, João Tomás de Negreiros, irem para a cadeia. Em vista destas oposições, Mendonça Furtado deveria cuidar para manter a ordem quando fossem instaurados os serviços da Cia. de Comércio, cujas atividades obviamente se chocavam com os interesses da Cia de Jesus na Amazônia. O Governador teria autorização do rei para expulsar e ou punir severamente a todos que se opusessem a existência da Cia do Comércio. (Ibidem, p. 464. V. 1)

Em outra correspondência tratam de outra revolta dirigida

pelo Pe. Jesuíta chamado Roque que procurava insuflar os moradores contra as leis de liberdade de 1755. Dizendo o seguinte: “Se ocorresse a alforria de todos os índios, ficavam os moradores perdidos e sem mais recursos para viverem, perdendo os seus escravos.”

Mendonça Furtado chamou de sedição a revolta do Pe. Roque, pois, segundo ele “as pessoas que foram morar na colônia eram, em sua maioria, ignorantes e incapazes de discernir a gravidade dos problemas causados ao reino pela manutenção do antigo regime de escravidão indígena”.

As novas leis já haviam sido promulgadas, porém, a divulgação delas na colônia ainda estava por ser feita, as instruções eram para que fossem publicadas com cautela e que tivessem o máximo de cuidado com a reação que o povo e os regulares pudessem apresentar.

Pedia-se para que fosse publicada primeiramente, a lei das cômguas citando a questão da tomada das fazendas dos Regulares. Pedia também que todos os moradores ficassem sabendo que os padres não poderiam mais voltar as suas antigas fazendas, pedia o prazo de aproximadamente dois anos para que fossem publicadas as leis das liberdades, tempo supostamente necessário para os moradores se acostumarem, inclusive, com a chegada dos negros para o trabalho escravo. Recomendava que mesmo com a publicação das leis de liberdade, os índios ainda permanecessem nas fazendas sob a tutela dos fazendeiros, pois, precisavam continuar em ordem para não fugirem.

Outras reações são esboçadas contra a publicação destas leis pelos jesuítas, como: “um requerimento feito pelo visitador da Cia. de Jesus que pedia para que os padres ficassem da mesma maneira que estavam antes da publicação da lei de abolição do governo temporal dos regulares”. (Ibidem. p.229)

Este requerimento conteria três partes interpretadas por Mendonça Furtado da seguinte forma: a primeira seria que através de pretextos, os religiosos desejavam permanecer com os índios e com os tesouros que teriam angariado. Entre estes pretextos estaria o de fundar escolas para os meninos. Mas, Furtado cita que esta proposta

na verdade nunca foi deles, muito pelo contrário, eles sempre haviam oposto resistência à existência das escolas de meninos e meninas, sendo os da Cia. de Jesus os que mais lutaram contra as ordens reais sobre a abertura de escolas. A segunda parte refere-se aos gêneros que das Missões, se haviam mandado extrair dos matos, e os jesuítas diziam que deviam pagar os índios que trabalharam neste serviço e os dízimos devidos à Coroa e que para isto, precisavam de mais tempo para deixar as fazendas. A terceira parte é dependente da segunda, e seria uma pergunta. Se acaso não conseguissem pagar as dívidas, o Governador poderia conceder uma certidão liquidando-as?

Em seguida a este requerimento, seguem-se várias correspondências entre jesuítas e o governo e de todas elas, era enviada uma cópia ao reino. Mendonça Furtado insiste em dizer que os jesuítas só tinham o propósito de arruinarem os novos estabelecimentos e as novas leis que entravam em vigor.

Sobre as novas leis de 7 de julho de 1755, Mendonça Furtado declarava em documento assinado em 11 de junho de 1757 que:

Publicou a mesma lei baseada em alguns fundamentos: O primeiro seria de ter certeza que não era novidade falar em índios livres, já que vinha pregando a seis anos que não deveria haver índios escravos. O segundo seria que em observância da lei já estava ocorrendo a distribuição dos índios, sem que ao ouvir falar em lei das liberdades o povo reclamasse ou declarasse horror. Mesmo assim, mandou convocar a Junta para saber dos Prelados se o povo ficaria embaraçado com a publicação da lei, obtendo como resposta que não haveria embaraço. Para que não houvesse dúvida pediu para publicar, no dia seguinte a Bula do Pontífice que condenava toda a opinião que favorecesse a escravidão dos índios, impondo a pena de excomunhão a quem praticasse tal ato. Após isto mandou entregar a cada um dos prelados das Religiões um exemplar da lei. E ainda instituiu um tribunal para julgar as dúvidas aos que dissessem que eram descendentes de negros. Pediu que o rei expedisse ordem para que sem embargos da lei das liberdades, que os índios permanecessem nas fazendas em que se achassem. Determinou que após a publicação da lei das liberdades os moradores deveriam entregar os índios ao juiz de órfãos guardando a administração apenas àqueles que fossem incapazes de se governar. (MENDONÇA, 1963:189)

De fato, percebe-se que havia certo receio por parte das autoridades coloniais, que a publicação das novas leis provocasse

uma comoção popular, ou mesmo uma revolta de moradores e uma desordem total por parte dos índios liderados por religiosos, ou por seus Principais, para fugirem das aldeias.

Inicialmente, os índios deveriam permanecer sob a responsabilidade de seus antigos “patronos” e em seguida, eles seriam entregues ao Juiz de Órfãos, a justiça seria, neste momento da história colonial, responsável por garantir a tutela do Estado sobre os índios até que fosse publicada uma nova ordem, ou uma nova lei, o que logo viria a ser feito com a publicação do Diretório que introduz uma nova ordem. Os indígenas considerados incapazes pelo Estado de se autogovernarem receberiam em cada uma das vilas a administração de um Diretor, que por sua vez estaria sujeito às ordens do Governador que se fazia representar nas vilas e aldeias através da Justiça, ou seja, a autoridade maior, constituída nas vilas seria a do Ouvidor Geral. Os índios por sua vez, continuavam juridicamente sob a responsabilidade do Juizado dos Órfãos.

Por estes motivos citados acima, passaram-se ainda dois anos para que todos tomassem conhecimento das novas leis.

Vejamos um documento publicado no tomo IV dos Anais da Biblioteca e Arquivo Público do Estado do Pará (ABAPP) em que Mendonça Furtado narrou como foi feita a publicação da lei de 7 de junho de 1755, que extinguiu administração temporal das aldeias:

Furtado disse que mandou publicar a lei no dia 5 de fevereiro de 1757. Para esta publicação mandou convocar a Junta das Missões que se reuniu no colégio dos jesuítas, leu a lei perante todos os presentes e declarou que conservassem as aldeias com os bens que lhes pertenciam até segunda ordem do rei. Remeteu a lei ao governador do Maranhão para que também a publicassem. Alguns dias depois, outra junta foi convocada, pelo bispo para que fossem esclarecidas algumas dúvidas. Foi proposto aos Prelados que ficassem nas aldeias, porém, sujeitos a jurisdição episcopal. Os padres da Companhia de Jesus discordaram de imediato e declararam que não ficariam sujeitos à jurisdição do bispo.

As três Províncias dos Capuchos [Santo Antônio, Conceição

e Piedade] protestaram afirmando que ficariam sujeitos até darem conta aos seus Prelados maiores no Reino. As outras concordaram de imediato. (CORRESPONDÊNCIA dos Governadores com a MetrÓpole: primeira série 1752-1757. *Annaes da Bibliotheca e Archivo* Público do Pará. Belém, t. 4, p. 182, 1905). Outro documento também, encontrado nestes anais, relata alguns acontecimentos ocorridos após a publicação das novas leis.

A primeira reação da Cia. de Jesus foi a retenção das correspondências enviadas ao Maranhão, ordenando a publicação das novas leis, atrasando em dezenove dias a divulgação do fim do poder temporal dos regulares nas aldeias e fazendas. Este atraso possibilitaria que os prelados pensassem em petições para enviar ao rei, pedindo a suspensão das leis.

Também, houve protesto por parte dos religiosos de Santo Antônio. No Maranhão, o Padre de Santo Antônio pediu abertamente que permanecesse a administração das aldeias nas mãos dos religiosos, fundamentando que as suas terras do convento, aceitas por títulos de compra e venda, teriam entrado nos domínios do Papa, portanto, estariam fora dos domínios do rei. Não se contentando, os capuchos de Santo Antônio acusaram Mendonça Furtado de privar da administração de índios os capuchos da Conceição. Porém, o governador se defendeu dizendo estar no cumprimento de ordens do rei.

Combinando o que estava sendo feito no Hospício de São Boaventura de Belém com o convento do Maranhão, mostrou-se a “injustiça” com que aqueles religiosos administravam a doutrina e as terras a eles pertencentes. Os padres acabariam se entregando pois, ao buscarem a justiça confessaram em público que mantinham contratos públicos de compra e venda de terras para a sua ordem religiosa, o que era perfeitamente ilegal. (Ibidem, p. 193)

Em seguida a estes acontecimentos vieram várias punições aos religiosos que se insurgiam na colônia. Em uma carta de 22 de outubro de 1757 foram enumerados os religiosos que foram remetidos ao reino, por desobediência às ordens régias, e por serem públicas as suas desobediências, determinou-se a expulsão de todos que foram implicados nestes crimes contra o reino. Iniciando-se com os

missionários jesuítas, passando para os padres de Santo Antônio. Enumera os padres da Piedade que eram número de quatro, os condenados ao degredo: o primeiro foi o frei. Simão de Vila Viçosa, que era missionário na aldeia dos lamundá, na época, já se denominava Vila de Faro. O crime deste padre seria o de ter concorrido para que os índios descidos fugissem para os matos, “não deixando que fossem salvos com a água do batismo”. O segundo foi frei Francisco de Lisboa, missionário da Vila de Porto de Moz, antiga aldeia de Maturu, que na posse do novo pároco, fez alguns protestos indecorosos e irreverentes contra as leis do rei. Furtado disse que não se admirou da atitude deste religioso, pois, este seria velho e criado com substituições, vivendo com miseráveis ideias, de homens que mantinham o vício da água ardente, que segundo Furtado era vício quase geral entre os religiosos desta província.

O terceiro era frei José de Borba, missionário da aldeia de Cameté que se tornou lugar de Azevedo, acusado de desviar canoas, e alfaias, pertencentes à povoação. E entrando no mato com índias, retirava castanhas de andiroba para atacar o novo Diretor designado para o lugar, e fazendo outros insultos, sendo chamado pelo governador de um dos mais arrogantes padres que passaram pelo Estado. O quarto foi Frei Joaquim de Évora, missionário da aldeia de Gurupatuba, depois Vila de Monte Alegre, que desviou os bens da igreja e da povoação, de modo absoluto e descomedido. Enumerou também os padres da Província da Conceição, citando frei Mathias de Santo Antônio, mestre no convento do Maranhão.

Outras cartas foram também publicadas nos Anais da Biblioteca e Arquivo Público do Estado Pará acerca desta temática dos religiosos. Nos anos de 1759 vários religiosos foram degredados. Um aviso de 1º de agosto de 1759 em que se mandava recolher para o reino todos os religiosos da Província da Piedade. Também foram expulsos os padres da Província da Conceição, para cessar os escândalos que se faziam aos povos com seus comércios. (CORRESPONDÊNCIA dos Governadores do Pará com a Metrópole: segunda série 1759 – 1761. Annaes da Bibliotheca e Archivo Público do Pará. Belém, t. 8, p. 5, 1913)

Finalmente no documento nº 292 de 14 de fevereiro de 1759, Mendonça Furtado se refere à expulsão dos jesuítas, dizendo estar ciente de que as resoluções tomadas pelo rei quanto aos regulares foi em benefício do sossego dos povos. Afirmou que não seria possível outra forma para conter os “orgulhosos, ambiciosos e soberbos homens”, por isso foi bom que acabasse com qualquer chance de retornarem, pois, segundo Mendonça Furtado, eles voltariam ao caminho do despotismo que estavam seguindo. “Arrancando o mal pela raiz”. (Ibidem, 1913) <sup>3</sup>

Em meio a todos os problemas enumerados acima, com a publicação das novas leis e finalmente, no ano de 1759, a expulsão dos jesuítas do Estado do Grão-Pará e Maranhão. Estava sendo feita a implantação do Diretório dos Índios e os mesmos estavam embarcando dia-a-dia para servirem “a Deus e ao Rei”, nas expedições demarcadoras de limites, nas construções reais de Fortes, principalmente nos locais estratégicos para a defesa do território português e em outras obras reais, como nos pesqueiros, nas salinas e obras públicas.

O novo regime pretendia ser mais controlador, mas ao mesmo tempo se tornou mais maleável por força das próprias leis, que deixaram muitas fendas para os índios de fato assumirem a sua condição de livres, daí o grande número de fugas e revoltas, além de reivindicações por patentes militares e até mesmo de diretores das novas vilas.

Mauro César Coelho, em seu artigo, O Diretório dos Índios e as Chefias Indígenas fez uma afirmação que para mim, é bastante questionável:

Ao longo de todo o período de vigência do Diretório dos Índios, os descimentos foram necessários e incentivados, em função da demanda crescente por braços. Isto fez com que as chefias originais, nascidas no contexto da política tradicional das populações indígenas, ou mesmo, lideranças de pequenos grupos familiares, fossem integrados à sociedade colonial. Uma vez integradas, aquelas populações descidas se acomodavam

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre o patrimônio acumulado pelos jesuítas e sobre a sua expulsão ver a tese de José Alvez de Souza Junior. *Tramas do Cotidiano - religião, política, guerras e negócios no Grão-Pará do Setecentos: um estudo sobre a Cia de Jesus e a política pombalina.*

à nova vida e viam as autoridades coloniais como instâncias legítimas, junto às quais poderiam apresentar suas demandas. (COELHO, 2006, p.127)

Em minha opinião este autor se equivocou ao afirmar a “legitimidade” para os índios das autoridades coloniais, minha tese (LEÃO, 2015) afirma que os índios viam sim, nas autoridades uma possibilidade de ganhar junto às mesmas, espaços para litigar, lutar pelo poder dentro das aldeias e fora delas. E até mesmo a possibilidade de realizar descimentos por conta própria, se colocava na ordem do dia, a necessidade dos índios de ganhar mais espaços, já que o Diretório planejava confinar os índios nas aldeias.

O fato de os Principais poderem ser reconhecidos como autoridades capazes de liderar inúmeros contingentes de índios, e de terem grande conhecimento do espaço geográfico e facilidade para navegar, facilitava o trânsito dos índios pelos mais diversos lugares e por várias instâncias de poder. Os índios não procuravam a acomodação reivindicando cargos e sim, a resistência, procuravam uma forma de reinvenção do seu mundo e da sobrevivência de suas culturas.

O mesmo autor, a meu ver, entra em contradição em sua afirmação quando fala que, a incorporação dos índios à sociedade colonial através da ocupação por estes de cargos importantes, inclusive, de vereadores, alferes, sargento-mor, juízes, meirinhos e até mesmo diretores, representava para eles, em muitos casos, uma chance de mobilidade social e de trânsito entre as diversas aldeias e vilas. Ele cita vários casos em que isto ocorreu:

Cristóvão Rodrigues foi nomeado alferes, em 1781, após sete anos de serviço como ajudante – o que acarretou sua transferência do lugar de Barcarena para vila de Beja; Domingos Álvares era sargento-mor em Soure desde 1774, até que em 1781, foi nomeado para ser capitão na Vila de Monforte. (COELHO, 2006, p.127)

Mauro César Coelho deu uma enorme contribuição para a historiografia paraense com sua pesquisa, principalmente no que diz respeito aos dados encontrados em documentos do período em questão. Porém, parece haver contradição em suas afirmações, pois primeiro ele afirmou que os índios aceitaram pacificamente a sua

incorporação e que viam nas autoridades legais os seus legítimos chefes, depois ele afirmou contraditoriamente, que o indígena consegue através da mobilidade social e dos cargos que ocupavam no poder, confundir as autoridades coloniais, ocupando os principais cargos como o de juiz e diretor nas aldeias. E no final a sua conclusão é bastante confusa, pois, o autor afirma que os índios ocupavam os ofícios que mais dariam dividendos à vida econômica da colônia e da metrópole. No entanto, não estavam mais, como ocorria no passado, restritos à condição quase exclusiva de força de trabalho.

Em defesa do meu argumento, vejamos o documento citado por John Monteiro sobre os Chefes indígenas:

Os Principais como eram chamados pelos portugueses, tinham além da renomada coragem e habilidade bélica, a virtude da oratória e com ela a capacidade de mobilizar sua gente. Certamente tal habilidade não provinha exclusivamente da sua capacidade retórica, pois seu discurso baseava-se em suas ações e era sempre o primeiro a dar o exemplo de si, isto é, ele não apenas trabalhava ao lado dos seus seguidores, como também fornecia o exemplo, pois quando faz as roças com ajuda de seus parentes e chegados, ele lança primeiro a mão do serviço que todos. (MONTEIRO, 1994:23)

Originariamente, podemos depreender deste documento que o papel desempenhado pelos Principais não significava poder econômico. Porém, evidentemente com a implantação do Diretório dos Índios e a presença da figura ameaçadora do Diretor, que nada tinha de legítimo para os índios, muito pelo contrário, representava uma ameaça constante, fez-se necessário aos legítimos Principais lutar por este poder, não para ter riquezas, mas, para defender o seu povo.

São incontáveis as petições reclamando contra o abuso de poder dos Diretores, ou sobre sua má conduta, isto prova a insatisfação por parte dos indígenas com as autoridades constituídas pelo rei.

Muitos Principais que ocuparam postos importantes no governo, estavam na verdade usando este poder para negociar coisas, para reinventar o seu modo de vida nas aldeias, e para impedir que os Diretores, se destacassem mais do que eles, que eram os legítimos chefes. (grifo nosso)

Francisca Nescylene Fontenele, em sua dissertação de mestrado “Grão-Pará” Pombalina: trabalho, desigualdades e relações de poder, muito nos esclareceu a respeito desta temática quando afirmou que: “na segunda metade do século XVIII, o ser Principal passava por uma duplicação, pois, havia paralelamente o Principal constituído formalmente nas povoações coloniais pelo poder metropolitano e o Principal enquanto chefia tradicional de grupos que viviam fora das povoações coloniais.” Entretanto, estes Principais tradicionais poderiam ser também nas povoações formalmente constituídos e mesmo assim, ainda serem os mesmos com atributos de guerreiros, embora um pouco transformados pelo processo de miscigenação cultural que vinham sofrendo desde o início da colonização.

O Diretório previa a incorporação dos chefes indígenas ao modelo de civilização dos brancos, porém, o que ocorre no contato inter-étnico é um processo de trocas culturais e resistência. Apesar das adaptações e transformações por que passaram as culturas indígenas os espaços das aldeias não deixavam de ser espaços de tensão, de encontros e confrontos como bem assinalou Fontenele, quando comenta que:

Importantes rituais que se conectavam com a guerra e produção de autoridade e carisma social, critérios de escolha das chefias, tiveram que passar por adaptações a partir das traduções realizadas no espaço dos encontros/confrontos. (FONTELE, 2008, p.61)

Mary Louise Pratt em *Os Olhos do Império* (PRATT,1999), afirma que a descolonização do conhecimento e da mente é uma tarefa incrível, na qual intelectuais e artistas devem permanecer como colaboradores vitais durante várias gerações. Portanto, é necessário que nos policiemos para não repetirmos uma historiografia marcada pela anulação quase que total dos índios enquanto sujeitos de sua própria história pois, estes são portadores de valores e crenças extremamente complexas, difíceis de serem aculturados. Para a descolonização do conhecimento, precisamos caminhar nas trilhas do cotidiano das civilizações indígenas, para entendermos melhor as suas vivências e pensar que o Principal da época do Diretório não foi apagado ou incorporado de acordo com os planos do governo. Precisamos

antes ver nas aldeias e vilas espaços que foram “reapropriados” e reinterpretados por estes sujeitos. A meu ver, estes espaços podem ser entendidos como novas “*zonas de contato*” termo usado por Pratt para referir-se ao espaço de encontros coloniais, no qual, pessoas geográfica e historicamente separadas entram em contato umas com as outras e estabelecem relações contínuas, geralmente associadas a circunstâncias de coerção, desigualdade radical e obstinada.

Na concepção desta que vos escreve, nestes espaços de contato havia uma fronteira e esta fronteira era humana, e, portanto, uma fronteira móvel que era o Principal, pois ele liderava enormes contingentes humanos, ele era capaz de convencer pessoas. E todos sabiam desse poder dos Principais que foram historicamente fundamentais para a colonização. Eles, ao mesmo tempo em que dificultavam o contato, também eram a única possibilidade de contato, somente através deles era possível realizar expedições, erguer fortes e catedrais. Era através deles que se davam a comunicação e as trocas culturais. Eles funcionam como uma espécie de filtro das culturas indígenas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. H. de. **Diretório dos índios**: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

ALVARÁS. **Cartas régias e decisões**. Annaes da Bibliotheca e Archivo Público do Pará. reed. de 1902. Belém, t. 2, p. 184-240, 1968.

BAENA, A. L. M. **Compêndio das eras da Província do Pará**. Belém: UFPA, 1969. 395 p. (Série José Veríssimo)

BETTENDORF, J. F. **Crônica dos padres da Cia. de Jesus no Estado do Maranhão**. Belém: Secretaria de Estado de Cultura, 1990.

COELHO, M. C. **Do sertão para o mar**: um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da Colônia: o caso do Diretório dos Índios (1751-1798).2005. 433f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Diretório dos Índios e as Chefias Indígenas:** uma inflexão. Campos – Revista de Antropologia Social, América do Sul, v. 7 n.1, p.117-134, 2006. Disponível em: [ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/campos/article/viewFile/5444/3999](https://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/campos/article/viewFile/5444/3999). Acesso em 30 de ago. 2013.

CORRESPONDÊNCIA dos Governadores do Pará com a metrópole: primeira série 1752-1757. **Annaes da Bibliotheca e Archivo** Público do Pará. Belém, t. 4, p. 155-226, 1905.

CORRESPONDÊNCIA dos Governadores do Pará com a metrópole: segunda série 1759-1761. **Annaes da Bibliotheca e Archivo** Público do Pará. Belém, t. 8, p. 5-158, 1913.

DANIEL, Pe. J. **O tesouro descoberto no máximo** Rio Amazonas. Anais da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, v. 95, t. , p. 238, 1975.

DOMINGUES, A.. **Quando os índios eram vassalos:** colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: CNCDP, 2000.

FERREIRA, A. R. **Viagem filosófica pelas capitanias do Grão-Pará,** Rio Negro e Mato-Grosso. Cuiabá: CFC, 1974.

FONTENELE, F. N. **Grão-Pará Pombalina:** trabalho, desigualdade e relações de poder. 2008. 191f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

GUZMAN, D. M. A. de A. **História de brancos:** memória, história e etno-história dos índios Manaos do Rio Negro (sécs.XVIII-XX). 1997. 182f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 1997.

LEÃO, A. S. **Servindo a Deus e ao Rei: escravidão velada, liberdade tutelada:** a questão da liberdade dos índios no Estado do Grão-Pará e Maranhão – segunda metade do séc. XVIII. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 2015.

MELLO, M. E. A. de S. e. **Fé e Império: as juntas das missões nas conquistas portuguesas.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

MENDONÇA, M. C. de. **A Amazônia na era pombalina.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1963. 3 v.

MONTEIRO, J. M. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA,

Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 221-228.

\_\_\_\_\_. **Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SOUZA JUNIOR, J. A. de. **Tramas do cotidiano: religião, política, guerras e negócios no Grão-Pará do setecentos: um estudo sobre a Cia de Jesus e a política pombalina.** 2009.427f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo

PRATT, M. L. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação,** EDUSC, 1999.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina.** p.227-278.

---

**EDUCAÇÃO INDÍGENA:  
SABERES, LUTAS E RESISTÊNCIA DO POVO ASSURINI  
DO TROCARÁ, MUNICÍPIO DE TUCURUÍ/PA**

*Benedita Celeste de Moraes Pinto*

Universidade Federal do Pará

Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura

Campus Universitário do Tocantins/Cametá - PROCAD - AMAZÔNIA

*Maria de Fátima Rodrigues Nunes*

Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura

Campus Universitário do Tocantins/Cametá

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Em todas as sociedades existe uma forma de educar os indivíduos de acordo com os modos que veem o mundo e se inserem nele, o modelo de educar de cada sociedade depende também de sua cultura, crenças e seus valores, essa educação se dá de forma informal e formalizada. Para Ferreira e Quaresma (2013), o contato dos indígenas

do Brasil com os colonizadores europeus transformou a forma desses povos conceberem sua educação. Hoje a educação formal e a educação informal são realizadas paralelamente e quase com igual importância dentro de muitas comunidades indígenas, sobretudo aquelas que mantêm maior contato com não-índios (FERREIRA e QUARESMA, 2013).

Contudo, não se pode deixar de mencionar que os povos indígenas almejam uma educação escolar diferenciada e específica voltada para suas vivências e realidades, conforme defende a lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos pedagógicos das escolas brasileiras. A educação indígena específica e diferenciada foi uma conquista recente, mas que traz lutas de muito tempo. Os povos indígenas sofreram um longo e cruel processo de dominação que acarretou uma série de perdas e muito preconceito vivido no decorrer do tempo (CUNHA, 2012).

Entretanto, como bem afirma Cunha (2012), os indígenas resistiram a essa dominação e interagiram com os não indígenas, mas é evidente que esses contatos modificaram seus costumes e sua cultura. E essa transformação reflete na cultura e na língua desses povos que vêm ao longo do tempo se modificando (CUNHA, 2012).

Na região do Tocantins, no Pará, não é diferente, entre as várias etnias aí existentes se destaca o povo Assurini<sup>1</sup> do Trocará, população indígena que sofreu com os impactos ocasionados pelo contato com os não indígenas, com a “pacificação” e com os avanços rodoviários e, principalmente, com a construção da hidrelétrica de Tucuruí. Todas essas interferências, ocasionadas por esse contato, acarretaram, segundo Orlando Silva, a descaracterização sociocultural dessa etnia e de outras que habitam a região (SILVA 2001). Contudo,

---

<sup>1</sup> O termo Assurini tem sua origem na língua Juruna e, desde o século passado, vem sendo utilizado para designar diferentes grupos tupis da região entre o Xingu e Tocantins. Este termo começou a ser empregado para denominar esse povo em particular na década de 50, pelos funcionários do SPI durante os trabalhos de pacificação. Ressaltamos que estamos grafando nesse trabalho e em outros que realizados na aldeia Trocará com dois “SS” como forma de priorizar a grafia que os próprios indígenas utilizam em seus sobrenomes na Aldeia Assurini do Trocará.

conforme afirma Laraia (2001), a cultura é dinâmica e qualquer sistema cultural está em contínuo processo de modificação, tanto através de mudança cultural externa, quanto de mudança interna, através de contatos com outros povos (LARAIA, 2001).

Atualmente os Assurini somam uma população de aproximadamente 700 indígenas vivendo na reserva Trocará, uma área com 21.722 hectares, regularizada através do decreto nº 87. 845, de 22 de novembro de 1982, situada a 25 km da cidade de Tucuui, na BR 422, mais conhecida por TransCametá-Tucuui, que liga Cametá à cidade de Tucuui, BR que atravessa a referida reserva, e que trouxe consequências negativa para o povo Assurini, visto que, a partir da sua construção facilitou a entrada de invasores nas terras Assurini, o que por muito tempo, e ainda hoje, causa uma série de conflitos entre estes indígenas, madeireiros, fazendeiros e demais população vizinha desta reserva indígena.

A partir de 1964, devido a conflitos com os povos Parakanã, Yanomami e Gavião, os Assurini deixaram suas terras, na região de Pacajá, área que na ocasião pertencia ao município de Portel. Nesse processo de mudança, os Assurini se estabeleceram na beira do rio Tocantins, local lembrado pela maioria deste povo, como de muita fartura, que nos dias de hoje se configura apenas como lembranças saudosas dos indígenas mais velhos, que narram como foram devastadores para esta população indígena os impactos da construção da hidrelétrica de Tucuui. Isso pois, a fartura de alimentação e o bem viver que experimentaram outrora foram transformados devido à construção da referida hidrelétrica, que causou inundação de suas casas e roças, forçando a mudança para as proximidades do rio Trocará, onde vivem atualmente.

A partir de então, os Assurini passaram a criar estratégias para assegurar a posse de suas terras e livrá-las de invasões e, conseqüentemente, do devastamento. Como prevenção dividiram a reserva Trocará em quatro núcleos: aldeia Trocará, sede da reserva, que fica no centro desta, onde são tomadas decisões mais importantes desse povo; aldeia Oimutawara; aldeia Ororitawa; aldeia Marirotawa, além da aldeia Pikiá, que ainda se encontra em formação. Cada um

desses núcleos é gerenciado por um cacique, contudo, há um cacique geral, também chamado de capitão, que lidera todas as aldeias. É o cacique geral que detém o poder de decisão, que as demais lideranças indígenas põem em prática. As lideranças Assurini dizem que essa divisão assegura o território, uma vez que as aldeias estão interligadas uma na outra e todos tem suas próprias lideranças, que juntas através de suas lideranças vivem constantemente engajados nas lutas de reivindicações em busca de direitos para o seu povo.

Segundo Andrade, os Assurini passavam por um trágico processo populacional, resultado de sucessivas epidemias trazidas com a “pacificação” (ANDRADE, 1992). Atualmente o número de crianças aumentou tanto na aldeia Trocará, a ponto de preocupar as lideranças indígenas, temerosas pela escassez de alimentos, que poderá futuramente atingir esta população indígena. Dizem que em outros tempos, temia a extinção, motivo pelo qual incentivavam os nascimentos, já nos dias de hoje se preocupam em controlar a natalidade.

Por causa dessas mudanças há a necessidade de reconstituir, reconhecer e valorizar a cultura e os saberes existentes dentro da aldeia indígena Assurini. É nesse contexto que a educação ganha importância fundamental, pois, esta teria o papel de reconstituir a história, reafirmar e valorizar a cultura e identidade desses povos, mas, infelizmente, a prática não funciona dessa forma.

Para Procópio, apesar do ministério da educação e cultura (MEC) estar apoiando a produção de cartilhas e livros para o uso nas escolas indígenas, e muitos desses materiais já serem produzidos pelos próprios professores indígenas, que já é uma grande conquista, a educação indígena ainda deixa muito a desejar por uma série de fatores, como: a falta de capacitação dos professores (PROCOPIO 2012), que é um dos principais problemas da educação indígena. São esses professores que estão formando pensadores, que têm o papel de afirmar a identidade desses povos, junto com o saber informal que é vivenciado entre eles. Neste sentido, há a necessidade de uma qualificação maior por parte dos professores, fazendo com que os indígenas sintam-se integrados na sociedade, além da valorização

do saber informal existente nas aldeias indígenas, que é visto como a educação primordial dos seus habitantes. Desta forma, torna-se de fundamental importância analisar as relações e formas de aprendizagem inseridas na educação entre o povo Assurini do Trocará, na região do Tocantins, no Pará, verificando o tipo de educação que vem sendo desenvolvido nesta aldeia indígena, visando observar o diálogo e as interferências contidas no processo educacional escolar e no processo de aprendizagem informal.

Levando em consideração tais objetivos e a necessidade de referenciais teórico-metodológicos para auxiliar na sua concretização, dialoga-se com diversos autores que trabalham com a temática indígena, como: Matta (1978), Laraia (1972), Andrade (1992), Arnaud (1989) (Silva 2008), Grupioni (2001), Cunha (2012), Stuart Hall (2005) e Procopio (2012), entre outros, que abordaram e estudaram a temática indígena nas mais variadas formas, e que também analisaram a educação indígena. Da mesma forma, abordam questões relacionadas à história e identidade cultural, e como essa identidade vem se modificando e caracterizando o indivíduo indígena, principalmente, a partir da autoidentificação. Sem dúvida, as análises desses autores muito contribuíram para o conhecimento do objeto de estudo do presente trabalho.

No mesmo sentido, realizou-se pesquisa de campo na aldeia indígena Trocará, na perspectiva de observar o dia a dia dos indígenas Assurini e o cotidiano da escola desta aldeia, quando foram realizadas uma série de entrevistas, com: mães, pais, professores, crianças e habitantes mais velhos (os sábios deste povo), que foram transcritas e analisadas na composição deste estudo. Assim sendo, foram utilizadas na pesquisa fontes orais, mediante relatos orais e histórias de vida, coletadas em entrevistas abertas, ou em profundidade, em que os(as) entrevistados(as) foram convidados(as) a falar livremente sobre um tema e as perguntas das pesquisadoras, quando feitas, buscaram dar mais profundidades nas reflexões (DESLANDES, 2013).

Conforme afirma Thompson (1992), é pela entrevista que os sujeitos da pesquisa contam as suas experiências, pela oralidade e pela reconstituição da memória, já que a história oral não é uma

metodologia recente, é tão antiga quanto à própria história:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver as pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante as suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p. 22).

Desta forma, a história oral surge para estreitar a relação e transformar a finalidade da história, ou seja, a história oral tem o propósito de visibilizar o sujeito que a escrita não abrange, que foram marginalizados pela história positivista que dava voz somente a uma história dos “grandes acontecimentos” e dos “grandes homens” (SARAT; SANTOS, 2010).

## **A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A primeira etapa educacional pela qual os povos indígenas passaram foi no período colonial. Era uma educação que tinha o fundamento de negar a diversidade cultural dos indígenas, pois através das missões religiosas os indígenas eram catequizados, facilitando o domínio europeu, e transformando-os em mão de obra.

Foi só após a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)<sup>2</sup> e, posteriormente, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)<sup>3</sup>,

<sup>2</sup> O SPI foi criado pelo decreto nº 8.072, de 20/06/1910 com o nome de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), com a intenção de garantir a pacificação e proteção dos grupos indígenas, assim como garantir o estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão de obra sertaneja. SPI e SPILTN foram separados em 6/01/1918 pelo decreto Lei nº 3 454, passando a ser denominada SPI. Extinto em 1967, por ocasião da criação da FUNAI.

<sup>3</sup> A FUNAI é responsável por promover os direitos dos povos indígenas no território nacional, garantidos pela CF/1988. Criada em 1967, substituiu o SPI. São suas atribuições: identificar, delimitar, demarcar, regularizar e registrar as terras dos povos indígenas. Promover políticas de desenvolvimento sustentável, reduzindo possíveis impactos ambientais promovidos por agentes externos nessas terras. Assim

que começaram a surgir os primeiros programas educacionais que buscavam ensinar os povos indígenas alguns ofícios, como: marcenaria, carpintaria, mecânica e conhecimento gerais. Eram programas educacionais de cunho integracionista (GOMES, 1988).

Desta forma, começou-se a pensar em fazer cartilhas na própria língua indígenas. Contudo, apesar dos avanços que a educação indígena estava vivendo na época (1974), conforme afirma Gomes, após alguns anos os programas perderam incentivo, tornando-se repetitivos e sem objetivos (GOMES, 1988).

No máximo os alunos adiantados foram levados para as cidades para darem prosseguimento ao seu aprendizado no ambiente social dos outros brasileiros. Muitos foram alfabetizados e passaram a demandar novas posições em termos de empregos e privilégios sociais. Em alguns casos em relação a FUNAI e ao mundo envolvente, o que, de certa forma, preenche expectativas do processo educacional (GOMES, 1988, p. 93).

As políticas da educação integracionista implantada pela FUNAI, em que se buscava uma educação bilíngue com o intuito de assegurar e respeitar o patrimônio cultural dos povos indígenas, nada mais foi que uma tática para assegurar interesses civilizatório do estado (FERREIRA, 2001). Porém, pode-se verificar que até esse momento a educação oferecida pelo estado, não contemplava as necessidades dos povos indígenas, era apenas uma forma de mantê-los tutelados e controlados. Contudo, com o passar do tempo os indígenas ganharam autonomia, e a educação significa para eles a busca de conhecer o outro, para que a escola se torne um meio de assegurar os seus direitos, além de forte alicerce para as suas argumentações contra os que ainda negligenciam seus direitos (FERREIRA, 2001).

Veremos que a finalidade do estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios a sociedade envolvente por meio da escolarização, confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta (FERREIRA, 2001, p. 71).

---

como, prover aos indígenas brasileiros, o acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania, como: o direito à seguridade social e à educação escolar indígena.

Portanto, nesse momento os povos indígenas atravessam fronteiras e buscam os seus direitos educacionais, uma educação específica. E, assim, surge primeiramente a lei 10.639/2003, mas esta englobava apenas os negros, visto que a referida lei objetivava o ensino da história e cultura dos povos afro-brasileiros e suas contribuições para o processo de formação da identidade do povo brasileiro. Entretanto, a participação dos povos indígenas, no que diz respeito à contribuição na formação do povo brasileiro, não existia nos currículos das escolas brasileiras. É nesse momento que o movimento indígena ganha força em todo o país (SILVA, 2001).

O reconhecimento legal, no Brasil do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e a manutenção de seus modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimento é, sem dúvida, uma conquista que exigiu intensa mobilização. A regulamentação desse direito em legislação específica com a LDB e em documentos e práticas governamentais avanços significativos, em consonância com instrumentos governamentais (SILVA, 2001, p. 38).

Nestas condições, percebe-se que foi através de muitas reivindicações e lutas que os povos indígenas conseguiram a criação da lei de nº 11.645/2008, que alterou a lei de nº 10.639/2003, passando também a incluir os povos indígenas, estabelecendo a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares brasileiras.

## **A EDUCAÇÃO ENTRE O POVO ASSURINI DO TROCARÁ: SABERES FORMAIS E INFORMAIS**

Segundo Funari (2011), a escola é uma invenção criada somente a partir do século XIX, antes disso, a escola era vista como um tempo livre para as reflexões, pois tudo o que se precisava para a sobrevivência era repassado por meio de ensinamento cotidiano. Na sociedade indígena não é diferente o conhecimento primordial para as sociedades indígenas é aquele adquirido no seu dia a dia (FUNARI, 2011).

Os adultos transmitiam as crianças os conhecimentos para que pudessem fazer um vaso de cerâmica, um artefato de pedra

ou madeira, de modo que aprendessem a caçar, pescar, lutar em uma guerra. Essa educação dos cinco sentidos – olfato, paladar, visão e audição - era dada por meio daquilo que o antropólogo francês André Leroi-Gourhan chamaria de “gesto técnico” este conceito se refere à capacidade humana, por meio de gestos aprendidos, manejar e modificar objetos. Não é fácil fazer um arco e fechar uma canoa ou moldar e cozer um vaso de barro. Entre os índios não havia cursos nem cartilhas explicativas, mas assim a transmissão da gestalidade permite que a vida diária se perpetue (FUNARI, 2011, p. 66)

Percebe-se que há muito tempo o saber informal esteve presente dentro das comunidades indígenas. Mas, atualmente ele se entrelaça com o saber formal, estabelecidos através das escolas. Neste sentido, nossa inquietação é saber: até que ponto essa educação formal é vista como um fator positivo para os povos indígenas? Quais as interferências do conhecimento advindo da educação formal na cultura indígena? Esses questionamentos norteiam o presente estudo, pois, na aldeia Assurini do Trocará é muito visível a relação de saberes formais e informais.

A construção da escola formal significou um momento histórico e importante para essa comunidade, foi a materialização das suas lutas, por direitos de uma educação específica e de qualidade, onde a lei de nº 11, 645/ 2008, junto com as bases e diretrizes da educação nacional, que assegura aos indígenas uma educação diferenciada, que leve em consideração as vivências e realidades desses sujeitos. Araci Lopes Silva (2001) defende que as escolas devem ser um instrumento favorável à autonomia dos indígenas e não uma “instituição colonizadora”. A escola precisa ser um meio de interação dos indígenas à sociedade envolvente. Para isso existe todo um aparato legislativo que começou desde a década de 1970; é de direito dos indígenas terem uma educação diferenciada, bilíngue, uma escola que dê acesso às informações vitais (SILVA, 2001).

Hoje, as escolas, como instrumento para compreensão da situação extra aldeia, e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer estão incorporadas a maiorias das pautas de reivindicação dos povos indígenas no país. Hoje, também, as possibilidades efetivas de criação de uma escola diferenciada, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos, são preceitos

igualmente estabelecidos na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras (SILVA, 2001, p. 101).

Nesse sentido, a educação escolar indígena precisa ser repensada, não basta à criação da lei que busque englobar os indígenas em uma educação diferenciada, precisa haver um diálogo entre os principais agentes envolvidos nesse processo, que são os próprios indígenas (SILVA, 2001). Nessas perspectivas foi construído o prédio escolar na comunidade Assurini, ou pelo menos essa era intenção da comunidade quando reivindicavam a escola para dentro da aldeia.

A construção da primeira escola se deu no ano de 1994, mas era um prédio que não atendia às necessidades dos habitantes da aldeia Trocará, que passaram a reivindicar um prédio com melhores condições para atender suas crianças e jovens. Juntamente com os projetos de construção de casas na aldeia Assurini em “recompensa” às mazelas que sofreram com hidrelétrica de Tucuruí, o governo federal criou um projeto de construções também de prédios escolares, e através de muita luta os Assurini conseguiram a construção da escola Warara’awa<sup>4</sup> Assurini, inaugurada no ano de 2011.

Essa conquista é motivo de orgulhos das lideranças Assurini que junto com os demais habitantes dessa comunidade indígena reivindicaram o direito de uma educação formal capaz de subsidiar interesses do povo Assurini em ralação às lutas pelos direitos assegurados por lei, mas, que muitas vezes é negligenciado pela sociedade envolvente. O Professor Assurini Waremoa conta empolgadamente como se deu essa construção.

Primeiramente as crianças estudavam na casa da FUNAI onde agora foi construída a casa dos professores, depois veio o projeto das casas, das 42 casas, e a comunidade aproveitou e reivindicou um posto de saúde e uma escola, com 4 salas e alojamentos pros professores, a escola foi construída em 1994. Depois que a estrutura da escola ficou montada o pessoal começaram [sic] a trabalhar inclusive quem trabalhava nesse período era o Toriaiwa Assurini, Raimundinho Assurini e a Wanderléia, que tá até hoje, e mais duas professoras que não são indígenas, que é a Rosilene e a Professora Cláudia, e elas foram duas professorar que interagiram com os Assurini; elas participavam das festas, falavam na língua estavam sempre

---

<sup>4</sup>

Warara’awa na língua Assurini tem o significado de pena de arara.

buscando incentivar o povo a valorizar nossa cultura. E, é isso que falta para os professores que estão vindos agora, com exceção da professora Solange. Aí com os projetos do estado de fazer alguns prédios escolares nas aldeias. Assurini foi contemplado com um prédio também. Quer dizer, foi uma busca imensa que as lideranças tiveram; não foi só pensamento do governo, foram lutas nossas (Waremoa Assurini, 31anos, professor de língua indígena na Aldeia Trocará)

Não há dúvidas de que a construção desse prédio escolar trouxe muitas melhorias para essa população, pois, o desejo de estudar e ter uma educação formal nessa comunidade é muito grande. Antes da construção do prédio da atual escola os Assurini tinham que se deslocar da sua aldeia para a cidade mais próxima que é a cidade de Tucuruí, onde estudavam em uma escola cuja educação é direcionada aos povos não indígenas. Contam que nessa escola, por sofrerem várias formas de preconceitos, aprendiam a desvalorizar as suas especificidades indígenas, sua cultura.

Nesse sentido, a construção do prédio da escola formal foi de extrema importância para o povo Assurini; contudo, o saber formal aprendido nesta escola é visto por eles como um complemento, que lhes proporciona a interação com a sociedade envolvente, “um portal” que liga a comunidade Assurini à sociedade envolvente em busca de seus direitos. Isso fica evidente na fala do Oliveira Assurini:

A escola porque é um complemento! Nós já temos a nossa escola do povo Assurini que é a educação tradicional. Então a escola do não índio é só um complemento pra gente está nos preparando sobre o mecanismo que o não índio usa, pra nós está buscando os nossos direitos. (Oliveira Assurini, uma das lideranças Assurini, dezembro de 2013).

É nesse tipo de discussão que os saberes formais e informais se entrelaçam de forma positiva e negativa dentro da aldeia Assurini do Trocará, como, podemos evidenciar no relato de Oliveira Assurini. Pinto e Domingues (2011) afirmam que:

A educação, considerada fundamental para a vida de um descendente de escravo ou de indígena, era aquela transmitida de geração a geração pela oralidade, pela tradição e pela arte de falar dos mais velhos aos mais novos, pois aqueles eram considerados detentores de saberes pela comunidade, logo competentes para desenvolverem a educação. (PINTO e DOMINGUES, 2011, p. 8).

Até mesmo porque a educação formal ainda deixa a desejar. Embora as legislações e políticas da educação básica assegurem uma educação diferenciada e específica, ainda está longe de se chegar a essa realidade. Nas análises de Procópio (2013), o processo da implementação da escola na aldeia Trocará provocou mudanças na vida de jovens e crianças, pois a escola formal traz acesso a diferentes conhecimentos e culturas, e os jovens sentem essas mudanças, essa interferência, conforme relata o jovem Itiama Assurini, um dos estudantes, que tem uma percepção crítica em relação ao saber formal aprendido na escola:

A escola é um meio que temos pra conhecer o branco, é como se fosse um portal que nos liga à sociedade envolvente, é o meio que temos pra conhecer nossos direitos. Nosso ensinamento é repassado pelos mais velhos, pelos amigos e até pelas crianças, nós aprendemos a caçar, pescar, o artesanato, a pintura tudo isso aprendemos. Lá fora e é que nós [sic] precisa. Mas muitas vezes a escola faz coisas que eu não aprovo como, por exemplo, e achava que nós [sic] deveria entrar como quiséssemos. Porque na nossa cultura, a nossa roupa é as pinturas, só que aqui a gente só pode entrar de uniforme. Tem muitas coisas aqui que eu não aprovo (Itiama Assurini, 20 anos, jovem habitante da Aldeia Trocará, dezembro de 2013).

O relato do jovem Itiama Assurini, além de evidenciar como os saberes se tornam polarizados dentro da aldeia Trocará, mostra a insatisfação dos alunos indígenas, não só com a educação formal adquirida, mas, com as próprias normas da escola. Em contrapartida, veem o ingresso de professores indígenas desta comunidade na escola formal como um ponto positivo, pois entendem que esses professores respeitam, valorizam as histórias e cultura indígena.

## **PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS EM TORNO DA EDUCAÇÃO**

Atualmente há grande avanço na comunidade Assurini, no que diz respeito à educação indígena específica, que é executada por professores indígenas. Felizmente, no quadro de profissionais da escola Warara'awa Assurini existem cinco professores indígenas atuando dentro da sala de aula, este fato mostra que embora não seja

na sua totalidade, as leis em prol da educação indígena diferenciada e específica estão sendo cumpridas. Uma vez que esses professores, no momento que vão atuar em sala de aula, conhecem a realidade de seus alunos, fazem parte da mesma cultura, portanto, não interferem nos costumes, nos hábitos e saberes indígenas, pelo contrário, lutam pela sua valorização, respeito e transmissão. Então, talvez esta seja a maior conquista da educação indígenas, isso partir da ideia de que o povo Assurini tem uma educação informal, que tem tanta importância ou quem sabe seja mais importante do que a educação escolar formal implantada na aldeia com as legislações educacionais brasileira. Esses professores indígenas são frutos desse saber, valorizam a educação informal, que se embate com o saber formal adquirido na escola.

Segundo Araci Lopes da Silva (2001), o trabalho de professores indígenas inicia-se a partir de 1970 resultou na criação de experiências escolares originais, que somada à mobilização articulada de organizações indígenas, universidades, associações científicas e organizações não governamentais e à ampliação de debates sobre os direitos educacionais dos indígenas (SILVA, 2001). E a capacitação para efetuar essa educação e a profissionalização dos indígenas é um grande avanço. Neste sentido, os professores indígenas da aldeia Assurini do Trocará contam que “ganham” um curso de profissionalização do governo. É perceptivo o orgulho e o engajamento dos indígenas Assurini com trabalho discente na escola Warara’awa Assurini e como o curso de formação de professores indígenas. O professor Waremoa Assurini relata da seguinte forma essa conquista:

Fiz um curso de profissionalização, junto com a outra professora Wanderléia Assurini, que duraram quatro anos e foi muito interessante, que quando a gente faz esse curso a gente aprende, a gente tem aquele conhecimento de como trabalhar, porque a gente não tem aquela metodologia de ensino próprio pra sala de aula. Então vamos buscando a realidade dos alunos nas aulas, por exemplo, na matemática, nós buscamos as pinturas, na história ensinamos a história dos Assurini, na geografia também procuramos trabalhar a reserva, por exemplo, assim: você conhece a aldeia tal? Você desenha pra mim? Na ciência nós procuramos trabalhar os peixes, as árvores da reserva e tudo na língua. (Waremoa Assurini, 31anos, professor de língua indígena na aldeia Trocará, dezembro de 2013).

Outro fator bastante significativo são os materiais didáticos produzidos dentro da comunidade Assurini, onde os professores não indígenas também têm uma participação bastante representativa na preparação desses materiais. Segundo os indígenas, esse material é pensado conforme a realidade da comunidade, produzido muitas vezes pelos próprios alunos e também a partir dos resultados dos trabalhos de pesquisadores, que deixam os resultados de seus trabalhos na aldeia. Contam que esses materiais didáticos depois de prontos são corrigidos, avaliados pelos sábios da aldeia, os moradores mais velhos dessa comunidade indígena

Segundo Procópio (2014), apesar do Ministério da Educação e Cultura (MEC) estará apoiando a produção de cartilhas e livros para o uso nas escolas indígenas e muitos desses materiais já serem produzidos pelos próprios professores indígenas, a educação indígena ainda deixa muito a desejar por uma série de fatores como a falta de capacitação interétnica dos professores que estão formando pensadores, e estes têm o papel de afirmar a identidade desses povos (PROCÓPIO, 2014).

A educação indígena se dá também pelos saberes informais, que são repassados de gerações em gerações pelos Assurini. O povo Assurini tem um contexto social fundado na tradição oral e o seu conhecimento histórico está presente na memória das pessoas mais velhas, seus sábios, que, além da palavra oral, também, dominam as práticas, os valores e o costume da sua gente. Assim como o saber é repassado pelos mais velhos para as crianças, é também repassado de uma criança para outra, dos pais para os filhos, enfim é um constante aprendizado. Sendo assim, para Fernandes (1976), a educação nas sociedades indígenas é comunitária e igualitária gerando uma interação dos indivíduos gradual, participativa e contínua.

O aprendizado das crianças indígenas acontece sempre de maneira livre, pois elas estão em todo espaço da comunidade interagindo com os mais velhos nos mais diferentes espaços (FERNANDES, 1976). Por este viés, o aprendizado das crianças Assurini acontece de maneira livre, sem pressão dos pais ou de qualquer outro adulto, conforme é possível observar a partir da fala de Toriawia Assurini:

Em relação às crianças, a gente não tinha de primeiro o

professor indígena, né? É um artesão que vai ensinar todos da comunidade, todas as crianças repassar como se faz as flechas, a pena, porque que não usa essa pena, por que que tem de ser assim, né? Como ajeitar essa taboquinha, né? Não tinha isso, né? É um ensino aprendido no dia a dia, né? Assim como você chegou aqui, os meninos estão todos brincando, né? É fazendo comidinha, o outro fazendo alguma coisa; então não tinha essa coisa de pegar o fazer aqui; faz isso aqui primeiro, é isso então, não tinha isso. Então, eles aprendem assim, brincando ali no dia a dia. Eles daqui, quando eles tiver [sic] vontade de fazer, já sabem mais ou menos como fazer, né? Aí sim, você tem como orientar eles [sic] caso que se realmente eles quiser [sic] fazer uma flecha. Vai pegar uma taboca dessa, vai começar já cortar, aí você vai já com ele certo; não corta ali, não pode fazer isso, então ele já vai corrigindo; é mais não pegar pra ensinar desde o início, é assim, assim, assim, então basicamente era assim, né? E hoje aqui na nossa família, né? Isso papai, foi repassado pelo meu pai assim, né? Então eu não procuro é mudar isso. Então, hoje eles aprendem a fazer as coisas assim, natural, não é forçado, porque eu acho assim, se forçar, eles fazer [sic] as coisas talvez eles não queiram aprender o arco e flecha né? Mas talvez queira aprender a fazer outras coisas; então é diferente assim do que alguns povos assim, que ensinam mermo [sic] tudo e é da cultura deles, né? Mas a nossa, procura preservar o máximo possível. (Toriwaia Assurini, liderança Assurini, entrevistado em 12 de outubro de 2015).

Neste relato, Toriwaia Assurini narra como o ensinamento e o aprendizado é constante e intenso entre crianças Assurini. O fato de serem livres para aprender e ensinar, faz também com que elas sejam atuantes nos vários espaços da aldeia, e assim vão observando os mais velhos. Segundo as análises de Cohn (2005), o momento em que a criança está pronta para aprender é indicado por ela mesma, isso se dá quando ela começa a sentar ao lado de quem sabe para ouvir e observar, o aprender não depende apenas de suas relações sociais, mas também de sua iniciativa. Sendo assim, o interesse e a motivação para o aprendizado são individuais, e o repertório de conhecimentos adquiridos é dado pela iniciativa, e não pela posição social (COHN. 2005).

Desta forma, o aprender se dá de acordo com sua precisão e interesses, a necessidade de caçar para obter alimentos, logo a caçada também é uma das habilidades fundamentais para que os meninos participem das festas religiosas e, para isso, necessitam saber confeccionar os instrumentos. As meninas também precisam aprender

a confeccionar os artesanatos, como brincos, colares, pulseiras e capacete de penas e os saiotes que são usados pelas mulheres nos dias de festas, além de destinados a vendas externas. E aprender a confeccionar os diferentes tipos de artesanatos ou adornos acontece pela observação atenta das crianças nos trabalhos dos adultos.

Nesta relação de troca de saberes, jovens e crianças aprendem e valorizam a cultura Assurini, além de desenvolverem o sentimento de pertencimento dessa etnia, as crianças interagem nos mais variados setores dessa sociedade. Segundo Cruz (2009), essa relação de aprendizagem, o aprender fazendo, é possível porque acontece junto com o ensinar fazendo, ou seja, quem ensina faz e quem aprende observa até conseguir apropriar-se do fazer. Aprendizagem surge no silêncio da observação das práticas (CRUZ, 2009).

Para os povos indígenas, a transmissão de regras de comportamento social, de como dominar as coisas materiais do mundo e também do espiritual, são ensinamentos fundamentais para a vida, que são repassados no cotidiano por uma educação denominada por Funari (2011) de educação dos cinco sentidos:

Os adultos transmitem às crianças os conhecimentos para que pudessem fazer uma cerâmica, um artefato de pedra ou madeira, de modo que aprendessem a caçar, pescar, lutar em uma guerra. Essa educação dos cinco sentidos – olfato, paladar, tato visão e audição – era dada por aquilo que o Francês André Lerol-Gourhan chamaria de “gestos técnico”: este conceito se refere à capacidade humana, por meio de gestos apreendidos, de maneja e modificar os objetos. (FUNARI, 2011, p. 66).

Levando em consideração a observação do Funari, a educação tradicional Assurini não é diferente, os sentidos de ouvir, falar, paladar, ver e tocar se fazem necessários para aprender e interpretar o mundo peculiar da etnia, carregado de cultura, saberes, crenças e histórias. Sendo assim, a cultura permanece viva e presente, pois o aprender é vivenciado no dia a dia dessa população.

Para Cruz (2009), as crianças indígenas aprendem vivendo o cotidiano de sua aldeia, que é sempre cheio de afazeres e práticas, que fazem com que as crianças vivam explorando o mundo através de seu corpo. Todas as suas ações se transformam em ferramentas

para aprender e expressar seus conhecimentos elaborados. Logo, o desenvolvimento dos sentidos é fundamental para a capacidade de ver, ouvir e fazer e as formas de aprender, saber e conhecer estão intimamente ligadas as capacidades sensoriais (CRUZ, 2009).

É por isso que a educação do povo da reserva Trocará se dá de modo formal e informal, pois todos os habitantes são produtores de saberes, e a educação em que eles atuam não está ligada somente ao espaço escolar, mas em todos os espaços onde há ensinamento em que a sobrevivência seja seu alvo. Considera-se que o aprender das crianças ou dos jovens vai além do espaço escolar, pois é no cotidiano, nas práticas, na família, nos atos de resistência e na oralidade que essa aprendizagem é passada de geração a geração. Contudo, não se pode deixar de mencionar a grande importância que a escola Wararaawa Assurini tem para o povo Assurini, uma vez que o saber formal também é visto como algo importante, a educação escolar é capaz de fornecer subsídio e armas ideológicas para que a etnia Assurini, reivindique e busque seus direitos para além dos portões da Reserva.

A escola Warara'awa Assurini, apesar de ainda não desenvolver uma educação interétnica muito se esforça para manter um diálogo com a comunidade, principalmente, quando desenvolvem as gincanas escolares; momentos pelos quais as brincadeiras indígenas adentram o espaço escolar e promovem interação com os habitantes da reserva, em um fortalecimento da identidade e cultura Assurini.

Da mesma forma, a escola é a grande responsável pela reconstituição da língua materna, já que dispõe de aulas em que professores Assurini ensinam as crianças a falarem na língua ancestral. Contudo, apesar da importância da educação escolar, esta contribui para que as crianças, ao iniciarem a vida escolar, deparem-se com conhecimentos diferentes dos seus, que lhes são impostos, sem, muitas vezes, considerar a identidade étnica e cultural destas crianças. Portanto, o ensino e o aprendizado se dão nos vários campos e espaços da aldeia Trocará sendo no prédio escolar ou nos outros espaços da comunidade, onde, pela transmissão de conhecimento de uma geração para outra, a criança participa ativamente e alicerça o seu próprio aprendizado. Uma vez que, ao desenvolverem papéis socializadores,

gerados pelas brincadeiras, pela oralidade, e pelo observar e do fazer, perpetuam a identidade étnica da sua gente, valorizando e firmando a constituição histórica e cultural dos Assurini, entre os quais a educação é aprendida e repassada pelas próprias crianças e jovens, gerando espaços de grandes aprendizados, em que participação delas é imprescindível.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. M. M. **O Corpo e o Cosmos**: relações de gênero e o sobrenatural entre os Asurini do Tocantins. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - USP, 1992.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação**. São Paulo, Brasiliense, 1995. (Col. Primeiros Passos). p. 7-12.

CANAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2011.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na Antropologia. In: SILVA, A.; NUNES, A. (Orgs). **Criança Indígena**: ensaio antropológico. São Paulo: Global, 2002 (Col. Antropologia e Educação). p. 213- 234; p. 117- 147.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003.

CRUZ, S. F. **A criança Terena**: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil**: História, Direitos e Cidadania. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DA MATTA, R. Índios e castanheiros: a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 85-194.

FERNANDES, F. Aspecto da educação na sociedade Tupinambá. In: SGHADEN, E. (org.). **Leituras de etnologias brasileiras**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FERREIRA, M.K.L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, Histórica e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FUNARI, P. P. As Identidades. In: FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 65-116.

GRUPIONI, L.D.B. Os índios e a cidadania. **Cadernos da TV Escola**, Brasília: MEC, SEED: SEF, n. 3, p. 43-46, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DPEA, 2006.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

NUNES, A. **Brincando de ser criança: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância**. 2003. 341 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, Portugal, 2014.

NUNES, M.F.R. **Educação Indígena – Um portal para conhecer o outro: história, identidade e saberes da comunidade do Trocará**. Disponível em: <<https://issuu.com/tipographias/docs/dialogos2014> >. Acesso em: 23 abr. 2016.

NUNES, Maria de Fátima Ribeiro. **“Aprende brincando”**: a criança atuando entre o povo Assuriní do Trocará, Município de Tucuruí-PA. Cametá (Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura, PPGEDUC/UFPA-Cametá).

PINTO, B. C. de M; SOUZA, S. B. ; PROCÓPIO, M. G. C. **“Falaram de extinção, mas nós resistimos”**: história e memória do povo Assuriní do Trocará. Editora da UFPA/Campus Universitário do Tocantins, 2014.

PINTO, B. C. de M., DOMINGUES, A. S. Educação e memória: práticas educacionais em povoações remanescentes de quilombolas e indígenas na Amazônia Paraense, Brasil. In: **I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação /III Encontro de Sociologia dDa Educação**. Braga: Anais... Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho, 2013, p. 245-256.

PROCOPIO, M. C. C. **A festa do jacaré na aldeia indígena Assurini Trocará: espaço Educativo e de Manifestação de Saberes**, Belém: (Dissertação de Mestrado em Educação – UEPA, 2015).

RIBEIRO, B. de N. P. R. **Mahira e os saberes femininos: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará, Município de Tucuruí/PA**. Cametá: (Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura, PPGEDUC/UFPA-Cametá).

SILVA, O. S. **Índios do Tocantins**. Manaus: Editora Valer, 2008. (col. Memória da Amazônia).

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

---

# **IR AO MUSEU, VISITAÇÃO E MEMÓRIAS EM JOGO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ANTIGO PALÁCIO CONDE DOS ARCOS**

*Cristina Helou Gomide*

Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Goiás.

## **INTRODUÇÃO**

Debater sobre museus, embora para algumas pessoas pareça uma tarefa singela, é, sem dúvida, bastante complexo, pois o museu é um lugar no qual emergem múltiplas interpretações. O antigo Palácio Conde dos Arcos, localizado na cidade de Goiás, não é uma exceção. No entanto, como representante de memórias políticas locais, ele é apresentado aos visitantes – como ocorre em tantos outros museus – através de suas peculiaridades.

As disputas políticas também estão presentes, uma vez que se trata de um museu histórico. Nas representações da política, a oficialidade é evidenciada, e imagens como a de Pedro Ludovico Teixeira assinando o decreto de transferência da Capital (Interventor do Estado de Goiás na década de 1930 e responsável por transferir a Capital do Estado para uma nova e planejada cidade – Goiânia) compõem a fala do guia. Para tratar das discussões que desejamos apresentar ao leitor, trouxemos alguns depoimentos de visitantes turistas do início do século XXI, buscando perceber múltiplas leituras da memória abordada no museu em questão e por conseguinte sobre a Cidade de Goiás, entendendo-a como um grande museu a céu aberto.

## **LINGUAGEM NO MUSEU - IR AO MUSEU: JOGO, ARTE E ESPETÁCULO**

No conhecimento hermenêutico, não existe o conhecimento histórico, mas a possibilidade desse conhecimento. É a possibilidade de um conhecimento crítico, articulado através de um diálogo. Ir ao museu, visitá-lo e dialogar com a cultura material nele exposta, é um jogo, uma expedição a um espetáculo, em que você se torna ator e espectador. Hans-Georg Gadamer (1999), explica que o jogo não é um estado de ânimo – nem daquele que o cria nem daquele que joga, mas é o próprio modo de ser da arte. Isso significa que quando você se propõe a jogar, estabeleceram-se regras, o que não implica no desaparecimento da ludicidade, mas apenas na sua suspensão.

Visitar um museu pode implicar então, em viver um “momento”, um determinado papel, naquele determinado momento<sup>1</sup>. Esse é o estado que Gadamer denomina diálogo, para falar desse diálogo, ele utiliza-se da hermenêutica. Sua discussão não é sobre a subjetividade do jogo, mas do “modo de ser do jogo como tal”. Nesse sentido o autor aborda que a obra de arte é uma forma de experiência que só se efetiva quando experimentada. A ludicidade fica suspensa,

---

<sup>1</sup> Que seria como viver um papel quando estou trabalhando, outro quando estou no cinema. Somos uma mesma pessoa assumimos vários papéis em vários momentos.

e o jogo aparece como movimento, vivência, diálogo. Podemos assim refletir sobre os objetos expostos no museu, sua disposição, os jogos de luzes, sua intenção.

O ato de jogar transfigura aquele que o vivencia. Portanto, o “sujeito” do jogo não é aquele que está jogando. O que joga apenas lhe dá a representação. É o que podemos experimentar quando vamos a um museu e visualizamos o que está exposto: interpretamos essas imagens. Se essa interpretação não acontece, não experimentamos o jogo – ou o museu -, portanto não dialogamos nem interpretamos o museu. Se não estabelecemos o diálogo, o museu não adquire um sentido para nós.

Exemplos interessantes da contradição: diálogo e não-diálogo, podem ser observados nos depoimentos das pessoas no ato de visitação ao museu Conde dos Arcos. Uma vez que o entrevistado soube que eu sou uma historiadora, procurou enfatizar comumente as pessoas imaginam ser instrumento da história: “o antigo”.

C- Da visita que o senhor fez agora? O que mais ficou?

**JBS-** O que me lembrou mais assim... Que ficou gravado foi [sic] as relíquias que hoje, Goiás ainda consegue ter. Os móveis. Muito antigos. Na época dos primeiros governantes que teve aqui... Então... Isso pra... Pra humanidade, muita gente não conhece hoje as peças que têm no museu. E antigamente era utensílios próprios deles.<sup>2</sup>

Nesse sentido, a interpretação do visitante é também uma expectativa daquilo que geralmente se considera como “cidade histórica”. Museu é onde procuramos o “velho”. A paisagem da cidade histórica acaba se constituindo de elementos do passado distante.

A contrapartida da interpretação do visitante anuncia-se justamente naquilo que para ele se dava algo novo, mas cujo objeto nos remetia ao passado. Digo isso, porque quando foi questionado sobre o que mais lhe marcou no museu, ele respondeu: **JBS – Eu gostei**

---

<sup>2</sup> Entrevista feita em Julho de 2003. A JBS um visitante do Museu Conde dos Arcos. Por Cristina Helou Gomide, Cidade de Goiás – Goiás. O entrevistado é estudante cursando Gestão Pública na Universidade Estadual de Goiás. Optamos por não citar os nomes dos visitantes que concederam seus depoimentos, embora os mesmos nos tenham dado consentimento.

*muito de ver... Aquela mesa de bálsamo, sem nenhum prego, toda montada. Então pra mim, foi uma novidade.*<sup>3</sup>

Dessa forma, o jogo é um “vai e vem”, um movimento constante. A visita a uma cidade chamada histórica (por exemplo), proporciona a vivência de um momento, a criação de um “novo” que não é totalmente “novo” porque é uma recriação dentro daquele espaço já existente. A disposição das casas, a proposta turística do lugar, os lazeres, tudo se configura num jogo de apresentações. Giulio Carlo Argan, em “História da Arte como História da Cidade” (1998), explica que às vezes avalia-se que a cidade histórica já cumpriu o seu papel, porque é aquela que representa o passado. Cristalizamos a cidade para guardar suas tradições e não a enxergamos mais no seu dinamismo. Da mesma forma, a cidade moderna nunca é vista como histórica, porque é “jovem”. Além disso, a tradição é um processo em constante renovação, e seu fazer-se e refazer-se se dá conforme nossas necessidades do presente.

Desse modo, a cidade considerada histórica, assim como a cidade moderna, é um ambiente em permanente transformação, sujeitas a vários olhares – e como diria Gadamer, a várias representações. Nesse caso, podemos pensar a cidade como um grande museu, pois é um espaço resultante de todo um movimento, de sentidos e culturas, de sentimentos e anseios de uma comunidade. Quando um museu é montado, cria-se uma proposta, estabelece-se uma meta, e essa meta é o que se constitui como palco do espetáculo para o espectador. De acordo com Argan,

(...) o valor de uma cidade é o que lhe é atribuído por toda a comunidade e se, em alguns casos, este é atribuído apenas por uma elite de estudiosos, é claro que estes agem no interesse de toda a comunidade, porquanto sabem que o que hoje é ciência de poucos, será amanhã cultura de todos. É preciso prescindir, portanto, do que parece óbvio e ver como ocorre, em todos os níveis culturais, a atribuição de valores aos dados visuais da cidade. (ARGAN, 1998, p. 228)

A exemplo desse movimento, a cidade apresenta suas contradições visuais, que as vezes se “perdem” em meio à

---

<sup>3</sup>

Entrevista Citada. Sr. JBS

identidade atribuída a ela. Na cidade de Goiás, ao longo de sua história, preservaram-se muitos prédios, e derrubaram-se outros. As construções que se mantiveram intactas, não o fizeram em função da interpretação dos órgãos encarregados por efetivar a política patrimonial, já que esta teve uma ação mais enfática somente após a década de 1980 e, sobretudo no século XXI. Nesse sentido, o “velho e o novo” coexistem, e o novo se mescla ao ideal de cidade histórica, com residências cujas fachadas que nos remetem aos séculos XVIII e XIX, e outras que abraçam uma arquitetura inerente ao século XX.

Nesse sentido, Argan anuncia que a cidade é constituída de objetos, e que todos os objetos são obras de arte, pois toda arte é resultado do modo como os sujeitos atribuem sentido e vivem na sua sociedade. A diferença de um objeto “comum” para um objeto considerado “arte” é, portanto, o valor a ele atribuído. Com base nisso, retornamos a Gadamer, que aponta que o conhecimento se dá no tempo, diz respeito ao tempo em que o sujeito vive. É relativo ao momento, ao modo como vê aquilo ou aquele lugar em determinada época. As interpretações urgem dessas necessidades do presente, são representações carregadas de outras representações que acabam por constituir a identidade do lugar visitado, como é o caso da interpretação atribuída ao museu. Em outro depoimento, o que mais marcou o visitante, um publicitário de São Paulo, foram os móveis e a mesa sem pregos<sup>4</sup>

Mais uma vez, a mesa do século XVIII, sem pregos, apareceu como “inovação”. O conjunto de mobiliário referente à década de 1960 ficou quase “abafado” pela necessidade de encontrar o “antigo” no espaço do museu. Em contrapartida, na fala de outro visitante, os móveis o fazem rememorar a casa dos avós, e não o Império, ou a história política de Goiás: **LJOB** – *O mobiliário também me chamou atenção porque quando eu era criança, lembro de casa de família né, de avô, de avó. Que a gente... dá uma saudadezinha...*<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Entrevista feita em Julho de 2003. No Museu Conde dos Arcos. Por Cristina Helou Gomide, Cidade de Goiás – Goiás.

<sup>5</sup> Entrevista feita a LJOB, professor do curso de Turismo de uma universidade do Rio de Janeiro. Por Cristina Helou Gomide. Cidade de Goiás – Goiás. Palácio Conde dos Arcos. Julho de 2003.

Assim, podemos dizer que é possível visitar o mesmo museu, ou a mesma cidade em épocas diferentes, e representá-las de forma diferentes, dialogando e interpretando-os, atribuindo-lhes novos sentidos e significados. Portanto, ir ao museu, idealizá-lo, criá-lo ou mantê-lo, é uma maneira de “colocar-se em jogo” (GADAMER, 1999, p. 183-4). Colocando-se “em jogo”, uma depoente diz: *L – Ah!... A... Interessante também essa mesa né? Que não se usava prego né. É uma coisa que fica assim marcado né.*<sup>6</sup>

Nesse momento, a mesa parecia lhe dizer algo, já que ressaltava o caráter “antigo” do museu, apontando o “diferente”, o “estranho” e o novo. Porém, seus gestos indecisos, suas respostas confusas, me fizeram pensar que o museu não lhe dissera nada. No entanto, o museu é sempre a representação de algo. Por exemplo: O Museu Paulista, em São Paulo, representa a liberdade e a criação da Nação brasileira. O Antigo Palácio Conde dos Arcos representa o passado político, como enfatizou o guia do museu quando entrevistado. Em seu depoimento, a temporalidade dos móveis, vai do século XVIII à 1960. Entretanto, a presença do mobiliário referente ao século XX, sobretudo de móveis ligados à década de 60, é muito maior do que a cultura material referente ao um passado mais distante.

Partindo daí, o museu se configura num conjunto de atores e espectadores, em que o ator, além de representar, também experimenta. Isso significa que jogar novamente aparece como um “colocar-se em jogo” (GADAMER, 1999, p. 180). Quando uma criança brinca de bonecas, está auto-representando o jogo e auto-representando-se.

A autor representação do jogo humano repousa, é verdade, (...) em um comportamento vinculado aos fins aparentes do jogo, mas seu sentido não reside realmente na conquista desses fins. Mais do que isso, o entregar-se à tarefa do jogo é, na verdade, um colocar-se em jogo. A auto-representação do jogo faz, ao mesmo tempo, que o jogador alcance sua própria auto-representação, enquanto ele joga algo, isto é, representa. Somente porque jogar já é sempre representar, é que o jogo humano pode encontrar na própria representação a tarefa do jogo. (GADAMER, 1999, p. 183-4)

---

<sup>6</sup> Dona L, entrevistada por Cristina Helou Gomide, no Palácio Conde dos Arcos. Cidade de Goiás – Goiás. Em julho de 2003.

Ir à missa, ler a bíblia; o culto a Maomé; o espetáculo teatral; são formas de jogo. Quando os participantes, ou espectadores se auto-representam no jogo, temos atores que representam a “totalidade de sentidos para o espectador”. Sempre que se produz algo, faz-se na espera de que o outro veja – a música comercial, a peça teatral. Essa mudança do jogo em arte, Gadamer denomina de “transformação em configuração”. A transformação não é para ele uma mudança estrutural, mas é algo que ocorre em algo que não muda. Parece-nos que isso é possivelmente o que acontece na visita a uma exposição. Quando a assistimos, atribuímos sentido e significado aos signos. No entanto, os signos não mudaram porque os vimos. Nosso olhar foi uma das múltiplas representações dada a eles. Os signos apontam um caminho, uma direção e para que consigamos percebê-la, tem que estar dentro dela, falar sua mesma língua. Não é simplesmente absorvê-la, mas compreender o que os signos querem dizer, para daí interpretá-los.

Não basta pensar: “eu estou jogando”. O que existe é o que está representado, o que é jogado pelos atores ou criadores do museu. A “transformação em configuração” é o significado atribuído naquele momento da experiência. Isso significa dizer que no jogo, o que vem à tona, é seu olhar para a imagem do passado, que é dado conforme suas necessidades do presente. As experiências, o diálogo, as impressões sobre o jogo, são significados dados em função do presente. Não existe futuro, existem “possibilidades”. Trata-se do que Gadamer chama de “horizontes do futuro”.

No depoimento de um dos visitantes, a emoção é um elemento interessante para investigarmos essas possibilidades. Durante uma semana no mês de julho, o Antigo Palácio Conde dos Arcos volta a sediar, simbolicamente, a capital do Estado de Goiás. Como um espaço de visita pública isso se constitui como algo estranho, já que o governador em exercício dorme no Palácio, mobilizando móveis e fechando o espaço para visita turística. Entendemos que é um exercício de poder, mas para moradores locais e descendentes das famílias de governadores, trata-se de uma homenagem à cidade. Criase aí, uma identidade política temporária, mas que ao mesmo tempo, não deixa de existir, pois no próximo ano o ritual se refaz.

No depoimento do Senhor CPC, o “velho” e o “novo”<sup>7</sup> se mesclam, ao passo que o presente é um constante fazer-se e refazer-se através dessa prática de mudança da capital:

**CPC** – Sou CP, de Ituiutaba, fiquei imensamente emocionado em conhecer esse museu. Pena que após... os sessenta e nove anos, eu venho à Goiás. Há muito tempo que tinha vontade de conhecer. Mas hoje fiquei muito emocionado, de conhecer tudo isso que nós vimos aqui. As... tudo isso aqui... os mobiliários do Palácio, as fotografias dos governantes, tudo o que... passa a ser morada do governador, três a quatro dias do ano. Tudo isso, nós gostamos imensamente. Nós somos da região de Ituiutaba, Minas Gerais. São Simão, Paranaiguara. Foi um prazer falar com você.<sup>8</sup>

Para nós, pesquisadores da história, o “antigo” nos remete a um tempo mais longínquo. Para os visitantes, porém, “os móveis antigos”, podem remetê-los ao que é diferente do local onde residem. É difícil fazer essa interpretação, mas sem dúvida, o discurso apresentado ao visitante, o remete ao passado, como se a história de fato o conduzisse a um lugar muito distante. Desse modo, o que lhe é apresentado pode se tornar na verdade construída por eles. Mesmo assim, não são meras reproduções do discurso ideológico presente no museu.

Estamos falando de “verdade” ou representações? O que é real na visitação do museu? Na verdade, Gadamer explica que a realidade é algo não transformado, mas que está sempre em movimento. Por exemplo, quem imita alguma coisa ou alguém, o faz com essa intenção, mas o faz como sabe e como conhece. As imitações podem ser semelhantes, mas não serão iguais. As visitas ao museu podem ser feitas da mesma forma, mas não desencadearão representações exatamente iguais. Nesse sentido, quando você observa uma imagem, um lugar, ou quando você o preserva, ou seja, como ator ou dramaturgo, você passa a criar suas representações e, por isso, passa a integrar o objeto. Como pudemos perceber nos depoimentos, criaram-

---

<sup>7</sup> Descartamos dicotomias do tipo “velho e novo”, “bom ou ruim”, “intelectual e leigo”, “antigo e moderno”. Tais termos, utilizados entre aspas, são utilizados como forma de tentar compreender algumas representações criadas pelas pessoas.

<sup>8</sup> Entrevista feita em Julho de 2003, no Palácio Condes dos Arcos, na Cidade de Goiás – Goiás, por Cristina Helou Gomide. Entrevistado, senhor CPC, residente em Ituiutaba – Minas Gerais.

se novas imagens, mas, de modo algum, desvinculadas de imagens já produzidas. Em contrapartida, o “novo” emergiu, tendo como base o que não é “novo”. O jogo (que é espetáculo) é então, “configuração”, já que pode se apresentar e representar repetidas vezes. Por outro lado, configuração também é jogo, pois só existe a cada nova representação (olhar e atuação). É, portanto, uma relação dialética, de confronto e diálogo.

## **MUSEU: UMA METÁFORA DO ESCRITOR E DO LEITOR**

(...) A linguagem jamais é a simples vestimenta de um pensamento que se conhece a si mesmo com toda clareza. (PONTY, 2002, p. 09)

Pode parecer estranho sugerir que o sentido dos museus seja discutido através dos sentimentos das pessoas, mas não é. Nos colocaremos, portanto, de forma um tanto ousada. Os museus são como livros que precisam atingir o leitor, mas o fazem das mais diversas formas. No entanto, a leitura nunca é solitária. É sempre o texto proveniente de determinado autor, exposto ao leitor.

Ora, se ler um texto é algo que se faz através dos sentimentos que produzimos no processo de interpretação da escrita, podemos dizer que há um tom atribuída à leitura. O mesmo se dá quando visualizamos os bens expostos nos museus, ou nos *outdoors* que convivem e muitas vezes se misturam à arquitetura das cidades. A leitura desenvolve sensações, estimula nossos pensamentos, podendo nos fazer gritar, sussurrar, criar novas histórias, ou simplesmente abominar o texto lido. Isso se repete quando somos nós, os produtores do texto.

A intensidade das coisas produzidas pelas pessoas está implícita na produção social, como nos prédios urbanos, nos móveis, ou mesmo na casa em que moramos. Tendo como base tais parâmetros, pode-se dizer que ainda que residamos num espaço “imposto” por contextos econômicos diversos, parte dele terá nossos fragmentos, compostos por nossas formas de interpretação do real, ou, do mundo em que vivemos.

O escritor utiliza-se de uma forma de linguagem, de um idioma, de convicções inerentes à sua formação e objetivos de vida, e nós o lemos. A leitura, é uma forma criativa de decifrar, fazendo do que já está feito, algo novo, que não é totalmente novo, porque se dá a partir da produção do “outro”. É como se lêssemos um novo idioma, mas que de algum modo, houvesse afinidade entre nós e o outro. Por outro lado, somos autônomos assim como o escritor. Na verdade, esse não é um processo que se desenrola tão facilmente, como se ler um texto sempre implicasse num processo, natural do diálogo e da interpretação.

Vamos explicar essa audaciosa relação. No escritor, o pensamento não dirige de fora da linguagem: o escritor é ele mesmo um novo idioma que se constrói, que inventa, meios de expressão e se diversifica segundo seu próprio sentido (LEFORT, apud, PONTY, 2002, p. 09). Isso significa que o escritor é um criador que se utiliza dos signos para atribuir a eles seu próprio significado.<sup>9</sup> Nós lemos tais signos e podemos atribuir-lhes “novos” significados, ou simplesmente captá-los, sem diálogo.

Já o escritor “morre em vida” quando não consegue criar. Atualmente, criamos para ostentar. O mundo da vaidade capitalista nos faz bons e reconhecidos quando criamos, mas não quando recriamos. No entanto, criamos e recriamos o tempo todo. O fazemos quando lemos um livro ou quando visitamos um museu. Se a visitação ao museu nos deixou uma grande interrogação, significa que o questionamento ficou. Não há um vazio, nem o homogêneo. De alguma forma, não somos passivos, e reagimos ao estranho.

Nessa metáfora, o museu é uma obra, carregada de linguagens, ora textuais, ora visuais. Quem o idealiza – lembrando que também isso é feito em conjunto – o faz com intuito de organizar uma ideia. Nesse caso, alguns depoimentos de visitantes anunciam organização e limpeza do espaço interno, mas não fazem referência à temática política, que exalta a história local e rememora a época *glamourosa* de antiga capital – texto presente no discurso do museu.

---

<sup>9</sup> Isso é mais comum na poesia, pela sua autonomia, conforme nos aponta Merleau Ponty.

**C** – Como você definiria o museu?

**WS:** Muito bem cuidado e limpo.

**C** – O que mais lhe chamou sua atenção no museu?

**WS:** A organização dos ambientes, tudo muito bem arrumado e preservado.<sup>10</sup>

**C** – Qual o assunto que mais marcou na sua visita com o guia?

**DV** – Ah... num lembro! [risos]... não! O que eu acho mais interessante no Palácio, é a forma que tá organizado, a... a casa.<sup>11</sup>

Isso é uma reação. Uma leitura atribuída ao museu. Quando fazemos isso, a operação parece ter sucesso. Afinal, usamos dos signos, dos sinais da língua para falar e escrever, e assim nossos pensamentos passam a ser ditos por ela. Nossos pensamentos são infinitos. No entanto, usamos dos signos finitos, codificados no universo social em que vivemos. Fazemos isto para reproduzir o que não tem fim – o processo de interpretação. A linguagem da cultura material, exposta como um texto a ser lido, também é constituída, tendo como base, os signos que conhecemos, o que podemos perceber quando o guia do museu se remete a um momento histórico, falando “Na época do Império....”.

Nesse sentido, o “algoritmo” é uma forma de controle sobre as formas naturais do humano, sobre nossa linguagem interior, misturando-se ao universal. Assim, as palavras podem exprimir seus sentimentos mais profundos ao mesmo tempo que podem substituir o seu ser (infindo), por um universo de coisas que podem ser ditas. Na verdade, podemos quase “antecipar” as expressões, porque redigimos em códigos. Isso significa que quem escreve está na direção daquilo que quer significar. É uma luta em torno daquilo que quer dizer. Arriscamos dizer que são “devires” (DELEUZE, 1998, p. 49-92) do que ser quer dizer, para as possibilidades daquilo que se deseja transmitir.

---

<sup>10</sup> Entrevista com WS, Publicitário, morador da cidade de São Paulo. Por Cristina Helou Gomide, no Palácio Conde dos Arcos, cidade de Goiás – Goiás. Em julho de 2003.

<sup>11</sup> Entrevista com DV, historiadora e professora da Rede Municipal em Goiânia. Palácio Conde dos Arcos, cidade de Goiás – Goiás. Por Cristina Helou Gomide, julho de 2003.

As palavras que surgem ao escritor, se constroem na sua mente, em suas expressões. Entretanto, sentimo-nos tentados a dizer que sempre estaria expressando “devires”, pois a finitude dos cânones, não pode traduzir a infinidade das ideias, que perpassam nossos pensamentos.

Seria bom, “desfossilizar” a linguagem. Nesse caso, o fóssil é o que está enrijecido, petrificado. “Desfossilizar” é voltar à origem da linguagem. Nesse sentido, não vemos como sair da “mesmice” sem a reflexão sobre o processo de comunicação, a compreensão, o diálogo e a interpretação. “A comunicação é uma aparência” (PONTY, 2002, p. 11). Aquele que escreve e que parece nos conduzir a novas criações do seu pensamento, nada mais faz do que recolocar os signos, utilizar dos símbolos já conhecidos para falar de algo que ele pensou. Por isso, já temos sua significação. Merlau Ponty, dá um exemplo:

A notícia mesma de uma morte ou de um desastre que o telegrama me traz não é absolutamente uma novidade; só a recebo porque eu já sabia que mortes e desastres são possíveis. (PONTY, 2002, p. 27).

No entanto, na lógica do nosso mundo (de parâmetros ocidentais), os escritores se tornam cânones justamente porque falam o que desejam através de cânones. É como se o museu fosse o lugar de uma verdade inquestionável, porque temos necessidade de associar nossos infinitos pensamentos aos cânones que conhecemos. Desse modo, nossa aceitação de nós mesmos no espaço em que vivemos, pode parecer mais completa por se referir aos signos comuns a todos.

Isso significa que são consagrados por seus pensamentos criativos redigidos por nossos códigos, que são finitos. A incompreensão dessa lógica está associada à necessidade que temos de sempre relacionar nossa leitura aos signos que conhecemos. Nesse caso, o diálogo e o processo de interpretação podem ficar comprometidos.

A interpretação se desenrola quando sentimos o que o autor desejou dizer, quando experimentamos o que ele experimentou, e o mesmo se experimentamos a proposta do museu, mesmo quando não a reconhecemos ou a negamos.

A leitura não é solitária, e o escritor, sujeito a ser compreendido, não é entendido sem o leitor – sujeito a compreender. De qualquer forma, tendemos a gostar ou desgostar de uma obra, assim como podemos observar imagens e vê-las em múltiplos sentidos. Porém, uma mesma imagem pode não lhe despertar sentimento algum, mas mesmo esse, em que a ausência é característica, é uma forma de leitura e a sensação da não sensação torna-se uma forma de interpretação. Enfim, a leitura, nas suas mais diversas formas, é um constante confronto entre o corpo do outro e o meu.

Nesse confronto, atribuímos os tons, gesticulamos quando falamos ou direcionamos nossos olhos para coisas que nos seduziram. Assim, a percepção do texto lido está diretamente ligada a nossos corpos. Isso acontece porque a linguagem, antes de ter significação, é significação. É como se criar uma obra e lê-la fossem formas de experiências. São expressões do mundo em que vivemos (PONTY, 2002, p. 37). A experimentação de experiências já vividas se apresenta a todo momento. Por exemplo, quando perguntado sobre o que mais lhe chamou a atenção, o visitante sorriu, fez um segundo de silêncio e disse:

**LJOB** – Eu percebi assim... eles têm um orgulho, de ter sido a capital... isso eu percebi também, pela fala de algumas pessoas na rua. Existe uma... uma vontade assim... de que aqui, voltasse a ser a capital do estado. Não sei se isso acontece. Mas eu percebi... sabe assim, aquela dorzinha de cotovelo saudosa disso... [risos] sabe... entendeu. Mas o museu é bonito, interessante, porque... ele por dentro é maior do que a gente olha por fora. A gente percebe...<sup>12</sup>

A interpretação do discurso político foi a criação de um “novo” olhar através do olhar anteriormente fornecido ao visitante, ou seja, dos códigos pré-existentes, ele recriou uma intenção para o museu. Isso acontece, porque ainda que se constitua em códigos finitos, a linguagem não veta a consciência, por isso somos capazes de criar em cima do que já está sendo criado, e podemos interpretar, dialogar conosco e com o outro. A linguagem “é o gesto de retomada e de recuperação que reúne a mim mesmo e aos outros.” (PONTY, 2002, p. 39) Os diálogos são inerentes a um sistema único, que não é solitário,

---

<sup>12</sup>

Entrevista citada. LB.

pois quando falo uma palavra, o faço para que o outro escute. Nesse sentido, o museu é o lugar em que a linguagem está presente, em que as diversas formas de leitura podem acontecer, em que os vários “eu e o outro” tendem a dialogar e estabelecer algum tipo de interpretação.

A linguagem expressa nos museus, é corporal. Está em constante confronto, pois se expressa em todos os textos visuais e escritos. São os corpos daqueles que idealizaram o espaço do museu, daqueles que constituíram os móveis, ou dos fotógrafos que fizeram da fotografia, uma moldura do que desejaram retratar. São os corpos dos outros em confronto com os nossos, fazendo parte da produção social nos mais diversos lugares do mundo.

## REFERÊNCIAS

ARGAN, G. C. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

GADAMER. H. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis. Vozes: 1999.

PONTY, M. M. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WILLIAMS, R. **Marxismo y literatura**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

---

**EM TORNO DA “JUSTIÇA”:  
A (DES)ESTABILIZAÇÃO DE SENTIDOS SOBRE  
A FAMÍLIA NO DISCURSO JURÍDICO**

*Débora Massmann*

Universidade Federal de Alagoas

*Patrícia Brasil Massmann*

Universidade Presbiteriana Mackenzie

**CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Se considerarmos a conjuntura histórica, política e social, o objeto de estudo selecionado para essa exposição pode ser descrito como um tema absolutamente atual: a partir da relação que se estabelece entre linguagem, sociedade e história, selecionamos como objeto de estudo a discursividade jurídica que tem sido produzida em torno de “família” e como esses discursos, historicamente, podem

produzir efeitos de sentido da (in)tolerância na medida em que (des)estabilizam o conceito de família. Não podemos esquecer que, nos últimos anos, discursos de e sobre “família”, ocupam posição central nos debates jurídicos, políticos, sociais e midiáticos.

De acordo com a filiação teórica na qual nos inscrevemos, linguagem, sociedade e história se apresentam em relação constitutiva. Em outras palavras, a linguagem, concebida como algo próprio ao homem enquanto ser histórico e simbólico, ocupa, desse modo, um lugar central na sociedade: ela é a gênese, o fio condutor e a mediadora das relações do homem com seu entorno. Deve-se esclarecer ainda que, para nós, afinados à posição de estudos materialistas da linguagem, a história, é tomada como historicidade, ou seja, ela é constitutiva dos processos de (re)produção dos sentidos e dos sujeitos, conforme nos ensina Henry (1994, p. 51-52)

Não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso.

De fato, se observarmos a sociedade contemporânea, podemos verificar que todas as relações, atividades profissionais, sociais, pessoais, estão impregnadas de linguagem e afetadas pela história. Daí a importância de conhecermos o funcionamento da linguagem na história para compreendermos os vários objetos produzidos na e pela sociedade, sejam estes científicos, artístico-culturais, pedagógicos, jornalísticos, literários, jurídicos, midiáticos, entre outros. Vivemos, portanto, em uma sociedade de linguagem e de conhecimento. E, se pensarmos na questão da produção do conhecimento nas diferentes áreas científicas, somos levados a compreender que a linguagem é fundamental. Isso porque a ciência requer um conhecimento de linguagem, bem como das condições sócio-históricas do mundo atual (com suas tecnologias), conhecimento este que permita ao sujeito melhor compreender seu objeto de estudo, mas também melhor dizê-lo.

Na esteira dessa reflexão sobre a produção e circulação da ciência, não podemos esquecer da questão do ensino. O ensino se

dá e se sustenta na linguagem. O conhecimento sobre a linguagem e suas formas de manifestação são primordiais para levar o aluno a se constituir como sujeito, como cidadão, como profissional, com condições de se situar em relação à sociedade e suas formas de organização política, econômica e profissional. Portanto, é na e pela linguagem, pelo mundo do simbólico, que nos constituímos sujeitos na sociedade e na história.

Compreendemos assim, o papel da linguagem como vetor fundamental para a inserção e inscrição dos sujeitos na sociedade, na história, no conhecimento. Nesse sentido, a reflexão sobre a linguagem faz-se necessária não só para aqueles que trabalham com ensino, mas para profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que, ao conhecer o modo como a linguagem funciona na sociedade, produzem avanços significativos em sua área de atuação. É, nesse sentido, portanto, que tomamos o campo da linguagem, do simbólico, como o ponto de partida para se analisar os sentidos que são produzidos em torno de “família” no século XXI. Afinal, que memória, que resíduos de outros dizeres, de outros tempos, de outros sentidos estão funcionando quando “família” se torna tema quase recorrente dos discursos do/no mundo atual? De acordo com a Constituição Federal de 1988, a família corresponde ao núcleo social primário, cabendo ao Estado proteger e zelar por esta instituição uma vez que nela se dá a formação psicossocial do indivíduo. Mas afinal qual é o sentido de família?

Para responder a estes questionamentos, compartilhamos da mesma posição de Groeninga que descreve a família como um “caleidoscópio de relações que muda no tempo de sua constituição e de sua consolidação em cada geração” (GROENINGA, 2003, p. 125). A família se transforma constantemente e pode se organizar sob novas formas, novos modelos, haja vista que, fundamentalmente, aquilo que rege as relações familiares são as relações de afetos. Assim sendo, considera-se fundamental refletir sobre a família buscando compreender o funcionamento histórico desta palavra - sua (re) produção, sua circulação, seus deslocamentos e suas rupturas - na discursividade contemporânea. Trata-se de compreender os sentidos desta “palavra-conceito” ou ainda “palavra-instituição” que vêm sendo

construídos ao longo da história política, jurídica e social brasileira. Contribui-se, assim, para ampliar, discursivamente, os sentidos de família a partir do funcionamento da linguagem na sociedade.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Inseridos na perspectiva dos estudos da linguagem, mais precisamente naqueles desenvolvidos pela Semântica Histórica da Enunciação (GUIMARÃES, 2002), neste estudo, pretendemos observar como os sentidos se constroem e se constituem pelas relações de determinação<sup>1</sup> entre as palavras que resultam do modo como estas se relacionam, umas com as outras, ao longo do(s) enunciado(s) e ao longo do texto. Para fazer isso, metodologicamente, elegeu-se o enunciado como unidade de análise. Para mostrar como os sentidos são construídos enunciativamente, Guimarães (2007) propõe o conceito de Domínio Semântico de Determinação (DSD).

O DSD é descrito pelo referido autor como um mecanismo de descrição e de interpretação dos processos de produção de sentido que se funda nas relações de determinação que as palavras estabelecem no funcionamento da língua. Tem-se assim que a história do sentido de uma palavra é produzida pela “ação que as palavras exercem, à distância, umas sobre as outras. Uma palavra é levada a restringir cada vez mais sua significação, pelo fato de existir uma companheira que estende a sua” (BRÉAL, 2008, p. 182). Assim, para se investigar os modos como “família” é designada em diferentes enunciações, faz-se necessário apresentar o DSD<sup>2</sup> que vai materializar as relações semânticas da palavra “família” nos textos selecionados para essa reflexão. Assim, a partir dos gestos analíticos que perfazem um DSD, necessariamente, é

<sup>1</sup> A determinação é descrita por Guimarães (2007, p. 79) como “uma relação fundamental para o sentido das expressões linguísticas”. O autor esclarece ainda que “semanticamente, é possível dizer que toda relação de predicação é, em certa medida, pelo menos, uma relação de determinação e vice-versa” (GUIMARÃES, 2007, p. 78).

<sup>2</sup> Conforme destaca Guimarães (2007), na descrição do sentido, o DSD é identificado por uma escrita específica: os sinais  $\top$  ou  $\perp$  ou  $\vdash$  ou  $\dashv$  indicam “determina” (em qualquer direção); o traço  $-$  indica uma relação de “sinonímia”; o traço maior  $\_\_\_\_\_\_$ , dividindo o DSD, significa “antonímia”; além disso, o DSD, normalmente, apresenta-se emoldurado.

preciso considerar dois procedimentos enunciativos fundamentais ao processo produção e de constituição de sentidos: a articulação<sup>3</sup>, que remete à análise das relações de sentido no âmbito do enunciado; e a reescrituração<sup>4</sup> que se refere ao processo de construção de sentidos na unidade do texto (GUIMARÃES, 2009). Fundamentado neste dispositivo teórico-analítico, este trabalho, conforme já descrita anteriormente, dedica-se a analisar o(s) sentido(s) de e sobre família que vem sendo produzidos e ressignificados na e pela sociedade brasileira.

## **HISTORICIDADE: PERCURSO DE SENTIDO FAMILIAR**

A busca pela origem dos sentidos produzidos em torno de família conduz, indubitavelmente, à história da civilização. A humanidade sempre se organizou em grupos e teve necessidade de estabelecer relações afetivas de forma, aparentemente, estável. Nesse sentido, pode-se dizer que a família surge como um fenômeno espontâneo, oriundo dessa necessidade de sociabilização que é constitutiva do sujeito. Compreende-se assim que a configuração do sentido de família nasce, obviamente, muito antes do Direito, dos códigos, dos decretos do Estado e da Igreja. No entanto, não se pode perder de vista que Igreja e Estado, durante muito tempo, estavam alinhados ideologicamente e politicamente. De fato, essas duas instituições tinham objetivos comuns: buscavam estabelecer coercitivamente modelos de conduta pessoal, social, familiar, jurídica e política aos sujeitos (fiéis e cidadão).

A associação entre Igreja e Estado promoveu o advento de uma normatização jurídico-cristã de modo que o Estado, durante muito tempo, reconheceu a família pelo viés matrimonial e, porque

---

<sup>3</sup> A articulação pode ser observada a partir funcionamento dos elementos linguísticos no âmbito do enunciado. Referimo-nos aqui, de modo particular, à referência, predicação, determinação, pressuposição, argumentação e performatividade, entre outras.

<sup>4</sup> De um geral, a reescrituração pode ser observada através de repetições, substituições, elipse, expansões, condensações ou definições, entre outras. É a partir desses diferentes modos de dizer que se cria uma trama (teia) de sentidos na superfície textual, pois diferentes pontos do texto são conectados entre si e/ou são articulados com outros textos.

não dizer, sobretudo, patrimonial. Entretanto, as relações humanas não se constituem e não se desenvolvem por decreto. Isso significa que novas formas de organização familiar foram sendo estabelecidas e assim a historicidade dos sentidos de família (e do próprio Direito de família) foi sendo afetada e (re)significada pelas influências culturais, políticas e religiosas.

A família brasileira, nesse sentido, historicamente transcende ao conceito de família nuclear, tradicional ou heteroaferiva e monogâmica defendido por setores conservadores da sociedade (ALMEIDA, 2004). Desse modo, toda e qualquer limitação conceitual à abrangência e elasticidade do conceito de família implica dicotomia arriscada entre a Constituição real e a Constituição jurídica, o que resulta em verdadeira negação ao direito (HESSE, 1991, p. 22,).

De acordo com Holanda (1936, p. 67,) e Freyre (1992, p. 82,)), a extensão do arranjo familiar no Brasil colônia, em que as relações familiares eram entendidas em um sentido amplo, com a “familiarização” ou criação de relações de intimidade entre senhores e escravos e pela inexistência de monogamia. Mulheres e crianças se agrupavam no ambiente domiciliar por alianças de dependência econômica e afetiva em torno do patriarca, senhor de engenho. Paralelamente, o surgimento dos centros urbanos também foi marcado pela existência de outros tipos de núcleos familiares, diversos da família patriarcal, mas que também não se encaixavam na denominada família nuclear (ALMEIDA, 2004). Merece destaque ainda, a impossibilidade de oficialização desses arranjos pela via do casamento para a maioria das famílias. Isso porque, as taxas a serem pagas para se casar eram demasiadamente elevadas, do que se pode vislumbrar a origem do instituto hoje denominado de união estável, criado pela Lei para proteger arranjos familiares distintos daqueles decorrentes do casamento.

Essa construção histórica se reflete na formação social da família brasileira contemporânea, em que se reconhecem múltiplos arranjos familiares que modelam a realidade social e, com isso, contrariam a sacralização e a secularização do termo família (ALMEIDA, 2004). Nesse aspecto, a entrada da mulher no mercado de trabalho

também repercutiu e repercute na estrutura e nas configurações familiares, reforçando o conceito de família contemporânea, baseada muito mais no afeto e na solidariedade, do que em aspectos patrimoniais, documentais ou religiosos.

De fato, a diversidade das configurações familiares no Brasil é incontestável. Segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem no Brasil 65,9 milhões de arranjos familiares conforme a Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2012. Dentre a multiplicidade da(s) família(s), observa-se a família tradicional, a família monoparental, a família homoafetiva, a família unipessoal, entre outras formações. Em 2012, os arranjos unipessoais representavam 13,2% do total de famílias, o número de casais com filhos representava 45%, casais sem filhos chegavam a 19%, arranjos monoparentais femininos (mãe com filhos) somavam 16,2%, há ainda registros de grupos familiares extensos, responsáveis por 4,4% dos domicílios, e demais arranjos somando 6,3% do total. Ainda, segundo o IBGE, em 2010, o Brasil registrava 67 mil casais homoafetivos.

Na Constituição Federal de 1988, a família não foi adjetivada, mas recebeu uma configuração, à época, mais próxima da realidade da sociedade brasileira, ou seja, os efeitos de sentido do que se compreende como família, pelo menos teoricamente no texto constitucional, foram ampliados para além da família matrimonial. Assim, pode-se considerar que houve avanços significativos no que concerne a esta questão, sobretudo, a partir da Constituição de 1988 e, mais recentemente, do Código Civil de 2002. Porém, passados aproximadamente 30 anos da promulgação Carta Magna, verifica-se que hoje os sentidos de família apresentam novas configurações que se sustentam em formas de afeto diversas. Com efeito, as famílias contemporâneas se organizam de formas distintas: pode-se observar a convivência simultânea de “família casamentária, família formada por união estável, família concubinária, família monoparental” (LOUZADA, 2014<sup>5</sup>) e, sobretudo, família homafetiva. Se, por um lado, esta última

---

<sup>5</sup> In: [http://www.amagis.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article &id=191%3Aevolucao-do-conceito-de-familia-juiza-ana-maria-goncalves-louzada&catid=11&Itemid=30](http://www.amagis.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=191%3Aevolucao-do-conceito-de-familia-juiza-ana-maria-goncalves-louzada&catid=11&Itemid=30) Acesso em 20 abr. 2017.

é alvo de discriminações que relevam a intolerância à diversidade, por outro lado, a família homoafetiva representa uma forma de deslocamento desse “poder da Norma” através do qual as instituições de poder, como o Estado e a igreja, por exemplo, tentam estabelecer o *normal* como coerção social (FOUCAULT, 1987). Essa resistência pelo afeto (homoafetividade) faz romper os dogmas, as crenças e os decretos sobre “família” e já há algum tempo faz ecoar no campo do Direito efeitos de sentidos que a maioria das outras instituições, que constituem nossa sociedade, prefere não tomar conhecimento. É esse gesto de silenciamento, de apagamento dos direitos das famílias homoafetivas que parece funcionar como o gene primário da intolerância em relação à homoafetividade e, sobretudo, em relação à discriminação das famílias homoafetivas.

Historicamente, o conceito de família foi sendo alterado e foi provocando as instâncias jurídicas a acolher novas formas de dizer, de significar, de ressignificar e de se considerar as relações familiares em nossa sociedade. Desse modo, conforme destaca Louzada (2014<sup>6</sup>), o campo das Ciências Jurídicas foi interpelado a subsidiar

Os anseios da sociedade em cada momento histórico. Assim, com o decorrer do tempo, com a evolução do pensamento humano, com a quebra de paradigmas, não cabe mais ao legislador escudar-se atrás do véu da hipocrisia e deixar de outorgar direitos aos casais homoafetivos. (LOUZADA, 2014<sup>7</sup>).

O movimento de sentidos nos discursos de e sobre a família e as novas configurações afetivas provocaram o legislador a se posicionar frente às demandas da sociedade. É, pois, o campo jurídico que, em primeira instância, refletiu e outorgou as transformações da instituição família na sociedade contemporânea. Nesse processo de ressignificação jurídico-social, considerou-se que família é muito mais que um casamento estabelecido entre um homem e uma mulher. Não há, portanto, um sentido pleno, único, cristalizado e padronizado pelo

---

<sup>6</sup> In: [http://www.amagis.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=191%3Aevolucao-do-conceito-de-familia-juiza-ana-maria-goncalves-louzada&catid=11&Itemid=30](http://www.amagis.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=191%3Aevolucao-do-conceito-de-familia-juiza-ana-maria-goncalves-louzada&catid=11&Itemid=30) Acesso em 20 abr. 2017.

<sup>7</sup> In: [http://www.amagis.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=191%3Aevolucao-do-conceito-de-familia-juiza-ana-maria-goncalves-louzada&catid=11&Itemid=30](http://www.amagis.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=191%3Aevolucao-do-conceito-de-familia-juiza-ana-maria-goncalves-louzada&catid=11&Itemid=30) Acesso em 20 abr. 2017.

ordenamento jurídico. A jurisprudência tem mostrado que família é afeto, respeito, companheirismo, responsabilidade (LOUZADA, 2014). Compreende-se assim, a partir das decisões reiteradas dos tribunais Brasil a fora, que os sentidos de família são reforçados na e pela relação entre linguagem, sociedade, sujeito e história conforme tratado no início desta reflexão. Dito de outra forma, é em função das relações entre sociedade, sujeito e linguagem que os sentidos se constituem historicamente.

É importante destacar que, para nós, a importância do debate jurídico acerca dos sentidos de família reflete diretamente no reconhecimento, proteção e segurança jurídica das relações familiares. Assim, o primeiro aspecto que se tem em mente ao buscar o reconhecimento jurídico da família homoafetiva é a possibilidade de uso da força que difere o direito de outras espécies normativas (CAUX, 2009). Essa possibilidade de uso da força tem caráter bidimensional, de um lado positivo, conferindo o uso da força do Estado coercitivamente para salvaguardar direitos, e de outro lado, negativo, no sentido de reprimir as forças violentas do Estado sobre os direitos dos cidadãos. É sobre esta bidimensionalidade que reside a importância do estudo ora proposto.

Para avançarmos nesta reflexão em torno dos sentidos de família, selecionamos alguns recortes retirados de uma sentença judicial referente à ação de reconhecimento de união estável entre pessoas do mesmo sexo. O magistrado, autor do texto em análise, organizou sua argumentação tomando como ponto de partida a polêmica da lacuna jurídica<sup>8</sup>. Segundo o julgador, o Código de Processo Civil é inequívoco ao considerar que uma ação pode ser proposta desde que haja interesse e legitimidade. Isso significa que a questão da lacuna na lei, usada como justificativa por alguns profissionais da área jurídica para negar o direito às famílias homoafetivas, não impede, nem mesmo proíbe o pleito.

---

<sup>8</sup> De acordo com os teóricos do direito, a lacuna da lei é um vazio, uma brecha que existe no ordenamento legislativo, caracterizando-se assim, a inexistência de uma norma jurídica. Para Prado (1997, p. 162), a lacuna “caracteriza-se quando a lei é omissa ou falha em relação a determinado caso. Em uma palavra, há uma incompleição do sistema normativo”.

Conforme a argumentação proposta pelo analista jurídico em questão, todas as causas que não estão amparadas pelo ordenamento jurídico mereceriam atenção dos julgadores uma vez que apontam para a desatualização dos códigos em relação às demandas sociais.

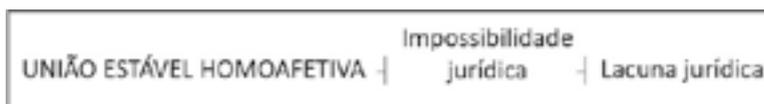
É tomando, pois, a lacuna jurídica como espaço de reflexão para o julgamento que, no voto do desembargador, a designação “União estável homossexual” (recorte 1), tema título da lide, vai ser reescrita por “união afetiva entre pessoas do mesmo sexo” (recorte 2). Conforme se pode observar nos recortes abaixo, “união afetiva entre pessoas do mesmo sexo” vai ser reescrita, através de um processo de condensação, em “comportamento”, “fato” e em “esta forma de união” (recorte 3). Há que se destacar ainda, o modo como a questão da lacuna jurídica ganha visibilidade na argumentação do magistrado. Observemos, por exemplo, que “União estável homossexual” (recorte 1), reescrita por sinonímia em “união afetiva entre pessoas do mesmo sexo” (recorte 2), vai designar “fato ainda não disciplinado em lei” e “Lacuna”, no recorte 2. E, logo a seguir, no recorte 3, verifica-se sua reescrituração por um procedimento de sinonímia em “lacuna”, também por um procedimento de expansão em “comportamento (comissão ou omissão) que não tem lei expressa permitindo” e ainda em “não há lei proibindo ou criando qualquer sanção”.

(1) Recorte (2): Quando estamos em face de uma união afetiva entre pessoas do mesmo sexo, vivemos um fato ainda não disciplinado em lei. Ou seja, estamos diante de uma lacuna (p.9).

(2) Recorte (3): Enfim, há lacuna, pois estamos diante de um comportamento (comissão ou omissão) que não tem lei expressa permitindo. Também não há lei proibindo ou criando qualquer sanção para esta forma de união (p.12).

Tomando esses gestos analíticos da significação, estabelecemos, abaixo, o primeiro DSD:

QUADRO 1: DSD (1)



Ou seja, união homoafetiva determina impossibilidade jurídica que, por sua vez, determina lacuna jurídica. Em outras palavras, teoricamente, a união estável não existe pois não está “prevista” na normatização jurídica brasileira. A fim de desconstruir esse equívoco de interpretação da lei, o desembargador direciona sua argumentação no sentido de mostrar como este silenciamento da norma em relação ao reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo pode ser juridicamente contornado. Fundamentado em argumentos de autoridade, como, por exemplo, a própria Constituição Federal, o julgador propõe que se julgue a partir do princípio da analogia jurídica, neste caso, entre as relações homossexuais e heterossexuais. De fato, nos dois casos, a relação é de afeto entre pessoas, ou seja, trata-se de situações análogas. Conforme destaca Rios, igualar as uniões homossexuais às uniões heterossexuais, pela analogia,

Implica a consideração da presença de vínculos formais e a presença de uma comunidade de vida duradoura entre os companheiros do mesmo sexo, assim como ocorre com os companheiros de sexo diferentes, valorizando sempre, e principalmente, os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da isonomia, da não discriminação em virtude de sexo ou orientação sexual. (RIOS, 2003, p. 191)

Assim, recorrendo a dois princípios elementares no Direito brasileiro, a saber, aquele da igualdade e aquele da dignidade da pessoa humana investidos, ambos na questão do afeto entre os indivíduos, o desembargador avança em sua proposição explicitando sua posição à medida que inscreve o pleito no âmbito do Direito de Família.

(3) Recorte (4): Da devida proteção à união homoafetiva. Seja qual for a decisão, os fundamentos terão por base as regras do direito de família. (...) Há entendimento uniforme de que as relações homoafetivas são relações que devem ser reguladas pelo Direito de Família (p.16).

Observemos que a arguição do magistrado foi construindo uma trama discursiva de modo a inscrever as relações homoafetivas no domínio do Direito de Família. Essa inscrição produz efeitos de sentidos que se materializam na textualidade não só através das designações e das reescrituras, mas, principalmente pela argumentação do

julgador. Em nosso gesto de análise, a designação “união homoafetiva” (recorte 4), ao reescrever “união homossexual” (recorte 1), provoca um deslizamento de sentidos importante do sexual para o afetivo. De fato, esse deslizamento na inscrição e na significação é o que permite, em tese, situar as relações homoafetivas no Direito de Família (recorte 4), já que, conforme as palavras do próprio desembargador, “O foco para afirmar a especialidade das relações homossexuais está na proteção jurídica adequada àqueles que optaram por manifestar seu sentimento de família por pessoas de mesmo sexo” (p.16).

A partir dessa descrição analítica dos recortes selecionados para esta reflexão, é possível esboçarmos, pelo DSD, a representação da rede de significação que foi sendo construída ao longo deste texto.

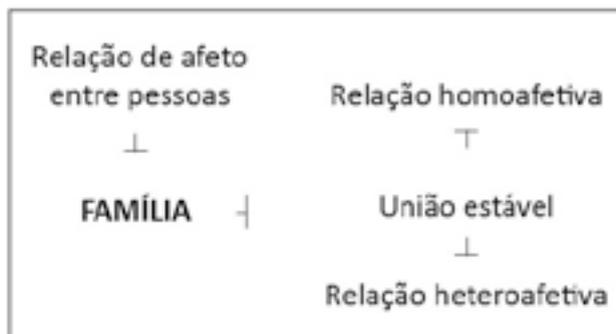
QUADRO 2: DSD (2)



Neste segundo DSD, podemos observar o percurso de sentidos que se estabelece em torno de família e de homoafetividade. Assim, tomando como ponto de partida o lado superior esquerdo do DSD, “comportamento” determina “relação homossexual” que, por sua vez, determina “forma de união afetiva entre pessoas do mesmo sexo”. Essa rede de sentidos determina todo o conjunto que se encontra no centro deste DSD que pode ser descrito da seguinte maneira: “homoafetividade” determina e é determinada por “relação de afeto entre pessoas” e esta determina “Família”. Este bloco de significação é, pois, determinado por “Direito de família”.

Refinando um pouco mais nossas análises, propomos um terceiro DSD, conforme exposto aqui abaixo:

QUADRO 3: DSD (3)



Aqui, o Domínio Semântico da Determinação permite-nos compreender que “relação de afeto entre as pessoas” determina “Família” que, por sua vez, determina “união estável” que, por seu turno, determina “relação homoafetiva” e “relação heteroafetiva”, ambas sendo determinada também por “Família”.

A partir dessa representação analítico-descritiva, podemos observar que, no texto em análise, as relações homoafetivas foram descritas no âmbito das relações de família já que dizem respeito às questões de afeto entre seres humanos (pessoa). Desse modo, a argumentação do desembargador considerou que as relações homoafetivas deveriam ser compreendidas e julgadas tendo como sustentação os mesmos princípios legais que regem as relações heteroafetivas.

Nesse sentido, argumentou-se favoravelmente ao reconhecimento de união estável entre pessoas do mesmo sexo e ao reconhecimento de instituição familiar com todas as prerrogativas que são cabíveis à família, conforme a normatização. É importante destacar ainda que, ao organizar sua argumentação, o desembargador promoveu um deslizamento de sentido sobre relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo. Em outras palavras, produziu-se uma desestabilização semântica e novas interpretações e filiações à família

foram produzidas. Ao inscrever o afeto como traço nucleador das relações expostas na lide, argumentou-se a favor da dignidade e da justiça, contra à discriminação e, sobretudo, contra a intolerância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta aqui nos levou a compreender, na *práxis*, aquilo que há muito tempo, Orlandi (2002, p.28)) nos ensina, a saber, que “os sentidos podem sempre ser outros” e, em se tratando de significação, a autora nos lembra ainda que “o que há são versões” (ORLANDI, 2004, p. 25). Isso porque os sentidos não são estáveis. Ao contrário, eles estão sempre sujeitos ao equívoco, pois, constituem-se historicamente e derivam da relação entre sociedade, sujeito e linguagem. Não há, portanto, como já destacamos acima, um sentido pleno, único e cristalizado.

De fato, em conformidade com a posição teórica a qual nos filiamos, diferentes sentidos podem ou não estar relacionados uma vez que eles vão sendo construídos historicamente em cada sujeito a partir de vivências, de discursos, de textos (já ouvidos, já lidos) em que, por exemplo, a palavra família, objeto de estudo neste trabalho, apareceu. Isso significa que, como vimos, inclusive, há uma história de sentidos em torno de família.

Considerando o exposto, somos levados a compreender que os sentidos vão sendo produzindo ao longo da história dos dizeres, das enunciações, dos discursos. As palavras, assim como outros artefatos linguísticos e socioculturais, têm um poder constitutivo de ruptura e de (re)divisão. Elas são política. Elas funcionam no político. Elas podem ser revolucionárias, ou seja, se romper e irradiar para outros sentidos, novas formas de significação. Rancière (1996, p. 67), filósofo francês da contemporaneidade, nos explica que as palavras “embaralham a evidência segundo a qual as coisas seriam simplesmente o que elas são”. Isso significa dizer que as palavras misturam os sentidos e rompem-se... e nessa mistura, ou ainda nessa possibilidade de ruptura, possibilidade de (des)estabilização, de equívoco produzem outros/novos sentidos. Trata-se de um poder de ruptura que, segundo Rancière (1995, p. 90),

“se sustenta em múltiplos usos e permite a constituição de coletivos (...) unidos pela vontade de explorar o significado [sentido?] das palavras como liberdade ou igualdade [ou família, por exemplo]. Isso quer dizer que não há palavras revolucionárias por si só”.

Desse modo, somos levados a compreender que as palavras se tornam revolucionárias porque os sujeitos, em função das condições históricas, políticas, sociais e ideológicas vão alterando suas significações e seu funcionamento, produzindo, nessa relação da linguagem com a sociedade, novos sentidos. Dito de outro modo, os sujeitos vão ressignificando as palavras à medida que elas são reditas, reescritas e assim, pelo funcionamento político e histórico, no fio do dizer, rompem-se e modificam-se. Tornam-se, portanto, as palavras revolucionárias. Este é o caso, por exemplo, da palavra família que pudemos acompanhar neste estudo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. B. de. Família e relações de parentesco: contribuições antropológicas. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Direitos Humanos e educação para a democracia**. São Paulo: Vozes, 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2013/>. Acesso em 05 out, 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia>. Acesso em: 22 nov. 2015.

BRÉAL, M. **Ensaio de semântica**. Ciência das significações. 2ed. Campinas : RG Editores, 2008.

CAUX, L. P. R. de. Conceitos ambíguos para fenômenos ambíguos: o direito, o poder e a violência em Walter Benjamin e Hannah Arendt. In: **Revista do CAAP**, 1º sem. 2009. Disponível em: <http://www2.direito.ufmg.br/revistadoaacp/index.php/revista/article/viewFile/22/21>. Acesso em: 06 out. 2015. p.36-48.

DIAS, M. B. **Homoafetividade e os Direitos LGBT**. 6. Ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Barbosa. 2ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1987.

FREYRE, G. **Casa, Grande e Senzala**. Editora Record, 28ª Edição, 1992.

HESSE, K. **A força normativa da constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1991.

GROENINGA, G. C. **Direito e Psicanálise** – Rumo a uma nova epistemologia. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 2003.

GUIMARÃES, E. A enumeração, funcionamento enunciativo e sentido. In: **Cadernos de Estudo Linguísticos** 51(1). Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p. 45-62

\_\_\_\_\_. Domínio Semântico e Determinação. In: **A Palavra: Forma e Sentido**. Campinas: Pontes, 2007. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

HERY, P. A história não existe. In ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1936.

LOUZADA, A. M. G.. **Direito das famílias**. São Paulo: Ed. RT. , 2009.

\_\_\_\_\_. **Evolução do conceito de família**. In: [http://www.amagis.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=191%3Aevolucao-do-conceito-de-familia-juiza-ana-maria-goncalves-louzada&catid=11&Itemid=30](http://www.amagis.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=191%3Aevolucao-do-conceito-de-familia-juiza-ana-maria-goncalves-louzada&catid=11&Itemid=30). 2014. Acesso em 20 abr. 2017.

ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

PRADO, L. R. S. Argumento Analógico em Matéria Penal. In **Revista de Ciências Jurídicas** nº 01, 1997. p.34-45.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento. Política e filosofia*. Tradução de Angela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramalhete [et al.]. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

PORTANOVA, R. **Julgamento da Apelação Cível 70021637145, em 13 dez. 2007**. In 8ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Código Civil**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10406.htm>>. 2002. Acesso em 03 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 03 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 10.406, DE 10 DE JANEIRO DE 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm). Acesso em: 09 set. 2017.

---

# O TRABALHO COLETIVO E A IDENTIDADE DE RESISTENCIA DE MULHERES QUILOMBOLAS NOS MUTIRÕES

*Eder Jacson Dias Pereira*

Universidade Federal do Pará  
Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura  
Campus Universitário do Tocantins/Cametá

*Doriedson do Socorro Rodrigues*

Universidade Federal do Pará  
Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura  
Campus Universitário do Tocantins/Cametá  
PROCAD - AMAZÔNIA

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo discute a identidade que as mulheres remanescentes do quilombo do São Benedito do Vizeu- Mocajuba, nordeste do Estado do Pará, têm constituído ao longo de suas experiências de vida em sua organização de configurações e expressões no trabalho coletivo, o qual

se expressa nos mutirões dentro da produção da farinha como forma de resistência ao sistema econômico vigente.

Diante das narrativas e histórias que as mulheres negras do São Benedito do Vizeu relembram em suas vidas, especialmente no trabalho, passamos a conhecer a rotina desses sujeitos que vêm se constituindo com os saberes que as formam junto às suas atividades. Assim, a identidade vem tecendo arranjos e enredos que se emendam no tempo e na história na materialidade da vida. Essa formação da mulher nessa localidade caracteriza a mulher negra do Vizeu, cada uma com uma história, cada uma com uma memória, que hoje vive para contar e relatar um pouco de suas experiências obtidas no mundo do trabalho.

Em relação à análise metodológica, toma-se como método o materialismo histórico dialético, pautado numa abordagem qualitativa a qual vê a mulher numa realidade concreta que se materializa na sua relação histórica com as atividades produtivas e o trabalho que essas mulheres participam, pois mesmo a sociedade configurando um trabalho mais individual dialeticamente há resistência por parte dessa mulher mesmo que junto aos homens com o trabalho coletivo onde caracteriza-se aqui com os mutirões. É importante ressaltar que a mulher se reconhece como negra como parte de um grupo social que vive em muitos conflitos sociais. Nisso entendemos que os testemunhos dados de suas vivências revelam um pouco delas e é isso que vamos discutir neste artigo, que debate a formação da identidade no trabalho da própria mulher e a constituição de uma identidade de resistência no trabalho coletivo dos mutirões.

Destacamos ainda que cada mulher negra do Vizeu traz, na sua constituição, uma história de vida que revela o trabalho junto a situações diversas de aprendizado e experiências que denotam suas vidas. Em uma parte das suas vidas, tiveram um primeiro contato com a escola, aprendendo algumas coisas, porém essa relação com a educação escolar em uma instituição é bem fragmentada pois, para mulheres numa faixa etária de 40 (quarenta) a 70 (setenta) anos, o ensino se deu até a 3ª (terceira) série, dentro da comunidade, para terminar o fundamental e o médio, algumas foram para as áreas

urbanas, Mocajuba ou Belém, e poucas conseguiram terminar o ensino médio. Entendemos nessa concepção de educação que o aprendizado dessas mulheres se dá justamente no trabalho, um pouco no formal, mas sobretudo no informal. É do/no trabalho que elas sobrevivem, só não participam de algumas atividades no começo da produção, no entanto, trabalham pesado na produção da farinha, na colheita de cacau e laranja, na pesca, etc., ou seja, estão sempre presentes nas atividades e trabalham bem mais que os homens no serviço da roça, no corte da seringa, na pesca, na apanhação de pimenta-do-reino, no serviço geral da casa e em outras atividades, como funcionárias públicas e coordenadora da associação, etc.

Na produção da farinha, principal atividade da comunidade, serve essencialmente para a própria alimentação, mas o excedente é vendido ou trocado por outros produtos, ainda coisas básicas. A forma de trabalhar vem rudimentarmente passando por transformações no tempo e na própria caracterização do espaço de trabalho, como o da casa de forno, que mudou sua forma com a chegada da energia elétrica, porém outras resistem as mudanças como exemplo trataremos dos mutirões nessa pesquisa.

Dessa forma, a mulher constitui uma identidade do/no trabalho, que a escola, pela problemática apresentada, não ensina, pelo contrário, a falta da escola impulsiona essa mulher ao trabalho da lavoura. O trabalho é, por conseguinte, aprendizado dessas experiências desses sujeitos, que aprendem, principalmente, com os pais, os quais lhes repassam cotidianamente a forma de se trabalhar; aprendem também na sua relação direta com a forma de produção, nos convidados, na troca de dia, e resistem neste espaço à lógica do capital nas configurações dos trabalhos coletivos etc.

## **A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA TRABALHADORA NO E PELO TRABALHO**

As mulheres negras do São Benedito do Vizeu vivem no mundo do trabalho e elas, além de fazerem usos de saberes, criam saberes relacionados ao próprio trabalho ou à própria maneira de se

trabalhar e produzir trabalho, como materialização de saberes, aos quais estão ligadas em uma relação que constitui identidade. Analisa-se essa construção não só da mulher negra no seu próprio mundo de trabalho, mas de sua identidade que se constrói na relação com outros mundos do trabalho, isto é, a própria relação da mulher com o outro, que se pode configurar em várias situações, por exemplo, o trabalho na própria terra, na terra do outro, sozinha, acompanhada pelos filhos e maridos, com outras mulheres, a relação com o comércio, ou até mesmo com mulheres e homens da zona urbana, enfim, inúmeras situações que as levam a construir seu próprio “EU” junto à relação de trabalho.

São vivências que se constituem ao longo do tempo e da história que vão formando a mulher negra do Vizeu nos aspectos identitários constituindo suas próprias características que podem ser ou não diferentes das outras mulheres dessa região. O certo é que, junto aos saberes que elas materializam nas atividades produtivas, essas mulheres passam por um processo de identificação no trabalho, pois os saberes que são apresentados durante todo esse processo de formação, por meio das experiências, auxiliam como construtores de identidade.

Assim, a partir de um movimento dialético, passamos a entender que tudo anda em constante transformação diante da “matéria e da história” (BOGO, 2010). Nesse sentido, entendemos a identidade no processo de apropriação de saberes de trabalho das atividades produtivas não como um princípio isolado e estático, mas sim como um processo em movimento, que se apresenta e se constrói por modificações, mantendo características e apresentando outras. Por isso, nossa preocupação em entender esse processo do trabalho em conjunto com a dialética da construção da identidade<sup>1</sup> dessas mulheres negras na comunidade do Vizeu onde junto as suas necessidades, transformam-se a si próprio.

---

<sup>1</sup> Dubar (2009) entende a formação identitária do sujeito diante várias configurações na relação com os outros e os atos de pertença, por isso o autor prefere chamar de identificação ou não identificação onde tudo acontece no âmbito da socialização.

O ponto de partida da história humana e a existência de seres humanos que, produzindo seus meios de vida, produzem não só os instrumentos de trabalho, mas também suas capacidades de produtores como e enquanto seres sociais; ou seja, criam a própria identidade por meio de objetos que produziram, e se diferenciaram do demais seres pela capacidade criativa tanto em quantidade quanto em qualidade. (BOGO, 2010, p. 35-36).

As mudanças no mundo do trabalho e na natureza são resultado da ação humana e isso caracteriza-se sobre essa mulher negra também. Nesse sentido, passamos a ver que a ação da mulher negra do Vizeu muda o trabalho e seus saberes, por isso, usa-se a apropriação dos saberes do trabalho dessas mulheres em virtude de seus contatos com outros mundos e sujeitos, que podem, então, mudar a sua forma de trabalhar e, até mesmo, se organizar em virtude de novas necessidades que se apresentam nesse movimento dialético, como, por exemplo, as mulheres são mães, esposas, líderes religiosas, presidentes de associação, professoras, etc., além de terem trabalhado em vários contextos – nas entrevistas algumas revelam já terem trabalhado em casas de família, outras em plantações de pimentas e no corte de seringueiras, etc. – são mundos e contatos com muitos “outros” que se formam em suas relações sociais.

Quando Marx e Engels (2004) levantam a crítica a Feuerbach sobre conceber o homem como um “objeto sensível” e não “atividade sensível”, estes passam a entender um homem que saiu do plano da teoria e está inserido nas suas relações sociais, na sua forma de viver, de trabalhar, de pensar, de ser ativo e que existe, isto é, ser real, que se apresenta em uma sociedade onde se relacionam com outros homens.

Esses homens reais que Marx e Engels (2004) nos apresentam são sujeitos históricos que, primeiro, necessitam sobreviver e, para isso, é necessário que haja condições para que se possa “fazer história”, por isso o homem precisa trabalhar para viver, pois, segundo esses estudiosos, há a necessidade de comer, de vestir, de morar etc. Esse primeiro momento é conhecido, de acordo com Marx e Engels (2004), como “o primeiro ato histórico”, onde, de acordo com eles:

[...] é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de

toda a história, que ainda hoje, assim como a milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 2004, p. 33).

Depois, os autores vêm dizer que o segundo pressuposto é quando o homem satisfaz às suas necessidades, e criam necessidades pela própria ação de satisfazer às necessidades. Em seguida, vem o terceiro ponto discutido pelos autores e é onde passamos a afirmar que um homem só se transforma e se constitui nas relações com outros homens. Nesse terceiro ponto, Marx e Engels (2004) afirmam como ocorre essa relação histórica, uma vez que a própria condição histórica dos homens se dá no momento que o homem renova sua própria vida, pois, entende-se que com a necessidade, surge outra, a qual o leva a fazer uso de novos instrumentos, novos saberes, que devem ser reorganizados ou, até mesmo, mudados, desfigurando o conceito de uma identidade fixa e estática, mas sim em movimento mesmo assim compreende-se neste processo de construção de saberes, para essas mulheres se manterem firmes e resistem à lógica do sistema e suas implicações em alguns tipos de organização para se trabalhar.

Assim, busca-se entender a identidade que essas mulheres apresentam por meio da apropriação de saberes do trabalho que elas têm e fazem uso, uma vez que, mesmo com a lógica do capital, apresenta-se uma constituição de identidade, com os saberes que vão contra as postuladas pelo capitalismo. A isso Bogo (2010) chama de renascimento de “identidade diferente”, que se firma e luta contra a identidade que é imposta pelo capital, que explora a força de trabalho alheia.

De acordo com esse estudioso, cada grupo social apresenta seus traços de identidade, e, por isso, procura-se entender os traços da identidade dessas mulheres no processo de apropriação dos saberes na lógica do trabalho. Os sujeitos do campo, nesse processo de formação de identidade de classe, são diferentes dos empresários, e isso já começa pelo vestir e se configura na forma de trabalho e apropriação e reapropriação deste. Assim, entender os saberes do trabalho dessas mulheres negras, é, também, é, ao mesmo tempo, compreendê-las não apenas como produto e nem objeto do meio pois, mesmo diante da lógica do trabalho, esse grupo não é obrigado a aceitar saberes que

nada têm a ver com suas raízes históricas. Disto deriva a importância desse processo de organização e das formas variadas de organização, o qual, segundo Bogo (2010), auxilia no processo de superação e de isolamento, pelo fato de contribuir para a consciência social e política.

Mas o interessante é que, além disso, os próprios homens, segundo Marx e Engels (2004), começam a criar outros homens e a se relacionar com esses homens e mulheres. Nisso, então, cria-se a relação entre pais e filhos, homens e mulheres, famílias, vizinhos, amigos. Nesse momento, passamos a entender o homem como um ser coletivo, bem como a mulher também. Essa relação, para Marx e Engels (2004), que, no princípio, não se baseia apenas em uma única relação social, passa a ter outras relações sociais a qual ocorre, sobretudo, com o crescimento da população e, ao mesmo tempo, crescem as necessidades, trazendo novas configurações do homem e da mulher no trabalho, constituindo identidade. Dessa forma, a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 2009, p. 104).

Para entender ainda mais sobre o processo de identidade, Dubar afirma que:

A identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações então na origem do paradoxo da identidade: o que há de único, é o que é partilhado. Esse paradoxo só pode ser solucionado enquanto não se leva em conta o elemento comum as duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição. (2009, p. 13).

Assim, entende-se que a identidade faz parte de um processo histórico de formação, no qual o sujeito passa por inúmeras constituições e que, quanto mais esse sujeito se une, mais há um

reforço desse processo de construção de identidade. Logo, entender os saberes do trabalho dessas mulheres nessa perspectiva histórica e de alteridade é entender como elas se identificam, junto a outros, enquanto sujeitos históricos, nesse processo de apropriação de saberes.

A própria vida no trabalho se dá numa relação dupla entre natural e outra social. Onde uma apresenta um homem se relacionando com outros homens, por meio de um estágio de cooperação, que, para Marx e Engels (2004), passa a ser um modo de produção, que se apresenta no e pelo trabalho de homens e mulheres, onde surgem uma geração a cada história.

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições, o que então pode ser especulativamente distorcido, ao converter-se a história posterior na finalidade da anterior. (MARX; ENGELS, 2004, p. 40).

O sujeito é, assim, fruto dessas relações, que se dão no que Marx e Engels (2004) chamam de “sequências sucessivas de indivíduos e conexões uns com os outros”. Observa-se até aqui que o indivíduo não se faz sozinho, mas sim em uma relação uns com os outros e na história. Nesse sentido, passamos a olhar os sujeitos em uma perspectiva histórica, em que cada contexto encontra um “resultado material”, no qual se aplicam várias forças de produção que se dão entre a natureza e a própria relação de um indivíduo com o outro. Em outras palavras, o “eu” e o “outro”, junto ao mundo, são responsáveis por essa formação que se dá na:

[...] relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. Essa soma de forças de produção, capitais e formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo e cada geração encontram

como algo dado, é o fundamento real [*reale*] daquilo que os filósofos representam como “substância” e “essência do homem”, aquilo que eles apoteosaram e combateram; um fundamento real que, em seus efeitos e influências sobre o desenvolvimento dos homens, não é nem de longe atingido pelo fato de esses filósofos contra ele se rebelarem como “autoconsciência” e como o “Único”. (MARX; ENGELS, 2004, p. 43).

Nessa movimentação histórica o homem passa por experiência que são transferidas e mudadas entre as gerações, a própria produção e o modo de trabalhar, bem como o trabalho, sofrendo modificações em cada período da formação do sujeito junto às forças produtivas, porém isso vai-se dando de acordo com as mudanças e as necessidades/dificuldades que se apresentam no e pelo trabalho de mulheres pelas próprias experimentações com os mais diversos meios.

Rodrigues (2012) denomina esse ser de “ser social”. Assim, inseridas em uma “rede de relações”, as mulheres negras aqui são seres sociais, pois apresentam uma mediação com a natureza e com outros sujeitos, pois ao se relacionar com outros campos de trabalho, de formação, de informação e outros sujeitos, mesmo no bojo do capitalismo, vai se constituindo enquanto mulher e enquanto negra, diferenciando-se e firmando-se como ser social. Consideramos, então, que a constituição da identidade é resultado das redes de relações em que essa mulher participa.

Com isso múltiplas determinações se apresentam então a partir das relações sociais dessas mulheres e sofrem modificações que transformam os próprios sujeitos, bem como o trabalho. Por isso, o sujeito se modifica no e pelo seu trabalho.

Nisso há uma construção da força produtiva e procura-se também apresentar uma divisão de trabalho que condiz com as formas e instrumentos de produção, onde homens e mulheres se localizam ou se apresentam. É nesse viés que se estuda como se apresenta a divisão de trabalho na comunidade do São Benedito do Vizeu, de Mocajuba, sobretudo em uma análise em que se discute, nessa relação de trabalho, a constituição de gênero e a relação entre mulheres negras nas atividades produtivas.

As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho significam outras tantas formas diferentes da propriedade; quer dizer, cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho. (MARX; ENGELS, 2004, p. 89).

Essas relações sociais passam, então, a se configurar e se dão entre mulheres reais, as quais se apresentam como sujeitos ativos em uma determinada sociedade ou classe social. Com isso, passamos a conceber que a identidade das mulheres negras do São Benedito do Vizeu se dá nos e pelos saberes do trabalho e sua produção em uma forma direta com a natureza, o próprio sistema capitalista, bem como pela divisão do trabalho, na qual a produção é a própria cooperação entre todos os sujeitos envolvidos

Nessa perspectiva, as mulheres se formam nas suas relações com outros sujeitos, assim como na própria procriação familiar, na sua participação no trabalho que se revela no trabalho coletivo entre homens e mulheres. Nesse viés, passamos também a compreender que, ao mesmo tempo que as mulheres criam suas necessidades e seus saberes para suprirem essas necessidades novas, elas também passam a se identificar. Esse processo de identificação cria a identidade construída das mulheres negras do Vizeu nos e pelos saberes do que elas desenvolvem, pois partimos do princípio marxista de que o indivíduo se forma a partir das condições materiais da sua produção.

Portanto, o trabalho está sempre se reinventando, e, nisso, criam-se possibilidades, novos instrumentos e conhecimentos, novas formas de se produzir e, conseqüentemente, muda-se toda uma estrutura planejada, que necessita ser estudada dentro de um contexto, levando em consideração as atividades produtivas como algo dinâmico, híbrido e flexível, construindo inter-relação dos fatores sociais, políticos, econômicos e históricos que se dão no coletivo e trazendo novas configurações para os sujeitos.

É nesse sentido que vamos procurar entender, como a identidade das mulheres negras do Vizeu vão se constituindo nas suas redes de relações sociais dos saberes do trabalho que se apresentam nas atividades produtivas.

## **A IDENTIDADE DE RESISTÊNCIA DA MULHER NEGRA DO VIZEU: O SABER DOS MUTIRÕES**

A produção dos saberes do trabalho passa a identificar a mulher negra do São Benedito do Vizeu para além de uma formação cultural, ou seja, é uma identidade que se constitui na materialidade da produção. Por isso, vamos entender que a identidade é constituída no e pelo trabalho, o qual se dá em uma relação coletiva, isto é, o “eu” aprende com o “outro” (DUBAR, 2009), nas relações construídas em uma coletividade. Entendemos, então, que os diversos saberes na relação com outros sujeitos sociais junto ao trabalho, confrontam-se com as experiências, a realidade e as práticas de trabalho, desenvolvidas por essas mulheres em muitos contextos de trabalho, ou seja “[...] a identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado” (DUBAR, 2009, p. 13).

Nesse perspectiva de Dubar (2009), é que se entende a identidade no processo de constituição do sujeito em um “mundo de vivências” (RODRIGUES; SILVA, 2014), ou seja, há um processo de formação da identidade em uma relação contextual, que ocorre em vários momentos históricos em que essas mulheres participam, possibilitando a identidade em um processo de constituição. E a identidade constituída se dá pelas “[...] experiências que nascem no trabalho” (idem), que nessa localidade se configura também como trabalho coletivo. Por isso, de acordo com Dubar (2009), a identidade não é aquilo que permanece idêntica, mas é o resultado de uma “[...] identificação contingente”, isto é, ela é “pertencimento comum”, é aquilo que está presente nesse sujeito, independente que seja novo ou tradicional.

Com isso, as mulheres negras do Vizeu constroem sua identidade no trabalho, que se dá dentro de uma relação familiar, social, cultural, econômica e política, apresentando sua função junto a esses setores: a identidade a ser entendida como um “pertencimento comum”, em torno de um sujeito coletivo em um trabalho coletivo. Nisso entendemos que a esta identidade se apresenta, na voz de Bogo (2010), pelas experiências que já aconteceram, junto ao sujeito coletivo na história, trata-se de “[...] processos históricos, ao mesmo

tempo coletivos e individuais, que modificam as formas identitárias definidas como modalidades de identificação” (DUBAR, 2009, p. 14). Nisso, a identidade da mulher negra, mesmo em uma relação coletiva, constitui-se socialmente a partir da relação que ela tem com o trabalho.

Diante disso, observamos que a construção da identidade dessa mulher no trabalho é um processo contínuo. Logo, ao analisarmos as falas dos sujeitos, vimos que a mulher passa durante toda sua vida por vários trabalhos e, em cada um, certamente busca entender o processo para adaptar-se até chegar, hoje, à produção da farinha. Então, são constituições sociais de saberes que levam à formação dessa mulher, o que Dubar (2009) chama de “formas sociais de identificação”<sup>2</sup>.

Entendemos que essa relação do trabalho da mulher nessa comunidade é uma herança histórica, o que Thompson (1981) chama de “experiências herdadas”, pois, desde cedo, os pais colocam meninas e meninos para trabalhar, a fim de aumentar a produção da família, em todas as atividades. Então, há um processo de constituição da identidade, pois, observa-se que, de qualquer forma, a identidade traz junto a si uma expectativa, que Bogó (2010) denomina continuidade histórica, um “contínuo fazer-se” (GRAMSCI, 2004, p. 260), quando se remete à história para dizer que a identidade não se esgota no presente, pois traz toda uma necessidade do vir a ser.

Logo, o espaço privilegiado aqui é o da própria relação com o trabalho e a significação com a natureza e seus elementos; e homens e mulheres permeiam esse meio. As mulheres, por exemplo, conseguem descrever o mutirão<sup>3</sup>, o que é compreendido como saber

---

<sup>2</sup> Dubar (2009) apresenta a identidade como um processo de dimensões relacionais e biográficas da identificação, ainda, segundo ele, essa relação combina para definir as formas identitárias ou sociais, que se dão, segundo ele, naquilo que os indivíduos se identificam e na sua própria relação com os outros.

<sup>3</sup> “[...] A principal delas é o mutirão, que institucionaliza o auxílio mútuo e a ação conjugada pela reunião dos moradores de toda uma vizinhança para a execução das tarefas mais pesadas, que excediam das possibilidades dos grupos familiares. Assim, os moradores de um bairro sucessivamente se juntam para ajudar cada um deles na derrubada da mata para o roçado, para o plantio e a limpeza dos cultivos, bem como para a bateção das safras de arroz e de feijão e eventualmente, para construir ou consertar uma casa, refazer uma ponte ou manter uma estrada” (RIBEIRO, 2006, p. 347).

de resistência, como se observa nas falas a seguir:

O mutirão é assim: a gente troca dia né com quem tem a roça pra plantar, a gente troca dia né, com o pessoal que vão plantar né, a gente vai um dia pra um, outro dia pra outro, assim é. (Maria José Pontes Fernandes, 47 anos, entrevistada em jun./2018)

Olha aqui os convidados, os convidados não são convidados como antes que se trabalhava antes. Hoje o pessoal chama de troca de dia. É é, no mês de janeiro na época da planta, da planta do roçado. Porque é época que necessita mais de pessoas para ajudar. (Marlene Rodrigues Conceição, 41 anos, entrevistada em jun./2018)

Antes eles faziu tudo da roçagem a capina aí hoje não às vezes eles faz trocu o dia as vez. Agora não se chama mais convidado mas troca de dia. Porque antes o convidado você ia é você fosse ou não no convidado do seu colega ele ia no seu agora não se você não for ele não vai aí no mutirão vai as pessoas, vizinhos, amigos e principalmente as famílias vem trabalhar no processo de preparo da terra, começa desde a derribada, depois vem a capina, a cuivara, o destoco, aí que vem o plantio que todos participam nessas etapas. Já a colheita é bem mais por conta da família que também é feita mutirão, desde arrancar a mandioca às 6 horas da manhã até a chegada na casa de forno. (Marlene Rodrigues Conceição, 41 anos, entrevistada em jun./2018)

Então, esse é um conhecimento que também se dá no e pelo trabalho nas relações sociais e históricas que se constroem ao longo do tempo pelas experiências que são passadas de um sujeito para o outro na sua própria realidade. Assim, eles passam a ter conhecimento daquilo que fazem, por isso entendemos aqui o saber como conhecimento, porque as mulheres negras sabem o que estão fazendo e aprendem em uma relação coletiva, ou seja a formação da identidade, junto ao saber do trabalho, configura-se nessa relação com o outro e com o próprio trabalho, o mutirão é um exemplo disso.

No entanto, há um processo de desconfiguração da própria forma de se fazer o mutirão: o conceito que diz que é um trabalho voluntário deixa de ser, e a mulher consegue explicar isso, ela agora o denomina “troca de dia”, onde se entende como uma modalidade do trabalho, na qual o sujeito é obrigado a ir trabalhar para pagar o que o outro já trabalhou na roça, porém, ainda assim, o mutirão

engloba uma atividade de lazer para esse sujeito com comida, bebidas, entretenimento, em meio a piadas e brincadeiras, músicas, etc., que traz junto uma relação recíproca com vizinhos, parentes, amigos, etc. A troca de dia revela um trabalho no âmbito coletivo, que vem atender a uma necessidade da família. Geralmente são parentes que usam esse processo no trabalho, no plantio, na colheita e na própria produção da farinha, em todas as etapas. Assim, entendemos que o trabalho coletivo serve como uma proteção do grupo para acelerar e aumentar a produção da farinha:

[...] Sempre que a tarefa interessava imediatamente a um dos moradores, cumpria a este prover alimentação e, ao fim dos trabalhos, oferecer uma festa com música e pinga. Assim o mutirão se faz não só uma forma de associação para o trabalho, mas também uma oportunidade de lazer festivo, ensejando uma convivência amena. (RIBEIRO, 2006, p. 347).

A pesquisa revela que há uma identidade de resistência ao sistema capitalista, definida em um processo de coletividade do trabalho, no qual todos participam das etapas da produção, e a mulher conhece do começo ao fim esse trabalho. Então, vemos que, diante da lógica do capital, há uma resistência que ocorre na coletividade por meio do trabalho, que se contrapõe ao capital. Primeiro, porque, nesse processo de mutirões, não se configura a exploração do trabalhador pelo sistema capitalista, então entendemos que não há aí uma relação de classe, uma vez que todos trabalham por um bem comum: a necessidade de permanecerem vivos.

Entende-se já aí um primeiro processo de contradição à lógica do sistema, pois não há nesse trabalho dos mutirões a própria divisão social e sexual do trabalho, todos trabalham em tudo e todos fazem tudo, isto é, participam de todo o processo da produção. Observa-se que, frente à lógica do capital, há uma resistência contra o processo de qualificação, pois não se visualiza mão-de-obra mais ou menos qualificada nos mutirões. Visualiza-se que há uma resistência, mesmo porque, usando as relações marxistas, há uma apropriação do homem e da mulher do trabalho nos mutirões na sua relação com a natureza.

Nos trabalhos de mutirões, observa-se, então, que não há uma “fração de ofício”, o que Marx (2013) caracteriza como

fracionamento das atividades, é coletivo justamente pelo fato de não haver uma divisão das atividades nesse labor, o qual fraciona os sujeitos em atividades específicas; entendemos assim que no próprio mutirão ocorre a coletividade do trabalho, isto é, não vemos aí a fragmentação de um trabalho aos moldes do capital, parcial e limitado, um trabalho “aleijado” (MARX, 2013), que:

[...] revoluciona [o modo de trabalho dos indivíduos] desde seus fundamentos e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Ela aleija o trabalhador, converte-o numa aberração, promovendo artificialmente sua habilidade detalhista por meio da repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas. (MARX, 2013, p. 434).

Assim, surge, junto a todo esse processo, uma identidade de resistência, mesmo no bojo do neoliberalismo, pois a mulher, ainda que junto ao homem, não se caracteriza nesse momento no trabalho aleijado, e o próprio processo de produção apresenta-se contraposto ao saber parcial e fragmentado, que rege o sistema capitalista de trabalho. Nele, ainda o capital não controla o processo de produção e muito menos a coletividade do trabalho (MARX, 2013), isto é, o sujeito é conhecedor e dono da produção, ou seja, não precisa se adaptar à produção ditada pelo capitalismo, mesmo estando no seio do sistema capitalista, há, portanto, uma resistência ainda das mulheres, mesmo que estejam com os homens em alguns processos de produção. Nesse caso, o saber dos mutirões denuncia essas contradições, pois o sujeito é dono do conhecimento e da prática em uma totalidade do trabalho:

A categoria trabalhador coletivo está inserida no contexto em que se acentua o crescimento da produção, exigindo um maior volume do capital e uma grande massa de operários ocupados simultaneamente. Surge, assim, uma força produtiva do trabalho objetivado, em oposição às atividades laborais mais ou menos isoladas dos indivíduos dispersos. (MARX, 2004, p. 93).

É o que acontece nessa identidade de resistência, as mulheres participam das atividades laborais de diferentes maneiras, isto é, estão presentes em todo o processo de produção e mais ainda que os homens, porque são elas que fazem a alimentação dos mutirões. O trabalho, em outros termos, “[...] transforma-se num produto social,

no produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram a uma distância maior ou menor do manuseio do objeto de trabalho” (MARX, 2013, p. 577). Entendemos, nesse ponto o trabalho coletivo como uma configuração unitária do trabalho que resiste junto aos mutirões à configuração fragmentada do capital.

Analisar assim a condição da identidade a partir dos saberes do trabalho nos leva a entender que a mulher se apresenta nesse processo de constituição coletiva. Assim, passamos a compreender que a identidade se dá em uma relação de experiências, que se formam junto aos saberes do trabalho que se constrói, e aqui não vamos entender as experiências como saberes padrões e fixos, mas sim como saberes em movimento, porque a identidade se dá nesse processo. Thompson (1981) observa que não podemos pensar nenhuma classe social sozinha, pois o sujeito se forma a partir de suas experiências apreendidas por homens e mulheres concretos. Nesse viés, vê-se a formação identitária em constante construção, em uma relação entre sujeitos e fatores sociais, que se aplicam em um cotidiano concreto.

Pautados em Rodrigues e Silva (2014), passamos a confirmar que a identidade se constitui em processos históricos, contradições e vivências familiares, que são refletidos junto aos conhecimentos e às experiências dos saberes do trabalho que essas mulheres participam. Isso quer dizer que a mulher negra do Vizeu sustenta sua identidade no trabalho e na sua relação com o mundo do trabalho, que se constitui na própria formação histórica. Sobre isso, os pesquisadores Rodrigues e Silva (2014) vêm afirmar que a identidade se dá em uma “rede de relações”, que se constitui no próprio contexto do trabalho.

Podemos afirmar, então, que há uma múltipla constituição de saberes que formam a identidade dessa mulher negra do Vizeu, e a educação é apenas um nexos, pois entendemos, diante do conceito de “aprendizagem experiencial” (DUBAR, 2009), que o aprender com as experiências que essas mulheres trazem é um posicionamento que se revela contra a escola. Logo, essas mulheres aprendem no trabalho, relacionando-se com as pessoas, com as coisas e, assim, vêm construindo suas experiências. Nesse sentido, Dubar (2009) vem

explicar que o sujeito passa a extrair saberes de suas experiências, o que o leva à construção de uma “identidade coletiva”. Marx e Engels (2004) trazem pressupostos para a formação do homem, que ocorre nessa relação com outros homens, os seja, entendemos que essas mulheres aprendem nesse processo de interação com outros sujeitos e outros trabalhos, trazendo à tona a renovação do trabalho e da própria vida e, ao mesmo tempo, entendemos, a partir desses autores, que os homens passam a criar novos homens no trabalho, isto é, na constituição de identidades que passam a ser uma “identificação contingente” (DUBAR, 2009), em que esse processo de formação não é dado, mas sim construído na socialização desse sujeito na coletividade do trabalho.

Portanto, o aprendizado se dá, mesmo, na prática, no ambiente de trabalho junto às pessoas. Por isso, no trabalho, as mulheres aprendem a trabalhar para atender às suas necessidades básicas, mesmo aquela mulher que estudou um pouco mais aprende também sobre o trabalho na sua prática produtiva, a exemplo da dona Maria de Jesus e da dona Eliana Pereira, isto é, voltamos a confirmar como se dá esse processo de representação, conforme ressaltam Martins, Rodrigues e Rodrigues (2014): o aprendizado se dá nessas relações sociais que essas mulheres participam, isto é, as mulheres aprendem a fazer fazendo diariamente o trabalho, e criam uma identidade de resistência com os mutirões.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Então, mesmo hoje, depois de muitos avanços, o nascer mulher, pensar mulher e fazer-se mulher é uma luta diária, sobretudo junto a um sistema econômico que subalterniza e inferioriza ainda mais esse sujeito; ser negra, pobre e mulher é três vezes, então, mais difícil. Partindo desse ponto de vista, entendemos que os saberes do trabalho criam as identidades da mulher negra do Vizeu no e pelo trabalho. A pesquisa mostra que no trabalho da roça, principalmente, a mulher aprende com as experiências laborais, ou seja, os saberes se dão na mediação com a roça, a família, o rio, etc. que se acumulam historicamente.

O trabalho configura a presença de uma identidade a ser entendida como um “pertencimento comum” em torno de um sujeito coletivo que se dá nos mutirões. Ali, como vimos, são conhecimentos históricos que surgem na materialidade da vida diante das experiências herdadas. A identidade se constitui, assim, junto aos mutirões nessa relação com o outro e funciona como uma resistência ao próprio sistema econômico, mesmo não sendo um trabalho voluntário, porque há uma “troca de dia”, que se configura como um trabalho coletivo. É um saber que pertence a essa mulher e funciona como uma proteção para acelerar a produção, no entanto, dentro de uma constituição da totalidade do conhecimento.

Isso ocorre porque a mulher conhece todas as etapas do trabalho e participa também dele. Então, há uma identidade de resistência com mutirões que se contrapõem ao capital, primeiro por ser um trabalho coletivo, depois esse trabalho não caracteriza a exploração do indivíduo pelo sistema, já que não há divisão social do trabalho e todos trabalham no labor em tudo, e todos fazem tudo.

Os mutirões revelam também que há uma identidade de resistência no processo de qualificação, por não haver mão-de-obra qualificada nem mais nem menos, pois, o que há é uma apropriação do homem nos mutirões na sua relação com a natureza, resistindo à lógica do capital no trabalho, ou seja, não se apresenta um trabalho “aleijado”, isto é, o mutirão não configura um trabalho parcial e fragmentado, que rege o sistema capitalista, por isso o entendemos como uma identidade de resistência dessa mulher junto à lógica do que prega o sistema capitalista

Portanto, a identidade dessas mulheres é construída, então, com base no saber do trabalho e suas modificações. E um processo contínuo de informações e negociação com o meio e suas transformações. Isso está ligado a outros setores históricos, por exemplo, à relação familiar, às pessoas diferentes, à educação formal ou informal, às próprias experiências. Em tudo isso há uma realidade concreta que vive em confronto com as práticas cotidianas, mesmo que sejam influenciadas pelo capital.

## REFERÊNCIAS

BOGO, A. **Identidade e luta de classe**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Mary Amazonas de Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004. V.1.

MARX, K. **O Capital**: crítica à economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**: Feuerbach – A construção entre as cosmovisões materialista e idealista: Tradução: Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2004.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, D. S. **Saberes sociais e luta de classes**: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16 Cametá/Pará, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará Belém, 2012.

RODRIGUES, D. S.; SILVA, G. P. da. Saberes do trabalho da pesca de jovens ribeirinhos no município de Cametá-Pará-Brasil: questões de identidade e formação do trabalhador. *In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste Rio Grande do Norte*, 22., 2014, Natal. **Anais [...]** Natal: UFRN, 2014.

THOMPSON, E. **A formação da classe operária inglesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. V.1.

---

**ARTE, POLÍTICA E DISCURSO  
NO FILME “UMA CIDADE SEM PASSADO”,  
DE MICHAEL VERHOEVEN**

*Francisco Antonio Romanelli*

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem  
Universidade do Vale do Sapucaí

*Andrea Silva Domingues*

Universidade Federal do Pará  
Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura  
Campus Universitário do Tocantins/Cametá  
PROCAD - AMAZÔNIA

O filme “Uma cidade sem passado”<sup>1</sup>, de 1989/1990, dirigido pelo alemão Michael Verhoeven, é um filme que trabalha a tensão entre política e arte, discurso e narrativa estética. Trabalha, ainda,

---

<sup>1</sup> Título brasileiro. Em alemão: *Das Schreckliche Mädchen*; em inglês: *The nasty girl*, em castelhano *La chica terrible* – que podem ser traduzidos para “A garota desagradável”, ou “inconveniente” –, e “A rapariga indiscreta” em Portugal.

a oposição entre a pesquisa científica e a obtenção de dados; a política do silenciamento/apagamento em ação *versus* a construção da realidade histórica; o ranço ideológico nazista persistente em muitas cidades da Alemanha *versus* as tentativas do resgate histórico das responsabilidades. Além do mais, indaga frontalmente a tensão filosófica e natural da mera con/tra/dição humana e, consequentemente, as contradições da História.

O aspecto contraditório é realçado e metaforizado no filme em inúmeros argumentos que (aparentemente) contradizem a seriedade do tema com que lida e até o desenvolvimento racional da trama. Desde o início, as contradições borbulham. O filme começa por se oferecer pela técnica de produção de um filme documental, criando a ilusão de que esse é o objetivo da produção, mas, mesmo antes do início da trama, o roteirista/diretor esclarece que “os dados e os acontecimentos são fictícios”. No entanto, logo em seguida se contradiz ao informar que “a história [...] é um conjunto de ficção e verdade”, o que implica na obtenção e utilização também de dados e acontecimentos verídicos, ainda que parciais. Ademais, considerando-se a história pós-segunda guerra mundial, a memória discursiva com que lida é bastante real e atualizada: o sombrio silêncio que tomou conta de muitas cidades alemãs que temiam seu passado e procuravam escondê-lo e até apagá-lo.

Em nossas análises tomamos como base teórica não somente a noção de memória histórica, mas também a de memória discursiva, buscando compreender a formação discursiva, as práticas discursivas através da memória que nos apresenta, considerando a historicidade do discurso, uma vez que “as memórias são, portanto, experiências historicamente construídas e constantemente modificadas que fazem do passado uma dimensão na constituição do presente” (DOMINGUES, 2017, p.20)

Por se tratar de expressão artística, muito não se cobra de narrativas históricas apresentadas pelo cinema. A discussão sobre a “verdade histórica”, contraposta aos relatos míticos e literários (atraindo-se a arte fílmica aos domínios destes) ocupa vasto espaço da pesquisa científica, mas, como lembra Roger Chartier (2009), a partir

de posições assumidas por Michel de Certeau, Paul Veyne e Hayden White, em obras escritas entre 1971 e 1975, atenuou-se a distância entre o relato histórico e os relatos míticos ou literários, já que o conhecimento que um ou outros dão do mundo e do passado são de uma mesma ordem.

Pela complexidade da discussão, será ela deixada a largo, procurando-se encontrar as indagações e os sentidos que o filme, como discurso artístico, porém de forte referência factual, trouxe à tona, dentro de uma historicidade específica. Não poderia fazê-lo sem se escorar na realidade. Além disso, o cinema, assim como a literatura, apodera-se não apenas do passado, mas também de documentos e das técnicas arrebanhados na pesquisa histórica.

O fato resgatado pelo filme e, por consequência, a ação semifictícia, está imerso no discurso, política e ideologicamente, dominante do momento, o medo generalizado da terceira guerra mundial pelo confronto armado entre União Soviética e Estados Unidos, que se batiam pela supremacia bélica, industrial e intelectual no planeta, episódio que passou a ser conhecido como “Guerra fria”. Ou seja, entre as décadas de 1960 e 1980, com a Alemanha dividida em duas: a República Federal Alemã (Alemanha Ocidental), livre, e a República Democrática da Alemanha (Alemanha Oriental), sob regime autoritário e comando dos soviéticos.

Não se pode descartar, ainda, o fato de o filme ter sido produzido em 1989, época paralela à derrubada do muro de Berlim. Verhoeven adverte que não se interessa pelo que aconteceu a uma cidade específica, mas que seu filme fala “muito sobre a verdade de todas as cidades do [...] país [Alemanha]”. Estende, pois, um problema que se figura como local, a partir de uma cidade “real” escamoteada em outra, imaginária, até o universal dos questionamentos sobre o povo alemão e não há como discordar contra o ranço da ideologia nazista e da ideologia racial, principalmente contra judeus, que era ainda forte na década de 1980.

A linguagem fílmica traz, naturalmente, em si, a figuração da realidade, ainda que ilusória (por ser projetada e por ser tecnicamente manipulável), e, por isso, “suscita no espectador o sentimento de

realidade” (MARTIN, 2005, p.28). Ao colocar o filme sob uma realidade desfocada, desarmônica ao comum da vida, o diretor acaba por causar espanto no espectador, que percebendo o absurdo irônico da fala sente-se, automaticamente, instigado a “ver” o real.

As experiências vividas por Anja Rosmus, estudante de história, e sua família são “a razão e a motivação para este filme”, diz também o diretor. Experiências “vivas” carregam os sentidos de experiências reais, ou seja, não fictícias, mesmo se ocultadas por detrás de uma máscara, na pessoa de um *alter ego*, como o cinema e o teatro habitualmente o fazem, alterando, inclusive, nomes e topônimos, caso do filme de Verhoeven. O uso de carregada ironia reforça a intenção de realçar a realidade: Anja se transforma em Sonja (em português, de Ana para Sônia), Passau, a cidade da personagem, em Pfilzing, sendo interessante observar que Verhoeven “calls Sonja’s town Pfilzing, from the German verb *filzen*, which means to be stingy or retentive”. Por isso, o termo “Pfilzing Syndrome” (“Síndrome de Pfilzing”) aponta para a “ignorância fingida” a respeito dos tempos do nazismo (KEMPLEY, 1990).

Portanto, não é por acaso que a filmagem é feita em Passau. No entanto, o diretor diz que escolheu os lugares de locação por uma comodidade: estão na ou próximos da Bavária, estado alemão de sua residência. “Coincidentemente”, Passau ali se situa. A intenção de mesclar, ou melhor, de confundir a pessoa da historiadora verdadeira, com a personagem “fictícia” do filme, é resultado da forma irônica de, manipulando a linguagem, realçar a verdade por meio de uma falsa negação: quando diz que não o faz, ele realça o real e, com isso, reforça a identidade, tanto da cidade, como da heroína. A imprensa, quando o filme disputava um Oscar de melhor filme estrangeiro, constatava: “Events have been fictionalized in some degree. The real town, Passau, has become ‘Pfilzing’. The girl, Sonja, played by Lena Stolze, was really Anja Rosmus and the essence of the story is quite true, including the revelations, the death threats, a mugging and her reputation as a nasty girl” (CHAMPLIN, 1991)

A um primeiro momento, alertado nas observações preliminares, tem-se contato com uma contradição densa entre

verdade e falsidade que atira o olhar do leitor para um ponto crucial da pesquisa histórica e dos discursos que envolvem a relação entre arte e política, entre reforço e apagamento da memória: o que é o real? A verdade é um fato, uma construção social ou uma teorização metafísica? O que o silêncio fala? O que foi apagado, o que foi recontado?

A “nota” preliminar, evidenciando o esboço de desenvolvimento da trama, alerta para aquilo com o que, nela, sempre se lidará: indagações, reflexões, contradições, além do realce sobre a árdua tarefa do pesquisador historiográfico, em busca da provável verdade, mas submetido à força do contexto político. Trabalhar com a história e o discurso é trabalhar com a memória no discurso, pois ocorrem

[...] aspectos recorrentes nas reflexões sobre a memória e o discurso: lembrança e esquecimento, o tempo e a duração dos sentidos, o ritual e o cotidiano, o apagamento e a substituição, suas técnicas e estratégias políticas explícitas, o retomo do que foi apagado, a constituição histórica da memória e a sua administração na instituição. (PAYER, 2006, p.26)

São estas nuances da memória, que muitas vezes observamos na análise aqui apresentada, que nos permitem olhar além da história como fato, mas sim como um acontecimento, momento em que as práticas discursivas, a ideologia, atravessam os sujeitos sociais e os fazem dizer; momento em que os discursos se materializam na vida cotidiana, nas práticas, trazendo à tona o apagamento, o silenciamento. É possível observar no filme que as motivações reais, reconhecidas, desmentem a ficcionalidade ampla, anunciada.

A então estudante, e agora historiadora, Anja Rosmus (ou, Anja Rosmus-Wenniger, ou, nos EEUU, onde hoje reside, Anna Elizabeth Rosmus) é uma pessoa real, e ela e sua família sofreram toda sorte de oposição e perseguições quando pesquisou a história dos judeus, no período do nazismo, em sua cidade natal, a bela Passau (antiga Batavia), a turística “cidade dos três rios”, onde se encontram os rios Danúbio, Ilz e Inn, divisa da Áustria, no Estado da Bavária, na Alemanha. “Anja Rosmus-Wenniger, historiadora, [...] foi diversas vezes perseguida e molestada, além de ter sido acusada de difamação por

investigar sobre os judeus de Passau, onde descobriu que líderes locais não apenas eram condescendentes, mas membros ativos do partido nazista muito antes da guerra” (ROSA, 2011, p.67).

Vê-se, portanto, que o enredo do filme não é uma história solta, imaginada, mas construída sobre fatos. Ainda que, na linguagem literária, os fatos sejam “romantizados”, sua base é o real: “Está basada [la película] en la historia de Anja Rosmus, que pasó por experiencias similares al escribir un libro sobre su ciudad natal, Passau, durante el Tercer Reich” (ROSENSTONE, 2014, p.236). Por que, então, a contradição do discurso? Histórias semelhantes aconteceram em muitos pontos e em muitas cidades da Alemanha, com silenciamentos e apagamentos (ou tentativas de) que, na maioria das vezes, acabaram se tornando definitivos (ou quase), ou seja, conseguiram esconder muitos esqueletos, de forma aparentemente definitiva, em armários bem fechados<sup>2</sup>. Sentidos alterados, ideologia materializada. O “espaço contraditório de desdobramento das discursividades” que, tendo a língua (ainda quando silenciada ou adulterada) “como real específico”, possibilita “a constituição pela ideologia” que se apresenta em “diferentes materialidades significantes”(ORLANDI, 2012, p.45).

Para além das informações iniciais, as contradições se acumulam. A visão irônica do filme, muitas vezes cínica, usa técnica quase de comédia-pastelão e contrasta com a identificação da obra na categoria drama. O discurso se materializa no funcionamento da linguagem e, como lembra Todorov, invocando Benveniste, todos os sistemas semióticos são configurados pela linguagem, sendo imperativa, portanto, a presença de suas marcas abstratas na arte (TODOROV, 2006. p.54), o que no filme se apresenta no entremeio das contradições. Embora a trama visceral (a perseguição e a tentativa de extermínio dos judeus pelos nazistas) seja um acontecimento odioso, grande tragédia da humanidade, e profundamente dramático, em poucas oportunidades o filme propõe um clima denso, comovente,

---

<sup>2</sup> A expressão “esqueleto em armário”, com o significado de tentativa de esconder alguma coisa vexatória, criminosa ou vergonhosa, tem origem atribuída ao ministro religioso e esc ritor inglês, William Hendry Stowell, que, em 1816, a teria citado em um artigo de jornal britânico (Informação obtida em: <http://www.phrases.org.uk>. Acesso em: 18.08.2016).

e, mesmo quando o faz, a cena vem seguida de outra, carregada de comicidade, que sempre desfaz a tensão e chega a tender, às vezes, para a paródia das vidas dos habitantes de Passau, ou para o “ridículo”.

O diálogo de demissão da mãe da personagem, desligada porque as crianças (alunos) não podiam ver os sinais exteriores de sua gravidez, é um exemplo. Percebe-se o uso de diversas e sucessivas paráfrases, derivando de barriga crescida, gravidez, concepção, relação sexual, pensamento proibido na rígida disciplina religiosa da escola e na ideologia conservadora da época e da cidade. O acontecimento é mostrado caricaturalmente, como exercício de ironia ao absurdo discurso religioso, já então caduco nos anos 1960, década que o tabu sexual fora descerrado, libertária e obscenamente, em todo o globo.

Outro exemplo: Martin, marido de Sonja, na manifestação em que jovens neonazistas atiraram explosivos em sua casa, salta sobre um deles abafando a chama do estopim com o corpo e, quando explode outro artefato em outro cômodo, salta assustado, acreditando estar, ele próprio, explodindo, o que ameniza, pelo ligeiro ridículo, a seriedade e o suspense do ataque. A Justiça, ou o processo judicial não escapa do humor ferino. A estátua da Justiça, símbolo tradicional dos tribunais, no julgamento do primeiro processo de Sonja contra a cidade, é meramente projetada em um fundo atrás da mesa do Juiz, na sala de julgamentos. Está dormindo (e roncando) e só acorda quando o veredicto é anunciado em favor da historiadora.

Adiante, notória a pândega em que se transforma o tribunal no dia do julgamento do processo do professor Jucknack contra a ex-aluna, por calúnia e difamação, quando o julgamento foi cancelado porque o juiz “caiu da árvore”. Antes da comunicação desse fato, que despertou riso escancarado em todos os presentes, enquanto as partes aguardavam a audiência a ré se via como uma vândala Joana D’Arc, em um martírio debochado com a participação das autoridades locais. O professor, autor da ação, aparece como destacado cidadão, elegante e prepotente, que invade o tribunal em um carro de luxo e é recebido como celebridade, ou ícone, pelos presentes. Em outro momento do filme, Sonja encontra seu gato eviscerado e pregado em sua porta (bem ao estilo dos melhores filmes de suspense e horror),

mas desmaia, caindo de costas, em uma cena bastante própria dos filmes cômicos.

A linguagem cômica usada não passou despercebida pela crítica, como se vê de notícia do *Los Angeles Times* de 3 de janeiro de 1991: “It [o filme] is an occasionally surrealistic and often very funny account of a teenaged *Fraulein’s* distinctly unfunny and dangerous attempts to investigate the Nazi years in her hometown” (CHAMPLIN, 1991, s.p). Ou, ainda: “This is a comedy as clear as *aqua vitae*, affording a compelling look at German dis-remembrance” (KEMPLEY, 1990, s.p). No material publicitário de divulgação do filme encontram-se citações como: “A delightful comedy”, atribuída ao Time International, e “A provocative comedy about secrets and surprises”.

Uma situação cômica que merece ser também apontada é aquela em que Sonja mostra o ridículo dos sentidos dados à palavra “democracia”, em duas ocasiões. A primeira, na elaboração de seu trabalho, vencedor de um concurso nacional, quando esbarra com a contradição de, apesar de a Grécia ser o berço da democracia, submeter-se então a regime autoritário de exceção política, governado por uma junta militar. A segunda, quando fruindo o prêmio (uma viagem a Paris), tenta explicar a seus colegas de outros países que a “República Democrática Alemã” não era a parte democrática da Alemanha, ou tenta explicar que a Bavária, que se encontrava na Alemanha Ocidental, democrática, vivia sob administração de uma liga católica socialista, um jogo de sentidos que apontam para questões sérias, que indagam o sentido de democracia como discurso ou como acontecimento histórico.

Não podemos olhar para a história sem olhar para o discurso, pois há diferentes sentidos em cada acontecimento histórico e/ou discursivo, e entendemos que além da historicidade do fato apresentado no filme, deve-se considerar que o acontecimento discursivo é um “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PECHÊUX, 2009, p.17). Assim, olhar para o acontecimento histórico é olhar também para o discurso, percebendo a ação da ideologia movimentando e produzindo sentidos, “sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória” (PECHÊUX, 2015,

p.46) a qualquer tempo. As contradições não são sem sentido, mas constroem sentidos. O sentido, como efeito discursivo do trabalho do político, presente em qualquer discurso, sempre será dividido, pleno de múltiplas possibilidades (ORLANDI, 2013). Claro que as artes, assim como o filme focado, muitas vezes as apresentam e, caso do filme, comicamente, para resgatar a “voz” do silêncio, ou seja, trazê-la para o observável, e focar atenção sobre o que se procura silenciar: qual a gravidade histórica que a suavidade fílmica ameniza ou esconde? Como esclarece Régine Robin, a memória precisa de um trauma, para que se estabilize, mas ele autoriza “todos os tipos de distorções do episódio recalçado”.

Ou seja, “Subterraneamente, [...] os elementos [...] ocultados, interditos, censurados se enriquecem com elementos [...] de outras épocas, desconectados de seu núcleo contextual e se articulam [...], antes de voltar à superfície, transformados e irreconhecíveis” (ROBIN, 2016, p.31-32). Esse direcionamento da linguagem artística, no filme, é permanente, desde a comemoração da primeira cena, com o inusitado brindar expressivo de canecos, em ocasião de diversão, até a busca da historiadora por “agasalho” e proteção, na árvore sagrada, subindo em seus galhos, na última cena. Esse pêndulo discursivo, ora badalando na ficção, ora na realidade, mas negando-as ambas, acaba por provocar um maior interesse quanto aos fatos por trás do enredo: O que é realidade no filme? O que foi romantizado, o que foi relatado? Qual memória foi manipulada? O passado “é uma força que nos habita e nos estrutura involuntariamente, inconscientemente, o tecido do qual somos feitos” (ROBIN, 2016, p.215). Sem ele, não somos. Por isso, é sempre preciso questioná-lo.

A advertência do diretor/roteirista é precedida, pela cena do brinde, rápida e exageradamente efusiva comemoração onde dois cidadãos, em ambiente indistinto, escuro e esfumaçado que poderia ser de bar, mas, também, ruínas de guerra. Brindam com grandes canecos e cantam canções jubilosas. Por volta da terça parte do filme, vemos os mesmos cidadãos em um bar esfumaçado, bebendo, cantando e comemorando. Tais recortes também indagam: havia o que comemorar? A comemoração era legítima? O que se comemorava? Questionamentos na deriva natural dos sentidos. Muito

mais que um fato histórico, as narrativas apresentadas no filme são memória, são historicidade do discurso. “Dessa forma, é importante acentuar que a historicidade refere-se ao modo como os sentidos são produzidos, como a história dos sujeitos e dos sentidos e a situação são discursivizadas” (COSTA, 2013, p.101), pensando sempre como o sujeito se constitui pelo e no discurso.

Vale focar a ocasião em que o filme é produzido, o que estabelece suas condições de produção e suas circunstâncias enunciadoras. A película ficou pronta em 1989 e foi lançada em 1990, período histórico, festivo, pela reunificação da Alemanha, dividida desde o fim da II Guerra Mundial: o “muro de Berlim” cai em novembro de 1989 e a Alemanha se reunifica em outubro de 1990. Portanto, as comemorações poderiam ser pelo retorno à Alemanha unificada. Como preâmbulo ao filme, a cena constrange e é emblemática. Há a alegria (da reunificação ou do fim da guerra, ou mera comemoração de um outro momento feliz em qualquer das cidades invocadas pelo cineasta), mas a sombra ideológica da “contaminação” nazista parece aflorar dos hinos efusiva e orgulhosamente cantados pelos indivíduos que festejam, ou do enfumaçado ambiente, que não se sabe se se trata de um bar ou de um ambiente destruído pela guerra.

O autor (diretor, roteirista) não queria mostrar uma situação isolada, real, nem fazer uma acusação agressiva, frontal, direcionada, e, por isso, preferiu ficcioná-la, imergi-la no imaginário e no simbólico para universalizá-la, mesmo porque havia uma conjuntura de medo e de vergonha generalizados. Os alemães, em número significativo, apoiaram as políticas, as perseguições e barbaridades do *Führer*, e, em muitos lugares, incluindo Passau, o nome de nazistas considerados criminosos de guerra ainda são homenageados nos dias atuais, como afirma, em entrevista, Anja Rosmus: “All of Germany and Austria, too, are covered by streets and buildings dedicated to vicious war criminals”<sup>3</sup>.

O que importava a muitos, portanto, era a obsessão pelo silêncio, o esquecimento, o apagamento. Era enfiar e trancar o melhor possível os tais esqueletos nos ditos armários (interessante observar

---

<sup>3</sup>

60 Minutes. CBS News [online], 2000, s.p.

que o “esqueleto” procurado pela personagem principal, estava literalmente trancafiado dentro de armários muito bem fechados, empoeirados e inacessíveis). A “fortaleza da memória”, aponta Robin, “é uma fantasmagórica máquina de esquecimento”. Por isso, impõe-se a necessidade de “inventariar, juntamente com os ritmos da memória, os modos de presença do passado em nós, a maneira com a qual os passados habitam o presente, e não mais simplesmente a maneira com a qual o presente faz uso do passado”(ROBIN, 2016, p.216). Dá como exemplo a memória do holocausto judeu, que foi celebrada, guardada, protegida como nenhuma outra memória, mas que foi também a mais atacada: “frágil, tão precária e ameaçada, antes de mais nada, pelo projeto escandaloso do negacionismo que, como um câncer, corrói o tecido social” (ROBIN, 2016, p.216).

O trânsito entre o ficcional e o documental, a seriedade e a jocosidade, o dramático e o cômico, podem ser frutos de uma tentativa de se desviar daquilo que João Massarolo, citado por Eni Orlandi, diz sobre a dificuldade de se construir documentários, já que o “que há [é] uma fala cristalizada sobre [o][...] acontecimento, que o despolitiza, por assim dizer, e que faz parte do imaginário da cidade, circulando já significado” (ORLANDI, 2012, p.56). Isso implica em uma dificuldade que o ficcional, ao melhor adentrar o universo da arte, supera: “a de atravessar a circularidade desse imaginário que prende os dizeres no mesmo lugar e encontrar o real do acontecimento, o real dessa história” (ORLANDI, 2012, p.56).. Verhoeven deixa a tarefa para Anja Rosmus, mas traz às claras o trabalho por ela realizado e os discursos que daí advieram.

Após a advertência inicial, antes da ação, ou dos letreiros, há a epígrafe (não creditada), ao lado de (uma estátua?, modelo?, manequim?, a própria atriz?) uma típica mulher alemã nua e nostálgica, em rotação que desvenda todos os detalhes de seu corpo, como se estivesse sendo exibida em uma exposição de arte. No correr do filme, no trecho em que Sonja passeia por Paris, percebe-se que a “estátua” da epígrafe parodia uma verdadeira estátua parisiense, que chama a atenção da personagem, a ponto de se interessar em ser fotografada a seu lado. O texto da epígrafe é um poema que afirma que os alemães sempre foram associados à beleza, à arte, à força, ao mítico, ao heroísmo, ao trabalho, às festividades, em meio e apesar

de sofrimentos e dores de batalhas sempre travadas por guerreiros corajosos, coisas que geraram relatos maravilhosos.

A afirmativa, discurso da constituição do povo alemão, é fato na História e nas Artes. A beleza pétrea, o corpo da mulher-estátua-entristecida, se mostra como todos aqueles atributos alemães grandiosos que resultaram em relatos espetaculares, mas não esconde a tristeza pela falsidade de relatos que constroem a memória oculta ou falsificada. Não é à-toa que a “estátua” não é real, mas representada por pessoa viva que não se faz de viva, mas de estátua. Contradições que apontam para uma História contada ao sabor de funcionamentos ideológicos dominantes, sustentando discursos que retratavam situações distantes daquelas que, de fato, ocorreram, e que se solidificaram em guerreiros corajosos e relatos maravilhosos. São muitos os focos discursivos sob os quais o diretor busca mostrar materialidades ideológicas, funcionando, caricaturalmente, em várias formações discursivas, que contam a história de Anja Rosmus.

[...] embora não identifique discurso e ideologia, o discursivo é concebido por Pêcheux [...] como um dos aspectos materiais do que ele chama de materialidade ideológica. O discurso é pois um elemento particular da materialidade ideológica. Daí que as formações ideológicas comportam uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. (ORLANDI, 2012, p.45).

No preâmbulo do filme há, ainda, uma rápida cena em que a atriz que personifica Sonja, anuncia a abertura de um concurso literário em nível nacional (aquele que a personagem vence logo após o início do filme), mas de forma entrecortada por uma sucessão rápida de troca de fotografias do Presidente (três projeções), que são substituídas ou por estar “à direita” ou por estar “alto demais”.

O interessante é que, na sucessão de retomadas da cena, para que a atriz faça a divulgação da chamada para o concurso, os rostos do presidente são alterados, sendo o primeiro e o segundo de pessoas outras que não o presidente (provavelmente, figuras políticas de importância, que mereciam ser irônica e comicamente questionadas por serem de direita ou estarem “altos”) e o terceiro, o próprio Presidente Karl Carstens (Presidente efetivo da República

Federal da Alemanha entre 1979 e 1984), que reaparece, em fotos oficiais, em diversas ocasiões no correr da película.

A partir desse rico material discursivo preambular, no início dos créditos, ao som imponente do grande órgão da Catedral de Santo Ângelo, de Passau (apresentada logo em seguida por Sonja), o primeiro foco da câmera é sobre um grafite pichado em local público, produzindo sentidos tão emblemáticos quanto os anteriores: “onde você estava entre 39-45. Onde você está agora?”. Sobre eles, a tela exhibe, em letras enormes, o título do filme que, no original, como já vimos, é “A garota inconveniente”, como se a própria “garota” estivesse assinando tal pichação, de fato, bastante inconveniente. Pessoas passam distraídas, alguns param e olham, e um cidadão, ou um funcionário público de limpeza, começa a “apagar” o texto. Outro, a ele se junta, mas, apesar do trabalho, as letras pichadas permanecem por trás do “apagamento”. Há sempre o inconveniente de uma memória cáustica a ser resgatada.

A pichação deriva de paráfrase à pergunta que Anja Rosmus fazia a seus conterrâneos, quando da pesquisa para elaboração do trabalho: “What did you do in the war?”<sup>4</sup>. O título adotado no Brasil, “Uma cidade sem passado”, a despeito de não conter a mesma carga irônica do título original, explicita o problema que o filme denuncia: o apagamento da memória recente sobre as atrocidades da Alemanha nazista contra, principalmente, os judeus, mas também contra inimigos de guerras e outros grupos perseguidos (como negros, homossexuais, dementes etc.). A comicidade do filme é o estranhamento da linguagem acusadora, que faz o horror da realidade tremer. Como diz Adorno, invocado por Seligmann-Silva, “os autênticos artistas do presente são aqueles em cujas obras o horror mais extremo continua a tremer” (SELIGMANN-SILVA, 2013, p.12).

A questão do apagamento da memória (ou tentativa de) para se esquivar aos efeitos da história, por medo ou culpa, é aquilo que Orlandi chama de “política de silenciamento”, ou seja, “a relação dito/não-dito” que “pode ser contextualizada sócio-historicamente, em particular ao [...] ‘poder dizer’ [...] Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente

---

4

60 Minutes. CBS News [online], 2000, s.p.

outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, 73). Foi contra a muralha do silêncio que Anja/Sonja se bateu e, com tanto empenho e tanta energia, que a trincou e, finalmente, a rompeu. Como ainda nos lembra Orlandi, o silêncio tem sua “voz”, mas essa voz não é fala e sim significado: “o silêncio não fala, ele significa. É pois inútil traduzir o silêncio em palavras; é possível, no entanto, compreender o sentido do silêncio [...]”(ORLANDI, 2015, 102). Isso, sem deixar de lado que “O silêncio não é ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso [...] As palavras vêm carregadas de silêncio. [...] O silêncio não é o não-dito que sustenta o dizer mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído” (ORLANDI, 2015, 102).

A trama propriamente dita, pós-letreiros iniciais, começa com Sonja, sobre o pedestal de uma estátua – homenagem a Max-Joseph, vigário geral do bispado de Passau entre 1895 a 1909<sup>5</sup>, que apoia seu bastão sobre uma pilha de livros, tendo a mão estendida sobre a personagem, em uma simbólica bênção. Diz a personagem, de costas para o importante símbolo da Igreja local, a Catedral, e, olhando, por cima, a cidade ao redor, como se estivesse ilhada, que, por trás dela, tem-se a Catedral e, a seu redor, sua querida cidade-natal Pflizing. Sua cidade, relata ironicamente, é uma “velha e adorável cidade episcopal”, mas, também, uma cidade cheia de segredos, ou seja, uma cidade cheia de silenciamentos, já que o segredo é, exatamente, uma das formas do impedimento de se dizer alguma coisa.

A cena nos traz à lembrança a visão de Nova York, do alto das torres gêmeas, como narrada por Michel de Certeau: a narração de um amálgama de histórias que se constroem e reconstroem incessantemente, vidas que acontecem, se fazem, desaparecem: “sua agitação é um inumerável de singularidades” (CERTEAU, 2014. p.163). Do alto, a narradora se afasta das peculiaridades de cada uma das células que compõem o organismo, “foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou espectadores” (CERTEAU, 2014. p.163). O movimento incessante da cidade, como um

---

<sup>5</sup> Informação obtida no site: <http://www.dw.com/pt/passau-a-cidade-dos-tr%C3%AAs-rios/a-1937151>.

grande organismo vivo, uma enorme ameba iluminada que se espalha e espraia em um ritmo constante e acelerado, criando e destruindo ondas de relevos, depressões, extensões, alimentada pelo sangue quente da vida que circula feericamente em suas artérias, veias e capilares distribuídas por todo o organismo. E que, naturalmente, cria, sustenta, destrói, oculta uma enormidade de segredos.

Cabe a ela, agora, como historiadora, “descer do pedestal” e esmiuçar as questiúnculas de alguns desses segredos, arejando, pelo sopro da intenção de verdade, e iluminando, pela luz do conhecimento, os porões sombrios, empoeirados (literalmente – não se pode esquecer que, quando os documentos por ela perseguidos são encontrados, a primeira coisa que o bibliotecário faz é soprar de cima deles, e sobre a pesquisadora, uma vasta camada de poeira) e bolorentos, ainda que isso represente a violência de resgate da memória sonogada.

Ao historiador cabe o propósito de resgatar, dos meandros da escuridão onde foram escondidos, os fatos e acontecimentos históricos que fazem o passado que se procura esconder ou silenciar, enfrentando a ideologia em funcionamento e os poderes que a alimentam, porque “sob os discursos que a ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional – impossíveis de gerir” (CERTEAU, 2014. p.161). É assumindo essa força da astúcia e manifestando esse poder sem identidade, que a personagem se propõe a alterar o curso da memória histórica de sua cidade.

A riqueza das incontáveis metáforas utilizadas pelo cineasta, a florando discursos então consistentes, calcados em ideologias do medo, da vergonha, do recalque, e os questionamentos que propõem, fazem do filme um manancial de fartas reflexões sobre a importância (e a necessidade) do trabalho de retomada da memória, tanto o do artista (no caso, do cineasta), como o do pesquisador e, em especial o da historiadora. Afinal, Ricoeur, lembrando Beardsley, afirma que “a metáfora é o que faz de um enunciado autocontraditório que se destrói um enunciado autocontraditório significativo. É nessa mutação de sentido que a semelhança desempenha seu papel” (RICOEUR, 2000, p.297).

Para Pêcheux, é da divisão da materialidade discursiva entre o “mesmo” e o “outro” que se abre para o jogo da metáfora, “uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase”, submetendo-se ao efeito de opacidade (PECHÊUS, 2015, p.47).

Importa, pois, extrair do profundo viés irônico que só a arte pode aflorar incólume, e das metáforas invocadas, o questionamento sobre o trabalho do cientista pesquisador e, paralelamente, das questões da verdade e da memória, cruciais a qualquer obra científica. Orlandi, invocando Pêcheux, alerta para o fato de que “as teorias científicas não se desenvolvem nunca no espaço puro do discurso lógico, mas se estabelecem sempre sobre uma rede metafórica que lhes serve de apoio” (ORLANDI, 2012, p.49). Por isso, vale a pena fazer um rápido voo rasante sobre a “velha e adorável cidade episcopal”, observando aquilo que, sob o ângulo de visão do filme, submetido à opacidade que vem da divisão entre o “mesmo” e o “outro”, se sobressai na escora de tais argumentos, deixando de lado instigantes conteúdos simbólicos que suplicam por uma observação mais detalhada.

Logo de início, a mãe da heroína, lecionando religião, com base na passagem testamental em que Jesus expulsa os vendilhões do templo<sup>6</sup>, desenha sobre a lousa uma emblemática figura, de um Jesus tipicamente vestido, segundo os costumes judaicos da velha Jerusalém, derrubando a mesa de mercadores que se vestem de maneira atualizada. São dois, esgueirando-se em sentido contrário ao movimento da ira de Jesus, carregando sacos (dinheiro ou bens) e desenhados segundo o hábito de se desenhar os negociantes judeus da época atual (carecas, grandes narizes, vestidos com paletós).

O fato de tais negociantes serem judeus não causa maior espanto, já que os negociantes que supostamente foram expulsos do templo eram, claro, judeus, mas quando são vistos como judeus atuais (da década de 1960, em Passau) isso vai buscar sustento na formação ideológica, uma das dominantes do filme, de que a Igreja, na imaginária Pflizing, colaborou com, e acobertou a, perseguição nazista aos judeus da cidade. De qualquer forma, a força discursiva da ideologia

---

<sup>6</sup>

Novo Testamento: Mateus, 21, 12-13; João, 2, 13-16.

religiosa dominante está presente, e de maneira absolutamente tensa e conflituosa, em todo o curso do filme.

O filme mostra que os pretensos bons cidadãos da atualidade fílmica poderiam, na verdade, ser os “vilões” de outrora. Ou que os “bons cidadãos” daquela época, fiéis ao regime de governo, na fissura histórica profunda representada pelo fim da Grande Guerra e, portanto, pela queda do III *Reich*, transpuseram a fronteira da ilegalidade no após guerra. De cidadãos então honoráveis, patriotas, de atitudes louváveis e dignas de reconhecimento, dedicados ao regime político, transmudam-se, agora, em criminosos merecedores de castigo e desprezo.

A trama mostra a contradição natural da própria História, que se faz pelos olhos e pelos ângulos de visão de quem vê, em determinado recorte de tempo, e de quem “pode” contar o que viu, alterando-se sempre que se mudem os olhos, os ângulos e a possibilidade de falar. Como se diz na sabedoria popular: “a história é escrita pelos vencedores”<sup>7</sup>. Lembremo-nos que, como observadores isentos, os pesquisadores devem “sempre e permanentemente” se “colocar na posição de entremeio e discutir as contradições que esta posição produz, as metáforas de que a ciência lança mão para se compreender e para compreender e que constitui o seu contexto como obra científica” (ORLANDI, 2012, p.49).

O embate entre ensinamento primordial cristão e a prática atual, ainda nesse início de filme, é bem assentado pela demissão da professora grávida, a despeito de ser casada, com família “legitimamente” constituída perante a própria Igreja. Apesar de o filme ser baseado nas experiências de Anja Rosmus e ter um grau de aproximação bastante grande com a realidade, a despedida não foi de sua mãe, mas da própria historiadora, quando esperava pela segunda filha e se viu forçada a deixar a universidade em razão da gravidez. Conseguiu, por ação judicial, voltar ao estudo, submetendo-se a novos exames admissionais do curso de História, mesmo já tendo pelo menos uma graduação honorária (CHAMPLI, 1991). Por causa do processo, a

---

<sup>7</sup> Frase atribuída a George Orwell (1903-1950). (FRANCO: GIAMBIAGI, s/p., 2015).

oposição às suas pesquisas piorou:

The resentments of the nasty girl turned really nasty soon enough. There have been threats on her life and on her children, daughters now 6 and 8. She has been honoured, but also ostracized. Her children can still not lead normal, unprotected lives. Her mother has also earned the wrath of neighbors . (CHAMPLI, 1991, s.p).

Baseada em entrevistas de Anja, o jornal CBS News relata: “her husband left her. There have been death threats and obscene phone calls. She said she can’t let her two daughters go to a playground alone”<sup>8</sup>. No curso do filme, vemos em funcionamento diversas formações discursivas, que justificam ações e reações às vezes extremadas. Já no começo, pode-se perceber, ao lado da opressiva dominação pelo poder religioso, a contaminação por ideologia capitalista-econômica: as notas das alunas variavam de acordo com as contribuições financeiras dos pais à escola. Filhas de pais que faziam boas doações, sempre tinham boas notas, independentemente do grau efetivo de conhecimento.

Ainda, nesta mesma fase, há um sistema de protecionismo: os alunos “protegidos”, pelas contribuições financeiras ou por simpatia (Sonja era protegida porque seu tio era muito querido na escola), recebiam as questões das provas antecipadamente, podendo estudá-las antes de realizar os testes. Há, ainda, um discurso sexista, mostrado pela fala de professora ordenada: “comportem-se como as futuras damas que serão” (quando comunica a contratação de um jovem rapaz para professor). Também, uma sutil ironia a denunciar a discriminação racial contra os negros, vista pela sequência de diversas cenas rápidas, em que o irmão mais novo de Sonja, está sempre de saída, em cada uma delas, com uma mulher diferente, sob a recomendação paterna “não volte tarde”.

Nas três primeiras vezes em que tal cena se repete, o jovem namorado sai com uma loura, uma morena e uma ruiva, sem nenhuma reação dos pais e parentes. Na última cena, a companheira é uma mulata e, nessa ocasião, a despeito de ter sido feita a mesma recomendação (“não volte tarde”), os presentes, pais e parentes, se

---

<sup>8</sup>

60 Minutes. CBS News [online], 2000, s.p.

assustam e, boquiabertos, se estacam. Ou seja, sair com várias jovens de pele branca, era natural; sair com uma jovem de pele escura, era surpreendente. A crítica à questão sexual é constante. Os anos 1960 e 1970 foram anos de liberação sexual em todo o mundo, inclusive na Alemanha, principalmente na República Federal, mas hábitos arraigados procuravam sujeitar os jovens contra a onda libertária, o que se vê quando, dançando *twist* com os colegas, já com doze anos, Sonja foi admoestada pelos pais. Meninas e meninos de escolas separadas, mas vizinhas, flertavam escondidos dos mestres pelas janelas das salas de aulas (na sala da classe de Sonja, colocaram vidros embaçados nas janelas para evitar a indiscrição desses contatos visuais).

Em outra cena, as meninas, colegas de Sonja, procuravam embaraçar o professor de física/matemática, Sr. Martin Wegmus, que posteriormente veio a se casar com Sonja. Em sua primeira aula, falando sobre “eletricidade de contato”, teve o sentido das falas desviado – falando sobre física, as alunas distorciam as palavras para buscar sentidos em atitudes sexuais (atrito entre dois corpos, que os fazia ultrapassar certas inibições). Ainda quando se fala sobre a nota de 50 francos que, dobrada de uma certa forma e colocada ao espelho, apresentava uma imagem obscena, restaura-se o funcionamento ideológico de ocultação das atividades sexuais: o Prof. Jucknack menciona que a nota deveria ser proibida, e seu interlocutor mostra que uma colher, refletindo uma dobra da mão, lembrava nádegas e pergunta se, por isso, o professor achava que deviam ser proibidos os intervalos para café. Há um discurso religioso ancestral invocado no filme. Apesar de Passau ser uma cidade católica, sede de bispado, há resquícios do animismo próprio dos antigos povos germânicos, que dominaram a região. Isso fica claro na adoração a uma árvore, conhecida por “Árvore dos milagres”, onde são colocadas imagens ou gravuras de santos, da Virgem Maria ou de algumas pessoas. Sonja, mesmo, pedia constantemente a ajuda e a proteção da árvore.

É interessante evocar mais essa contradição do filme: o pesquisador, ao invocar o poder do sagrado, do inefável, para concretizar sua tarefa, confirma que, por mais que se coloquem nos entremeios, sob abrigo da razão científica, os estudiosos sempre são motivados por fundamentos também míticos. Seus discursos nunca

serão totalmente isentos, característica inarredável de sua condição humana. O domínio da Igreja está explicitado na cena em que por ocasião da homenagem prestada a várias pessoas com a entrega de medalhas, entrega solene feita pelo prefeito, inclusive a Sonja, por ter vencido o concurso internacional de literatura. Ao contrário dos demais homenageados, o bispo, ao invés de recebe-los, é quem dá os parabéns ao prefeito pela honra de lhe entregar a medalha.

Há, ainda, cenas que acusam a corrupção administrativa: em primeiro lugar, o prefeito tentando negociar com um empresário a construção de um desvio de estrada. Propõe-se a informar-lhe o valor das demais ofertas apresentadas em licitação para que ele faça a maior de todas, se isso for ajustado. Em outro ponto, um determinado cidadão esclarece que votou contra a construção do desvio, por considerá-lo ofensivo à religião da cidade, já que passaria perto da Árvore dos Milagres.

Questionado por seu interlocutor, concorda que estava planejando construir uma fábrica de móveis no exato lugar: “Sim, mas meu projeto foi rejeitado”. Ao que o prefeito responde: “tudo é negociável”. A ideologia do silenciamento é uma das mais contundentes: está desde a expressão facial da professora ao convidar Sonja para participar do segundo concurso, quando esta se interessou pelo tema “Minha cidade natal no III Reich”. Assustada, a professora questiona: “Sobre o que você escreveria?” E ante a resposta da aluna: “Como a cidade lutou contra o nacional socialismo. Especialmente a Igreja”, sua face se transforma para uma expressão de alívio. A própria mãe de Sonja a adverte: “Escreva sobre coisas positivas”.

A partir desse trecho, que se encontra por volta do final da primeira meia hora de exibição, começa a peregrinação da estudante para conseguir informações sobre o passado da cidade: “Eu gostaria de mostrar como a Igreja permaneceu íntegra durante o regime nazista”, mas todos negavam outras informações, até porque nenhuma ação que corroborasse seu tema, certamente, existiria nos registros públicos. Todos continuavam apenas dizendo que o prefeito da época, Zumtobel, que chamavam de nazista, teria colaborado com o regime do nacional socialismo. Mais nada. E, por outro lado, as informações

e os documentos, de uma maneira geral, lhe eram sonogados. Até esse momento, o filme foi realizado predominantemente em preto e branco, com algumas cenas coloridas.

Estas somente foram usadas para mostrar Sonja relatando, como uma repórter televisiva, os fatos de sua cidade. Logo em seguida, a partir da maturidade sexual da heroína, representada pelo encontro amoroso com o professor e futuro marido, aos pés da “Árvore dos desejos”, a ação começa a se passar em película colorida, com raras cenas em preto e branco. Sonja, no tempo dessa ação, já colorida<sup>9</sup>, faz a pequena narração e corre para se encontrar com o professor, abraçando-o e beijando-o efusivamente.

Depois do fim do casamento, o marido se desculpa pela separação, dizendo que tentara ajudar a esposa, mas que a obsessão em obter os documentos sonogados tinha alguma coisa egoísta, particular, que prejudicava a vida do casal. “Eu perguntei a ela: o que você ganha com esse processo? Mas não me escutava”. Além de “o que você ganha...?” desnudar o discurso capitalista, não tendo o professor cogitado no ganho social e histórico da apuração dos desmandos da cidade. Contrapondo-se à fala do professor, há a fala do tio Franz, que depõe: “As pessoas sempre me perguntam: por que Sonja faz tudo isto? Então eu lhes falo: por que os outros não fazem isto também?”. Não se pode deixar de anotar, ainda, que o filme é um libelo de defesa à pesquisa histórica. Não é em vão que a avó de Sonja e sua incentivadora-colaboradora, sempre dizia “sigam o exemplo de Sonja”. Apesar de inexperiente e muito jovem, sem ter ainda cursado História academicamente, o “instinto” de pesquisadora aflora com muita força em Anja/Sonja, e a tenacidade com que ela leva avante a “necessidade” de descobrir as raízes ocultas de uma memória que se tentara apagar em sua cidade natal a faz colocar em risco a própria integridade física e a de suas filhas. Fez com que ela perdesse amigos e até o marido e ganhasse o apelido de “garota inconveniente”.

O precoce interesse de uma estudante que se destacava por sua inteligência e perspicácia, motivada a descobrir o heroísmo

---

<sup>9</sup> Há aparente diálogo com o filme americano, *Pleasantville*, de 1998, que trabalha com sentidos discursivos segundo os quais é o sexo que colore a vida.

resistente da população conterrânea durante os anos do nazismo, se transforma na obsessão do pesquisador histórico ao esbarrar em uma das grandes contradições da memória coletiva da cidade: aquilo que sempre lhe tinham dito, e dito a todos os outros jovens da cidade, era a falácia do apagamento de uma memória incômoda e a tentativa de se construir uma outra história, diferente da real. "As she read through the back files of the local newspaper she realized that there had been what she calls 'a brown area' a whole series of events never reported at the time. (One clue to what was going on: 'little notices that said such and such a store was no longer owned by Jews')" (CHAMPLIN, 1991,s.p).

Esse contato com uma verdade inesperada desperta a historiadora. Como Anja esclarece em entrevista: "No papers, no essay, no book... But if nobody remembers these things, it's like the murders being done a second time" (CHAMPLIN, 1991,s.p).. Como disse o poeta, filósofo e ensaísta espanhol George Santayana, já em 1905, "aquele que não conhece seu passado está condenado a repeti-lo":

Progress, far from consisting in change, depends on retentiveness. When change is absolute there remains no being to improve and no direction is set for possible improvement: and when experience is not retained, as among savages, infancy is perpetual. Those who cannot remember the past are condemned to repeat it (Grifo nosso). (SANTAYANA, 2005. p.92)

E Anja/Sonja se atira de corpo e intelecto a uma pesquisa frenética e arriscada, em busca da verdade, deslocando camadas sobre camadas de esquecimentos, apagamentos e mentiras implantadas por uma consciência coletiva, indistinta, de toda uma cidade, que estava, ela (cidade) própria, obscurecida pelo medo, pela vergonha e por formações ideológicas que ainda justificavam um ódio racial incrustado no imaginário da população, que não podia ser desvelado, mas também não podia ser repudiado. A cada nova pá de mentiras removidas sobre a história local, novos "cadáveres" enterrados eram colocados sob a luz da verdade e o "vão" sempre demandava por aumentar: "The more she looked, the more she asked, the more she

found”<sup>10</sup>. Vale perguntar: por que Anja/Sonja foi tão rejeitada em sua pesquisa, inclusive pelo meio acadêmico universitário? Pela elite intelectual e pela elite religiosa (a Igreja Católica Romana historicamente se gabava de ter feito oposição ao antissemitismo nazista)? Afinal, na época, período não muito distante do término da guerra (décadas de 1970 e 1980), centenas de pesquisadores, principalmente americanos, judeus e russos, desvelavam constantemente fatos similares por toda a Alemanha. A par da obstinação, que desmedia ações para se satisfazer em sua insaciável sede de pesquisa, a historiadora/heroína “cavoucou” o próprio quintal, sua cidade natal. E isso foi insuportável aos olhos de seus contemporâneos:

What makes Rosmus so controversial is not that she digs into Germany's past Germans are used to that. It's that **she digs into Passau's past**. She discovered no major monsters, no Eichmanns or Mengeles just the **little men** who committed the **little murders** and the minor league massacres that were part of everyday life in this romantic Danube town 50 odd years ago. And the town hates her for doing it. [...] [e, mesmo em época mais recente] The townspeople still hate her<sup>11</sup> (Grifos nossos).

O final do filme é bastante significativo. São cenas que podem causar riso ou pasmo na plateia espectadora por serem inusitadas e imprevisíveis. O *happy end* esperado se converte em uma explosão aparentemente irracional de eventos confusos: no momento crucial de sua glorificação como heroína da cidade, quando seu busto em pedra é descerrado, Sonja parece “acordar” de um transe hipnótico. E imergir em insana paranoia. A controvérsia final proposta por Verhoeven: qual dos dois lados era o lado da insanidade? Qual era o da razão? Há a simbolização da ruptura completa da historiadora com seu passado e sua cidade. Inclusive com sua família. A personagem grita: “vocês querem me transformar em effgie! Querem me silenciar!”. Confusão instaurada, ela acaba por se opor à família: esbofeteia a mãe, o que faz o pai desmaiar, empurra a avó, sua sempre confidente e auxiliar, agarra uma das filhas e abandona a outra, e foge, ante o olhar surpreso, assustado e horrorizado de todos. Corre para a “Árvore dos milagres”, pede abrigo e proteção e se recolhe a um de seus galhos, ao útero

<sup>10</sup> 60 Minutes. CBS News [online], 2000, s.p.

<sup>11</sup> Ibid.

mágico da credence. Olhos esbugalhados, atentos, vigilantes. Não, ainda não terminara. Muitas coisas deveriam ser olhadas e desveladas.

Essa foi a meta proposta pela historiadora Anja Rosmus, que se manteve no firme propósito de persistir insistentemente nas pesquisas, desvelar e revelar os acontecimentos que macularam, aos olhos da História, sua cidade. Não descansou e, muito após os fatos narrados pelo filme, ainda se mantém ativa, pesquisando, denunciando, resgatando a história e os monumentos, ocultados, da perseguição nazista aos judeus. O trabalho da historiadora não cessou e pôde desvendar outras tragédias escondidas, inclusive enigmas de cemitérios misteriosos que foram descobertos ao redor de Passau (ROSMUS, s.d, s.p). Já escreveu mais de uma dezena de livros a respeito. Teve que mudar-se da Alemanha, e é, em dias atuais, cidadã estadunidense. A pesquisa terá um fim? É provável. Como ela mesma diz

After so many years, so little things change [...]. And I am still convinced, if I keep going, if I do persevere a few more years, well, probably 10, 20 more years to go. Slowly, very slowly, but I... I am able to do something to change something for the better. And it needs to be done (ROSMUS, s.d, s.p).

E, quando é perguntada sobre se pretende parar suas pesquisas e seus trabalhos de campo, se pretende abandonar o "título" de *nasty girl*, pondera:

No. I don't hope so [...]. I hope to finish at some point, a few years from now. But, of course, if you would have asked me 20 years earlier, "Where are you 20 years from now?" I would have told you, "Oh, it's just an essay competition. In a few months, it's done" (ROSMUS, s.d, s.p).

A "árvore dos milagres", portanto, ainda estará em seu imaginário, ainda será a sagrada força guardiã de sua pesquisa histórica, ainda a protegerá por algum tempo e, por ora, Passau terá que continuar aturando sua filha pesquisadora intransigente. Para os moradores, "a garota inconveniente". O casamento entre arte, história e discurso consolidou-se com brilhantismo no filme de Verhoeven. Ao espectador cabe usufruir da festa de núpcias, indagando os sentidos discursivos, fruindo o prazer da arte, mas sempre trêmulo ante o pasmo

que lhe desperta o resgate da memória, sem se descuidar das naturais “deformações” que o mítico e o ideológico sempre vão nela imprimir, seja por qual linguagem for resgatada, inclusive por meio da fílmica. Não é à-toa que Halbwachs alerta: “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já manifestou-se bastante alterada” (HALBWACHS, 1990, p.71).

## REFERÊNCIAS

60 Minutes. **CBS News** [online]. “Nasty Girl still at work”, 2000, s.p. Disponível em: <http://www.cbsnews.com/news/nasty-girl-still-at-work/> . Acesso em: 20.08.2016.

CHAMPLIN, C. (Times Art Editor). “**The real nasty girl**: movies: Fraulein Anja Rosmus’ research into her hometown’s Nazi past created a furor and inspired Michael Verhoeven’s ‘The Nasty Girl’”. Los Angeles Times. Edição de 03 jan 1991, s.p. Disponível em: [http://articles.latimes.com/19910103/entertainment/ca10761\\_1\\_nastygirl](http://articles.latimes.com/19910103/entertainment/ca10761_1_nastygirl) . Acesso em: 18.08.2016.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. v. 1: artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DOMINGUES, A. S. **Cultura e memória**: o festejo de Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvianópolis – MG. Pouso Alegre-MG: UNIVAS, 2017.

FRANCO, G. H. B.; GIAMBIAGI, F. **Antologia da maldade**: um dicionário de citações, associações ilícitas e ligações perigosas. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. E-Book, s.p. Verbete “História”. Disponível em: <https://books.google.com.br> . Acesso em: 18.08.2016.

COSTA, G. C. “Discurso, Cidade e História: metonimização entre favela e favelado e seus efeitos”. In: ANDRADE, Alexandre Carvalho; ANDRADE, Ana Eugênia Nunes (Org.) **Cidades em movimento**. Jundiá, São Paulo: Paco Editorial, 2013, p.101-117.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

KEMPLEY, R. **"The nasty girl"**. Washington Post. Edição de 07 dez. 1990, s.p. Disponível em: [http://www.washingtonpost.com/wpsrv/style/longterm/movies/videos/thenastygirlpg13kempley\\_a0a154.htm](http://www.washingtonpost.com/wpsrv/style/longterm/movies/videos/thenastygirlpg13kempley_a0a154.htm) . Acesso em: 18.08.2016.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. Trad. Lauro António; Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

ORLANDI, E. P. "A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico". DIAS, Cristiane (org.). **Formas de mobilidade no espaço E-urbano: sentido e materialidade digital**. Livro digital. Série E-urbano v.2. ISBN: 978-85-98807-08-9. Campinas: UNICAMP: Labeurb, 2003. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumell/index.php>. Acesso em: 18.08.2016.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. 4. reimp. Campinas: Unicamp, 2015.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PAYER, M. O. **Memória da Língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta, 2006, p. 26

PECHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** 4.ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. "Papel da memória". In ACHARD, P.et al. **Papel da memória**. 4.ed. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2015, p.43-51.

RICOEUR, P. **A metáfora viva**. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

ROBIN, R. **A memória saturada**. Trad. Cristiane Dias; Greciely Costa. Campinas: Unicamp, 2016.

ROSA, J. R. "Do impacto dos direitos humanos sobre a responsabilidade do historiador: algumas considerações sobre a proposta de Antoon De Baets". **Anais do 4º Seminário de Educação Histórica - "História, narrativa e identidade**. Maio, junho, setembro, outubro e novembro de 2011 (p. 60-75). Curitiba: Universidade Federal do Paraná:

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, 2012. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/anais-4c2ba-seminc3a1rio-de-educac3a7c3a3o-histc3b3rica.pdf> . Acesso em: 18.08.2016.

ROSENSTONE, R. A. **La Historia en el Cine**. El cine sobre la Historia (título original: History on Film/ Film on History). 2. ed. Trad. Esther Gaytán. Madri: Rialp, 2014.

ROSMUS, A. E. **“Wrapping the Dead in Silence?”** Women & The Holocaust Scholarly Essays. Sem datação, s.p. Disponível em: <http://www.theverylongview.com/WATH/essays/wrapping.htm> . Acesso em: 18.08.2016.

SANTAYANA, G. [Jorge Agustín Nicolás Ruiz de Santayana y Borrás]. **The life of reason: the phases of Human progress**. E-Book edition – The project Gutenberg e-Book. Nova York: Dove publications, 2005 [1905].

SELIGMANN-SILVA, M. “Introdução”. In \_\_\_\_\_ (org.). **História, Memória, Literatura: o testemunho na era das catástrofes**. 2.reimp. Campinas: Unicamp, 2013. p.7-44.

TODOROV, Tz. **As estruturas narrativas**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 4.ed. 3.reimp. São Paulo: Perspectiva, 2006.

**Uma cidade sem passado** (*Das Schreckliche Mädchen*, Alemanha: Sentena Filmproduction GmbH, 1999). Direção: Michael Verhoeven [filme]. Drama / Comédia. 1h 34m duração. Cor: Colorido e preto & branco. Áudio: Alemão (alguns trechos em inglês). Rio de Janeiro: Globo vídeo, 1990, 1 DVD. Premiações: Urso de Prata, Festival de Berlim (melhor diretor, 1990); Bafta - British Academy of Film and Television Arts (melhor filme de língua não inglesa, 1991); New York Film Critics Circle (melhor filme estrangeiro, 1990); Golden Globe Award for Best Foreign Language Film (melhor filme, 1990). Indicações: Oscar (melhor filme estrangeiro, 1990); Urso de ouro, Festival de Berlim (melhor filme, 1990).

---

# CONHECIMENTO CIENTÍFICO: ACESSO, DESENVOLVIMENTO, PRODUÇÃO E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

*Maria da Guia Viana*

Universidade Federal do Maranhão

## **INTRODUÇÃO**

O processo de aquisição de conhecimento para a compreensão da realidade vem se aprimorando em um movimento dinâmico em função das permanentes mudanças que a sociedade apresenta e da necessidade de intervenção na realidade por meio de conhecimentos sistematizados que atendam às vicissitudes do meio e que transcendam os fatos apresentados para que, de maneira positiva, se possam aprimorar as experiências, o pensamento e o conhecimento empírico.

O conhecimento empírico nos leva a uma compreensão imediata da realidade, considerando suas manifestações exteriores, enquanto o conhecimento teórico sistematizado apreende o objeto em suas relações internas requerendo um domínio conceitual que possibilite a superação das impressões primeiras do objeto a ser estudado.

É, portanto, nas vinculações do desenvolvimento do pensamento empírico com o desenvolvimento do pensamento teórico que se dá a construção do conhecimento científico acerca da realidade concreta. Para BACHELARD (1996, p.11), “Todo saber científico deve ser reconstruído a cada momento, nossas demonstrações epistemológicas só têm a ganhar se forem desenvolvidas no âmbito dos problemas particulares, sem preocupação com a ordem histórica”.

Assim, o papel do sujeito no processo de construção dos saberes científicos determina e gera um movimento histórico, porque o homem é um ser social e histórico e a apreensão da realidade nas relações sociais requer do sujeito uma relação dinâmica com o objeto do conhecimento em que estes intrinsecamente promovam o desenvolvimento do conhecimento científico.

Destaca-se, neste texto, que o acesso ao conhecimento tem se constituído em lutas e conquistas da população negra, por meio de ações afirmativas que possibilitem a participação do negro no fazer científico. Ainda que na história do continente africano registre-se a produção de conhecimentos que contribuíram para o desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade, a maioria da população negra no Brasil não tem ingresso na produção das pesquisas científicas em função das desigualdades de acesso ao ensino superior.

## **O ACESSO À EDUCAÇÃO E AO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DO NEGRO NO BRASIL**

O Brasil apresenta em seu contingente populacional uma significativa parcela que, embora participante do processo de desenvolvimento do País, sofre desigualdades sociais excludentes

que vêm sendo construídas historicamente e mantêm milhões de brasileiros violados em seus direitos sociais. Esse panorama é o resultado de inúmeros fatores políticos, econômicos e sociais que são mantidos pelas políticas neoliberais da sociedade globalizada e, conseqüentemente, eles aumentam as disparidades entre as classes nos diversos setores sociais.

O Estado, apesar de empregar o discurso democrático em suas ações governamentais, ainda não desenvolve as políticas sociais que contemplem, de forma favorável, as camadas da população excluídas, denominadas minorias. Sendo, portanto, maior o seu poder de repressão na sociedade capitalista, ou seja, de negação de direitos que perpetuam as desigualdades sociais, minimizadas por programas que servem principalmente aos interesses de organismos internacionais.

Verifica-se que mediante o processo educativo, é possível provocar uma mudança na formação de mentalidade que contemple a luta pela promoção da igualdade social, sem discriminação, sem exclusão, de modo a garantir o respeito à pluralidade cultural e à diversidade étnico-racial por meio da produção do conhecimento científico.

O combate à desigualdade racial brasileira exige, pois, políticas afirmativas e a construção de políticas educacionais orientadas pelos valores que contemplem a diversidade e o direito à diferença, haja vista que a educação é um direito de todo cidadão brasileiro, independente do seu pertencimento racial, preceito afirmado na Constituição Federal em seu art. 205, qual seja:

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, 2004, p.134).

O princípio de Igualdade e Equidade é confirmado no art. 206 da referida Constituição:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na

escola: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais: gestão democrática do ensino público na forma da lei: garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 2004, p.134).

E, em seu art. 210, explicita a necessidade de garantia e valorização da diversidade cultural presente na sociedade: “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”. (BRASIL, 2004, p.134).

Dessa forma, para fazer valer o direito assegurado no artigo mencionado, é necessário valorizar a educação étnico-racial ir do conhecimento da história de acesso do negro à educação, considerando sua trajetória de negação da educação formal, o acesso à instrução e inserção no sistema escolar e no sistema educacional.

Quanto à educação do negro no Brasil, afirma-se que foi primeiramente estabelecida de maneira assistemática. Muitos dos acontecimentos referentes a ela não constam na historiografia educacional brasileira. Há uma carência de registros que limitam a abordagem da trajetória educacional do negro no País, porque muitas fontes históricas não foram conservadas e, sim, destruídas no processo de dominação, como nos atesta Cruz (2005, p. 22):

À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esses grupos, dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação dos quilombos; da criação de escolas alternativas da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficiais da educação, estão sujeitos ao desaparecimento.

Diante dessa realidade é que historiadores e pesquisadores têm se empenhado no resgate das fontes relativas aos fatos que

permeiam a educação brasileira desde o período escravista. Essa tem sido uma preocupação e uma luta principalmente de profissionais negros. Cruz (2005) afirma ainda que uma das conquistas dos afro-brasileiros ocorreu em 1998 com o reconhecimento oficial, no campo científico, da necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a temática do Negro e a educação.

Então, torna-se necessário fazer-se um relato da inserção do negro no sistema educacional. No Brasil Colonial e Imperial, os senhores tratavam o africano escravizado como incapaz de compreender, aprender e comportar-se. Maestri (2004, p.192) define como “*pedagogia da escravidão* as práticas empreendidas direta e indiretamente pelos escravizadores para enquadrar, condicionar e preparar o cativo (africano escravizado) à vida sob a escravidão”.

A aprendizagem do africano escravizado se dava por meio de imitação, castigo e punição. Para os escravizadores, era necessário manter uma maior submissão para um máximo de trabalho, com um mínimo de gastos. A ideologia escravista subestimava a intelectualidade dos escravizados, reforçando a proposta de que ele aprendia, sobretudo pela imitação, para a qual teria singular gosto e vocação. Maestri (2004, p. 207) acrescenta que:

Em todos os momentos da escravidão imperou incontestemente a visão do castigo físico como recurso pedagógico imprescindível ao aprendizado e à manutenção da qualidade do ato produtivo. Pilar das visões de mundo das classes escravizadoras, a idéia[sic] do castigo físico justo, como recurso pedagógico excelente, penetrou as classes subalternizadas da época tornando-se, a seguir, uma das mais arraigadas visões pedagógicas informais da civilização brasileira.

Assim, formar um escravizado em um ofício ou mesmo possuí-lo formado era sinônimo de bons rendimentos, pois era comum vendê-los por melhores preços. A estes eram ensinadas tarefas e ofícios especializados e semiespecializados para atuarem nas fazendas como vaqueiros, charqueadores, campeiros, entre outros. Ou na cidade, como pedreiro, sapateiro, barbeiro e outros.

Não havia estabelecimentos educacionais; eram raros os escravizados que aprendiam a ler e a escrever com os seus

escravizadores. Garcia (2007, p. 34) relata que “[...] técnicas rudimentares de leitura e escrita e a aprendizagem de ofícios que beneficiavam financeiramente os senhores por meio de ‘escravos de aluguel’ e ‘escravos de ganho’ foram as ‘possibilidades’ educacionais oferecidas aos escravizados”.

As escolas jesuítas, introduzidas no Brasil Colônia, tinham em sua organização escolar estreita vinculação com a política colonizadora dos portugueses. Um dos interesses das camadas dominantes portuguesas era empreender o cultivo da terra, sendo imprescindível a escravização de índios e negros. “Estes vieram satisfazer aos interesses da burguesia mercantil portuguesa, porque o escravo, enquanto mercadoria era fonte de lucro, já que era ela (burguesia) que transportava” (RIBEIRO, 2000, p. 20).

Os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial, mesmo tendo no plano educacional a intenção de catequizar e instruir os indígenas, os instruídos foram os descendentes dos colonizadores; os indígenas foram apenas catequizados.

Em função de esses colégios terem capacidade limitada para a demanda da procura na época, houve problemas dos quais os jesuítas destacaram a “Questão dos moços pardos”, proibindo a matrícula de mestiços nessas escolas, porém estes religiosos foram obrigados a aceitá-los, como descreve Ribeiro (2000, p. 24): “Esta ‘questão’ surge da proibição, por parte dos jesuítas, da matrícula e frequência de mestiços ‘por serem muito e provocarem arruaças’. Como eram escolas públicas, pelos subsídios que recebiam foram obrigados a readmiti-los”.

A expulsão dos jesuítas, em 1759, favoreceu a entrada de pardos nos colégios de beneditinos, carmelitas e franciscanos. Em 1824, foi outorgada a primeira Constituição Brasileira. O art.179 desta Lei Magna previa “*instrução primária e gratuita para todos os cidadãos*”, porém as poucas escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros, estando eles livres ou não. Essa proibição teve longa duração. Cunha (1999) descreve que o acesso dos escravizados à educação era proibido pela *Lei nº01, de 04 de janeiro de 1837*, que assim determinava no seu art. 3º:

Art.3º São Proibidos de freqüentar [sic] as escolas públicas:

§1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas

§ 2º Os escravos e os pretos africanos ainda que sejam livres ou libertos

Por esta determinação os negros não tiveram o direito do acesso à educação evidenciando a exclusão por estes sofrida. A Reforma Couto Ferraz, *Decreto n° 1.331, de 17 de fevereiro de 1854*, instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 7 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte; essa determinação, entretanto, não abrangia as crianças escravizadas.

O acesso dessas crianças às escolas públicas somente foi possível a partir da segunda metade do século XIX, sendo assim viabilizada a participação dos negros no processo de escolarização, a qual seria gradativa, como atesta Garcia:

As oportunidades educacionais para as populações negras só serão mais perceptíveis no início do século XX, mais especificamente nas décadas de 20 e 30, com a disseminação das escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho. (GARCIA, 2007, p. 34).

Desse modo, na reorganização dos espaços urbanos, surgiram conflitos de toda ordem para a população negra, dentre os quais, as teorias que reforçavam a inferioridade intelectual e genética do negros. Isso tornava mais difícil sua inserção social, pois a convivência entre os grupos étnicos na cidade não era tranquila, e cada segmento tentava, de maneira variada, se organizar para sobreviver e disputar com outros grupos a inserção na escola e a participação no mercado de trabalho.

Foram criados, então, projetos educacionais específicos, especialmente para grupos de nacionalidades diferentes: italiana, alemã, suíça, portuguesa, francesa, americana e inglesa. Também surgiram as escolas das associações negras, como atesta Araújo (2007, p.45): “As escolas das associações negras surgem também nesse contexto como estratégia de conscientização, organização, luta e conquistas na disputa por melhores condições sociais”. Nesta luta, igualmente se insere a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada na

cidade de São Paulo, em 16 de setembro de 1931, na Era Vargas (1930 a 1945). Surge como uma estratégia de organização, conscientização e conquista por melhores condições sociais. A Frente Negra fundou uma escola primária que desenvolveu atividades no período de 1934-1937. De acordo com Araújo (2007), documentos indicam que o estabelecimento tinha caráter “privado” e pertencia ao grupo das escolas isoladas urbanas e mistas. Estas eram criadas a partir das reivindicações da população e com aprovação das autoridades locais.

A Frente Negra teve um papel importante no processo de conquista pela educação do negro; sua atuação não se restringia somente à área educacional, estendia-se a outras áreas de ações do Movimento Negro por seus direitos.

No século XX, década de 90, foram enfatizadas as políticas públicas, visando combater a discriminação racial, dentre elas as Políticas de Ação Afirmativa no âmbito educacional, como relata Jaccoud (2008, p. 140):

Em meados da década de 1990, pode-se identificar o surgimento de uma terceira geração de políticas, dessa feita tendo como objetivo o combate à discriminação racial por meio de políticas públicas. Tem início o debate sobre Ações Afirmativas e sobre o racismo institucional, e um conjunto de iniciativas tomam corpo.

É nesse período que, no Brasil, o conceito de Ações Afirmativas começa a ser apropriado para formulação de programas e políticas de promoção da equidade racial, inicialmente no Ministério da Saúde e em algumas prefeituras, por meio do Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI).

As Ações Afirmativas visam, pois, à promoção da diversidade social de grupos sub-representados em certos espaços sociais. Jaccoud (2008) identifica três inspirações na defesa das Ações Afirmativas: uma forma de justiça reparatória ou compensatória, outra de justiça distributiva e ainda outra de ação preventiva. Estas teriam como objetivo: “tanto a igualdade de oportunidades como o combate às desigualdades não justificáveis, garantindo a diversidade e o pluralismo nas diferentes esferas da vida social, denunciando a posição subalternizada de determinados grupos sociais”.

No final da referida década, surgem no campo da Educação experiências inovadoras visando ao acesso dos (as) negros (as) ao ensino superior. Foram criados cursinhos universitários pré-vestibulares voltados a estudantes negros em vários setores da sociedade civil. Os cursinhos passam a contar com o apoio do Governo Federal a partir de 2002, quando foi criado pelo Ministério da Educação o Programa Diversidade na Universidade, com o objetivo de estimular e apoiar cursinhos pré-vestibulares promovidos por entidades da sociedade civil.

Em 2003, o presidente da República Luís Inácio Lula da Silva aprovou medidas propulsoras de transformações sociais, visando promover políticas de reparação para a população vitimizada pelo processo de exclusão social.

Em 2004, a discussão da problemática da inclusão no ensino superior e a ideia de construção de políticas públicas voltadas para o acesso qualificado de negros na universidade, e cujo debate foi muito polêmico, culminou com a criação da política de reservas de vagas para negros. No final deste mesmo ano, existiam quatorze universidades públicas com política de cotas raciais voltadas para negros, aprovadas em quase todas as regiões do País.

Embora essas ações tenham garantido uma maior democratização na ascensão ao ensino superior por parte da população negra, ainda está presente a desigualdade no acesso para a maioria da população que pertence a grupos excluídos socialmente e que fica impossibilitada de usufruir da apreensão e produção de saberes científicos.

## **A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL**

A educação étnico-racial se configura como um desafio para uma educação democrática na política pública educacional do País, haja vista a educação apresentar-se com modelos rígidos, excludentes

que não favorecem o êxito escolar para todos que a ela têm acesso. Desse modo, mantém ainda uma imobilidade nas ações acerca da educação antirracista, não permitindo a visibilidade do valor cultural e da contribuição positiva das diversas etnias nela existentes, gerando assim desigualdades sociais. E, segundo Bourdieu (1998, p. 41),

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

A ascensão social do negro por meio da educação formal, muitas vezes é vista como um dom; e se ele não consegue alcançá-la é porque não houve competência para adquiri-la, o que nos remete a Bourdieu (1998) quando este afirma que “os mecanismos de eliminação agem por todo o cursus”, legitimando as desigualdades sociais.

A educação étnico-racial para promoção da igualdade racial por meio da Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade de inclusão no currículo da rede oficial de ensino das disciplinas História da África e Afro-brasileira. Dessa forma, ela representa uma ruptura nas posturas pedagógicas que não reconhecem as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional.

Educar, na perspectiva étnico-racial, pressupõe a democratização quanto ao que foi se implantando como verdades, mascarando a realidade na defesa de uma sociedade justa e igualitária. Desse modo,

(...) para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é necessário fazer emergir as dores, os medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui pra frente. (BRASIL, 2005c, p. 14).

Quando se trata da inclusão das diretrizes da educação étnico-racial para os cursos de graduação, não se quer somente inserir alguns conteúdos na estrutura curricular dos cursos, mas, sim, modificar a forma de produção e apropriação do conhecimento e

repensar as posturas dos educadores diante das minorias. A inserção da questão das relações étnico-raciais objetiva transformar o fazer na educação, possibilitando mudanças de posturas que inviabilizam o fazer teórico científico das produções que tratam sobre estudos referentes às relações étnico-raciais, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão e produção de conhecimento, além de promover uma intervenção positiva na sociedade.

A partir da década de 70, os saberes produzidos cientificamente abordam pesquisa, cujos temas focalizam o negro na sociedade brasileira. Essas pesquisas se destacam principalmente no âmbito das Ciências Sociais e se estendem pelas demais Ciências, enfatizando aspectos relacionados à construção da identidade negra, tais como: a diáspora, o processo histórico, a saúde, a educação étnico-racial, etc., desconstruindo conceitos muitas vezes equivocados, reelaborando saberes e, conseqüentemente, reconstruindo a realidade histórica do povo negro através do conhecimento científico.

No século XX, em especial na década de 90, a relação entre educação e diversidade predominou no debate educacional, com forte impacto nas políticas públicas do século XXI, como estratégia para superação das desigualdades educacionais, cuja frequência é atestada por indicadores socioeconômicos oficiais desde a Primeira República.

Diante disso, convém enfatizar-se que as pesquisas que abordam como objeto o ato de educar na diversidade exige a superação de conceitos preestabelecidos que compreendam somente as diferenças cognitivas e passam a um novo enfoque de respeito à pluralidade sociocultural, que há dentro e fora do espaço escolar, levando à reversão das desigualdades, buscando o processo de construção da igualdade social, pois,

No futuro, não podemos educar na diversidade sem mudar a educação. Contudo, essa mudança tem duas frentes fundamentais: Conseguir que, pela educação institucionalizada, sejamos capazes de ajudar alunos a crescerem e a se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas tanto de tipo cognoscitivo como de autoconhecimento, e autonomia pessoal e de socialização. Facilitar que nas instituições educativas, tenham lugar e reconhecimento todas as diferentes capacidades,

ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações, etnias, valores culturais de todos os meninos, meninas e adolescentes (IMBERNÓN, 2000, p.85).

A produção de conhecimentos e pesquisa na educação pode construir outra mentalidade que, mediante exercícios do pensamento crítico, não admita a exclusão. Tal inferência é encontrada no relatório de Delors et al (2003, p.54):

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. [...] O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado.

Face ao exposto, é preciso a compreensão de que a escola existe para atender à sociedade na qual está inserida e não somente aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores, estabelecendo, assim, a relação entre saberes escolares/ realidade social/ diversidade étnico-cultural. Para Freire (2001), as ideologias discriminatórias ou de resistência se encarnam em formas especiais de conduta social ou individual que variam de tempo espaço a tempo espaço. Ele destaca que:

Os níveis destas relações, seus conteúdos, sua maior dose de poder revelado no ar de superioridade, de distância, de frieza com que os poderosos tratam os carentes de poder o maior ou menor nível de acomodação ou de rebelião com que respondem os dominados, tudo isso, é fundamental no sentido de superação das ideologias discriminatórias, de modo a que possamos viver a Utopia: não mais discriminação, não mais rebelião ou adaptação, mas Unidade na Diversidade (FREIRE, 2001, p.32).

Considerando o exposto, é necessário que os (as), educadores (as) pesquisadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações sociais, entre outras. Portanto, trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas despertar a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

Ressalta-se a necessidade de que os cursos de formação inicial e continuada de professores discutam tanto a seleção de conteúdos quanto a fragmentação do conhecimento científico. Para Gomes; Silva (2002 p, 28), tais discussões tornam-se ainda mais essenciais quando os objetivos desses cursos envolvem preparar professores que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade.

Assim, deve-se na formação dos professores refletir sobre as investigações científicas acerca das produções da diversidade e das relações étnico-raciais no espaço escolar e as contribuições no processo pedagógico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção do conhecimento científico, na Educação sobre a realidade, requer um domínio teórico para que o sujeito produtor do conhecimento tenha propriedade sobre o objeto estudado tanto no aspecto social quanto no aspecto histórico. Assim, o pensamento a ser explicado, produzido e sistematizado deve contemplar as etapas que norteiam as pesquisas científicas.

Verificam-se avanços e crescimento nas pesquisas científicas no Brasil, porém as produções sobre o negro e suas contribuições na construção de saberes, bem como a produção do conhecimento científico por essa parcela da população brasileira é restrita, consequência das desigualdades sociais e educacionais que restringem o acesso da população negra ao ensino superior.

Dessa forma, constatou-se neste estudo que tanto a contribuição das produções científicas quanto a educação étnico-racial vêm tornando-se um importante fator de redefinições de olhares e práticas que intervêm positivamente na sociedade, apesar de o acesso ao ensino superior ser ainda um desafio para muitos. E este acesso precisa ser garantido por meio de políticas públicas permanentes que irão permitir, conseqüentemente, o acesso aos instrumentos de produção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. L. P. de. **A escola primária da frente negra brasileira em São Paulo (1931 – 1937)**. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). São Paulo: Ação Educativa, ANPED. 2007. p.39-55.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Tradução de: Estela dos Santos Abreu. 7. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-69.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2005.

CRUZ, M. dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.

CUNHA, P. M.C. da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda (Cord.). **Relações raciais no Brasil: alguns determinantes**. Niterói: Intertexto, 1999.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 8. ed. Brasília, DF: MEC; UNESCO; Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaio**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, R. C. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993 – 2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem,

hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000. p. 77-95.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mario (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p.131-166.

MAESTRI, M. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Séculos XVI – XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. v.1, p. 192-210.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

---

# **AS REPRESENTAÇÕES DE SI E DO(S) OUTRO(S) EM VÍDEOS NO YOUTUBE: A IMIGRAÇÃO BOLIVIANA NAS MALHAS MIDIÁTICAS E(M) (DIS)CURSO**

*Lucas Rodrigues Lopes*

Universidade Federal do Pará  
Campus Universitário do Tocantins/Cametá

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Estampam capas de jornais e revistas, constituem postagens em redes sociais, como, por exemplo, Facebook, Twitter e fazem narrar sobre si, sobre o(s) outro(s) e os trajetos até a terra considerada prometida em vídeos no Youtube. A questão dos imigrantes, há um bom tempo, é pauta para o debate a respeito dos dilemas éticos, sociais, humanos, inclusive econômicos. Anualmente, milhões de pessoas batem em retirada de seus países para se libertar de circunstâncias

derradeiras, a saber – guerra, fome, repressão. Na América Latina, o Brasil tem sido destino de alguns imigrantes pela proximidade geográfica.

Este texto tem o objetivo de colaborar, ainda que, de modo modesto, aos estudos discursivos, que tratam da questão identitária de imigrantes residentes no Brasil. Trata-se de imigrantes bolivianos que vieram residir no Brasil por diversas razões, dentre as quais: estudar em universidades brasileiras, acompanhar o marido/esposa nos estudos, buscar condições de uma vida melhor, que são materializadas pela fuga da crise econômica. Ressalta-se que a escolha pela plataforma virtual, o YouTube, deu-se pelo fato de propiciar ao relato oral de suas narrativas de vida similitudes e diferenças, entrelaçadas, dessa forma, na tessitura discursiva, que como uma rede (des)ata nós e fios linguístico-discursivos e culturais entre brasileiros e bolivianos.

Adotaremos a perspectiva teórica situada no espaço de embate e inquietude entre teorias dos discursos, psicanálise e desconstrução derridiana – para refletir de modo crítico sobre as representações de imigrantes bolivianos e do(s) outro(s) em vídeos no YouTube nas relações diárias em algumas cidades do Estado de São Paulo.

## **O ESTRANGEIRO NA CONTEMPORANEIDADE**

A compreensão do estrangeiro na sociedade atual precisa de alguma forma passar pelo prisma do estranho que vive entre, por meio de e em nós. Tedesco (2016) destaca que o estrangeiro tem causado profundas e imensas transformações na estrutura econômica e política de um país. Além disso, vale destacar que o tratamento dado aos estrangeiros é também passível de análise por conta das múltiplas identidades que se misturam, desvelando um mundo em constante deslocamento e as possíveis contribuições disso.

Com isso, percebe-se que o lugar ocupado por um estrangeiro é o de singularidade, uma vez que a figura dele convoca para junto de si o diálogo de opostos, decorrente de um olhar ambivalente,

característico da modernidade, compondo assim o sujeito imigrante que faz emergir condições de pertencimento e ruptura, distanciamento e proximidade e de alteridade e desejo de pertença. Nessa direção, Perrone (2005, p. 54) discorre sobre o estrangeiro como aquele que não possui vínculos, sendo móvel, tendo relações ocasionais. Para ela, imprime-se ao sujeito imigrante o predicativo de intrigante mobilidade, aquele que não se reconhece, está no espaço de outrem, ora perto ora longe.

Outrossim, Siqueira (2009) afirma que a figura do imigrante se relaciona com a aventura, é aquele que sobrepuja seu contexto, ultrapassa as vivências, desloca-se pelas causalidades e busca nas incertezas as seguranças de uma vida.

Sendo assim, conforme Tedesco (2016), o estrangeiro está pareado à figura do imigrante, já que se torna objeto e causa de mudanças sociais, corrobora em seu ser a proximidade e distância, traz em seu bojo a síntese da oposição da qual emergem a complementariedade de opostos e a capacidade de sintetização e unificação. Tendo essa faceta em mente, Simmel (1983, p.182) considera que

A unificação de proximidade e distância envolvida em toda a relação humana organiza-se, no fenômeno do estrangeiro: a distância significa que ele, que está próximo, está distante; e a condição de estrangeiro significa que ele, que também está distante, na verdade, está próximo, pois ser um estrangeiro é naturalmente relação muito positiva, é uma forma específica de interação.

Desse modo, estar como imigrante em um país pode ser caracterizado como a emergência de embates, trazendo à memória a questão identitária de sujeitos da falta, menos fluídos, menos coerentes e menos determinados. Ainda, voltando-se a um sistema de significados em torno do ser estrangeiro, pode-se pensar acerca de como culturalmente os imigrantes são discursivamente marcados e representados como: o outro, o de fora, o nômade, o cigano, o forasteiro.

Sobre isso, Elias e Scotson (2000, p. 19) discutem que existem camadas e estratos sociais em torno do modo como imigrantes são organizados em um determinado espaço.

A noção de autoimagem, pertencimento grupal e relações de poder merece atenção para interpretar o modo como novos e velhos habitantes de um lugar vão se configurando, uma vez que definem quem é do local e quem é de fora. É interessante observar que, na antiguidade, havia um grupo que designava aos seus e a outros grupos características distintivas de superioridade ou inferioridade, portanto era emergente um olhar discursivo de superioridade em detrimento de outro que se relacionava à inferioridade.

Cotesta (2002, p. 38) amplia essa discussão por considerar que a figura do imigrante pode não ser a de marginal ou estar às margens da sociedade, mas atenta ao fato de que ele ocupa um outro lugar, que muitas vezes conflita com o de um grupo socialmente constituído por regras, códigos e distribuição das relações de poder, não contemplando a entrada de outros, mas é incisivo em manter aquele que é diferente à margem da sociedade, de outra maneira dito, o estrangeiro/imigrante é melhor compreendido, quando permanece marginal na sociedade em que vive e trabalha.

Por fim, Elias e Scotson (2004, p. 48) abordam a figura do imigrante como construída a partir da coesão e sujeição a padrões específicos de controle

O orgulho por encarnar o carisma do grupo e satisfação de pertencer a ele e de representar um grupo poderoso estão funcionalmente ligados à disposição dos membros de se submeterem às obrigações que lhe são impostas pelo fato de pertencerem a esse grupo.

Sendo assim, estabelece-se uma relação em busca pelo merecimento, pela pertença grupal e pelos processos sociais que (des) qualificam a (in)disciplina, a (des)ordem, a ignorância e os estereótipos que marcam o corpo imigrante.

## **AS REPRESENTAÇÕES DE IMIGRANTES BOLIVIANOS E DO(S) OUTRO(S) NO YOUTUBE: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DO DISCURSO, PSICANÁLISE E DESCONSTRUÇÃO**

Respaldados pelos estudos de Coracini (2007, 2008 e 2009), defende-se a hipótese de que todos estamos entre-línguas-culturas,

considerando o aspecto dialógico da linguagem, ancorando na afirmação um tanto difundida de que toda língua origina-se de outras línguas, assim sendo todo discurso integra outros discursos, bem como não há um discurso adâmico, toda palavra decorre de outra(s) palavra(s).

Por conseguinte, recorrendo aos estudos foucaultianos, (Foucault,1996), compreende-se que a novidade de uma enunciação não reside no que é dito, mas na situação que é sempre outra, é sempre um fator de ineditismo.

Portanto, considerando a inscrição de imigrantes bolivianos na sociedade brasileira, pode-se afirmar que

Falamos uma (ou várias) língua(s) que é (são) sempre a língua do outro e para o outro, que vem plena do outro – língua estrangeira-materna, materna-estrangeira -, cuja falta em mim imagino completar, mas é sempre uma prótese da falta e, como tal, deixa marcas, vestígios da fratura, da sutura (CORACINI, 2007, p. 145)

Assim, a constituição identitária dos sujeitos imigrantes bolivianos pode se dar no entre-línguas-culturas, já que existe um imbricamento de línguas, que se coloca em um espaço movediço com traços culturais conflituosos, diversas vezes fazendo (des)aparecer a demarcação de fronteiras entre ser brasileiro e agir como tal e ser boliviano, em outras palavras, é emergente o deslocamento entre as línguas, já que faz funcionar traços e marcas identitárias que (re)velam uma língua diferente da língua da nação pertencente.

Continuando, é importante destacar que analisar entrevistas de imigrantes bolivianos, no YouTube, possibilita que traços de memórias desses estrangeiros emerjam na e da relação deles com a cultura brasileira, com o povo e costumes, traços de sua constituição identitária. Desse modo, adotando um viés dos estudos discursivos, percebe-se como esse sujeito imigrante, afetado pela língua e pela História, vai tecendo pelos dizeres que o circundam quem ele é. Orlandi (2012, p. 30) defende que

Os dizeres são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o

analista do discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com a exterioridade, suas condições de produção.

Dessa maneira, os dizeres não são postos de neutralidade, vêm carregados de outros discursos, que estabelecem pelo que pode ou não ser dito em um contexto histórico estipulado, dessa forma o sujeito é tecido, é constituído e identificado.

De modo igual, Eckert-Hoff (2003, p. 275) discute que

É o fio discursivo (intradiscurso) que nos permite buscar os discursos-outros pela memória discursiva (interdiscurso), pois consideramos que tanto o intradiscurso como o interdiscurso fazem parte de uma cena discursiva sócio-histórico-ideológica. O intradiscurso remete-nos à rede complexa das formações discursivas (FDs), nas quais todo dizer está inserido, e dá pistas para entender a exterioridade discursiva, o interdiscurso, discursos anteriores, que formam uma rede, uma trama, que se entrelaça, cujos caminhos não podemos delimitar.

Disso, depreendemos que existem narrativas que constituem o dizer dos imigrantes bolivianos e permitir que contem essas histórias é dar voz à inscrição desses sujeitos na História, já que possibilita, como Coracini (2007, p.19) apresenta, “conferir-lhe o poder de confrontar a história oficial com as histórias cotidianas e assim colaborar a construção da própria identidade e verdade sobre si mesmo”.

Neste momento, pensaremos a noção de sujeito adotada por nós, neste trabalho, que é a de que somos constituídos pela falta, que é incessantemente busca de preenchimento e de amparo. Em termos psicanalíticos, somos sujeitos cindidos, clivados, não atingimos a completude, embora creiamos na possibilidade disso, sendo assim, somos caracterizados como sujeitos da linguagem, dotados da capacidade de simbolizar. Todavia, destacamos que, ao simbolizar, o sujeito deixa escapar fragmentos (LACAN, 1975, cap. XI) do inconsciente, que se materializam por meio de lapsos, atos falhos, deslizes metafóricos ou metonímicos. Assim sendo, são deflagrados no e pelo discurso dos enunciadores a fim de que possamos melhor interpretar sua subjetividade, por vezes desconhecidas por eles próprios.

Agora, valendo-nos do conceito elaborado por Derrida (1996), como uma crítica aos conceitos filosóficos, buscaremos compreender como esse pode contribuir à leitura que faremos dos dizeres de imigrantes bolivianos. A noção de desconstrução não visa à destruição completa, mas, sim, a desmontagem e decomposição da escrita. Essa nos auxilia a (des)velar partes de um texto camufladas, acobertadas, aos analistas do discurso – a porosidade da língua e opacidade são constitutivas. Dessa maneira, com base na noção de desconstrução derridiana, podemos afirmar que as palavras nem sempre expressam tudo que queremos, há uma incompletude no dizer, por isso aceitamos desconstruir.

Da filosofia derridiana procede o caráter desconstrutivista que possibilita questionar a epistemologia ocidental para além de uma visão dicotomizadora que categoriza polos submetendo um elemento a outro em que um está associado à racionalidade e à logicidade e o outro se associa aos sentimentos e sensações, por exemplo. A partir da noção de *différance* (DERRIDA, 1971; 2001), a diferença que não visa à incorporação ou bipartição hierarquizadora pressupõe a não-existência da totalidade, o que orienta para uma busca incessante bem como a frustrações e desesperanças. Consequentemente, a desconstrução pactua-se com a tríade que é afirmação, movimento e responsabilidade. Ao contrário de buscar imposição de uma ordem molar, a desconstrução apoia-se na alavanca de forças e deslocamentos de estabilizações forçadas. De uma perspectiva espaço-temporal, não habitamos um único lugar ou – lugar único, mas um entrelugar. Discorrendo sobre a desconstrução, que, segundo Prikladnicki (2007, p. 8), é “esse tipo estranho de morada que não tem lugar – e que não nos dá lugar – do lado de dentro, nem do lado de fora, e, sim, às margens”. Em vista disso, desconstruir é movimentar-se por posições discursivas contrárias entre si, fazendo com que se perca a forma, a estrutura ou conceitos originais, ou tradicionalmente aceitos, inscritos na história do pensamento ocidental. Para Prikladnicki (2007, p. 10), “Desconstruir é desempenhar um gesto duplo, invertendo a oposição e deslocando a estrutura”. Por conseguinte, evita-se neutralizar as oposições binárias de modo a residir no campo fechado dessas oposições. Derrida (2001, p. 47) discute aquilo que por ele mesmo foi tachado de estratégia da

desconstrução ao dizer que “é preciso, pois, fazer um gesto duplo de acordo com uma unidade ao mesmo tempo sistemática e dela própria afastada, isto é, múltipla dela própria, por um lado passar por uma fase de inversão”. Sendo assim, o pensamento metafísico, denominado por Derrida logocentrismo, jamais interrompeu o estabelecimento olhares que visavam a polaridades e dicotomias: razão/sensação; espírito/matéria; identidade/diferença; lógica/retórica e masculino/feminino. Continuando nossa discussão, pinçamos, nos estudos derridianos, mais alguns posicionamentos “A história da metafísica, como a história do Ocidente, seria a história dessas metáforas e dessas metonímias [os diferentes nomes que utilizamos para nos referir a um centro ou fundamento estável” DERRIDA (1995, p. 231). A desconstrução, num primeiro vislumbre, devota-se a inverter a hierarquia dos conceitos, granjeando pensar o segundo termo como principal e originário. Digno de nota, aqui, é a forma como a cultura ocidental familiarizou-se a pensar a respeito da relação entre causa e efeito. Correntemente, este é concebido como secundário e derivado daquela. Mas, levando em consideração nosso saber culturalmente enraizado, a princípio, asseveramo-nos da manifestação do efeito, para, a posteriori, levantar suas causas.

## **APONTAMENTOS DE UMA ANÁLISE DISCURSIVA: O IMIGRANTE BOLIVIANO SOB LENTES DISCURSIVAS NO YOUTUBE**

O site *YouTube*<sup>1</sup>, criado em 2005, oportuniza a seus usuários o carregamento e compartilhamento de vídeos em formato digital. Hospeda uma gama de filmes, videoclipes e materiais caseiros. Por meio de seu mecanismo de busca, é possível que os vídeos sob seu domínio sejam armazenados em sites pessoais. Ressalta-se o caráter publicitário do YouTube, já que, segundo a revista americana *Times*, na edição de 13 de novembro de 2006, “ele cria uma nova forma para milhões de pessoas se entreterem, se educarem e se chocarem de uma maneira como nunca foi vista”.

Refletindo a respeito do nome do site por nós escolhido e já

---

<sup>1</sup>

[www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)

valendo-nos de olhares discursivo-desconstrutivistas, *YouTube* deriva das combinações pronominal e verbal, nesse caso (*youtube*), a qual pode ser pensada como “você na televisão”; “você na tela” e “você televisiva”. É também passível de discussão o próprio convite feito pelo site americano a partir dos dizeres no imperativo: “Broadcast yourself”, acepção que pode instaurar um duplo olhar para o conjunto verbo-pronominal. Assim, o verbo “broad(en)” pode remeter ao sentido de ampliar, sair de dentro (de), que seguido pela palavra “cast” instaura o sentido de formato/estrutura fechada em si, isto é, quebre suas próprias barreiras, seja você mesmo! A outra se ligaria a se transmitir, como se estivesse na TV.

Um dos motivos que orientaram nossa escolha pelo site está na tecnologia de reprodução por ele empregada, que preza pela qualidade de vídeo comparável a tecnologias já bem conhecidas e conceituadas no mercado de imagem e som.

Antes do lançamento do *YouTube* em 2005 eram poucos os métodos simples e acessíveis a leigos em tecnologia que queriam colocar seus vídeos na Internet. Com sua interface de fácil uso o YouTube possibilitou, segundo o próprio site, a “qualquer pessoa que usa computador a postagem na Internet de um vídeo que milhões de pessoas poderiam ver em poucos minutos” (YOUTUBE, 2016). A grande variedade de tópicos cobertos pelo YouTube e a presença do botão compartilhar se tornou, com o passar do tempo, um dos mais frequentemente utilizados elementos da cultura da Internet.

Tannen e Trester (2013, p. ix) informam que

[n]ossas vidas, de formas que só agora estamos começando a entender, são vividas e vivenciadas por meio das redes sociais digitais: Nós nos informamos pela Internet, lemos livros no Kindle<sup>2</sup>, encontramos velhos amigos no Facebook e novos amantes em aplicativos (OK Cupid e Match.com). Mantemos relações interpessoais no LinkedIn, criamos, filtramos e compartilhamos fotos no Instagram, nós twitamos, fazemos e desfazemos amigos, postamos e marcamos alguém em nossas postagens, curtimos postagens e, às vezes, até queremos “(des)ver” algo postado

---

<sup>2</sup> Para maiores detalhes, favor acessar <<<https://www.amazon.com.br/Kindle-contraste-bateria-leitura-reflexo/dp/B008AK6BIC>>>

Desse modo, as redes sociais digitais vêm permitindo que nossos corpos sejam nossas (ex)tensões de modo a permitir uma projeção do eu como nunca foi vista. Androusopoulos (2013, p. 47) reflete a respeito do site YouTube e define-o como “lugar virtual de cultura participativa”. O linguista alemão que pesquisa as novas formas de projeção do eu, em sites como o YouTube, diz que “[...] a cultura participativa é individualmente ou coletivamente a partir de um grau mínimo de exigências, ou meios acessíveis de participação” (ANDROUSOPOULOS, p. 48). Nessa direção, chamamos atenção ao fato de que o próprio site *YouTube* faz uso dessa premissa, já que, nos dizeres da política de privacidade, estão as palavras “[...] fácil acesso à comunidade e engajamento legitimado mesmo na periferia” (YOUTUBE, 2016).

Neste momento, dando maior enfoque aos imigrantes bolivianos e às suas práticas discursivas, é importante pensar as condições de produção de discurso com base em alguns dados, segundo Magalhães e Schilling (2012), em um dossiê que trata sobre questões da imigração boliviana sob três eixos – Educação, Cidade e Pobreza, a imigração boliviana, no Brasil, tem sido considerada um movimento migratório desde o último quarto do século XX. É uma das maiores populações do 0,5% da população brasileira que é proveniente dos países da América do Sul, estando sua maioria localizada nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rondônia e São Paulo. É o quinto maior grupo de imigrantes que residem no Brasil, superados apenas por estadunidenses, japoneses, paraguaios e portugueses. A Bolívia foi durante muito tempo, e ainda é, um país de imigração. Tanto a política quanto o projeto econômico boliviano, no decorrer do Século XIX e por bom pedaço do Século XX, foi muito direcionado a apenas uma pequena parcela da população - geralmente de origem branca. Era costumeiro um certo distanciamento entre os estratos sociais mais abastados, de origem caucasiana, e a grande maioria da população, indígenas ou mestiços. Ademais, a Bolívia também foi um país devastado por uma inconstância política muito grande, já que ocorreram mais de cem golpes de Estado em sua história. Todos esses fatores colaboraram com a emigração boliviana, que se aglomerou mais fortemente nas cidades de Nova Iorque, Madrid, Buenos

Aires, São Paulo e Rio de Janeiro. Passemos aos recortes discursivos, extraídos de entrevistas (8), veiculadas no site [https://www.youtube.com/results?search\\_query=bolivianos+no+brasil](https://www.youtube.com/results?search_query=bolivianos+no+brasil)

### **RECORTE DISCURSIVO 1**

A gente sempre se sente estranho, né? Eu me lembro muito disso. De como isso é forte, por exemplo, na minha época de graduação. Fui do diretório acadêmico, e começou a ter greve. Fiz universidade pública. E eu sempre no meio, né? Eu lembro que minha mãe falava: Pelo amor de Deus, filha, não se mete nessas coisas. Você é estrangeira. Então, acho que vem essa coisa, né? Da gente não se sentir totalmente integrado, né? Da gente achar que pelo fato da gente não ser daqui, não podemos palpitar.

### **RECORTE DISCURSIVO 2**

Com todo esse sofrimento, me pergunto para que uma pessoa vem ao Brasil? Vim ao Brasil, trabalho 14 horas aqui, porque não pertencia à classe rica na Bolívia. As mesmas 14 ou 16 horas que trabalho aqui também fazia na Bolívia. A diferença é que lá no final do mês eu conseguia ter o dinheiro das crianças e ponto. Aqui, eu consigo dar um iogurte. Algo raro lá. Uma bolacha que, lá, também é luxo. Culturalmente, existe um deslumbramento em termos de status e condição social. Ver que consigo dar coisas que não conseguia dar lá, paro e penso, estou muito melhor aqui.

### **RECORTE DISCURSIVO 3**

O povo brasileiro é bastante acolhedor. No entanto, ainda existe muita xenofobia. Existe um certo racismo. Se nordestino que é da mesma nação sofre preconceito. O que dirá de alguém que vem de uma nação menos desenvolvida?

## RECORTE DISCURSIVO 4

Quando cheguei ao Brasil, era bem tratado. Pelo sotaque, pensavam que era mexicano. Então, era bem tratado. Na época em que eu vim, se falava muito da questão da imigração invisível, né? Os imigrantes invisíveis que eram os bolivianos. Porque a gente era um povo calado, ficava dentro de casa, só saía para trabalhar.

A depoente do **Recorte Discursivo 1 (RD 1)**, ao fazer uso do advérbio “sempre”, na frase “A gente sempre se sente estranho?”, instaura uma regularidade discursiva, que aponta para o efeito de sentido de que é comum a estranheza/estranhamento lhe fazer companhia, se você for imigrante, uma vez que, como ela mesma diz pelo fato de “não se sentir totalmente integrada”. Digno de nota também é o uso do adjetivo “integrado”, visto que pode trazer, sim, o sentido de “ambientado”, “habitado” e “acostumado”, todavia essa mesma palavra pode ter o efeito de sentido de “íntegro”, como se ela estivesse se referindo a ser “honrado”, “correto” e “incorrupível”. Outro elemento a ser pinçado em seu dizer é a frase “E eu no meio, né?”, que nos remete ao fato de ela estar entre-línguas-culturas dispares, ora buscando a dizibilidade e visibilidade, fatores que a permitiram fazer parte do diretório acadêmico e fazer greve em protesto às políticas públicas das universidades, ora buscando pelo silenciamento, materializado pelas palavras “A gente acha que pelo fato da gente não ser daqui, não podemos palpitar”, que pode também ser apoiado nos dizeres da mãe “Você é estrangeira”, como se estrangeiros devessem silenciar, pois não merecem ser ouvidos ou têm direito à fala, pois não pertencem ao lugar de fala. Além disso, ocorre o efeito de sentido de partilha, de estar ora em um espaço pertencente à língua-cultura de seu país de origem ora em um lugar que a consideraria como forasteira e estrangeira de si mesma, calando-a ou não oportunizando expor seus ideais. Por fim, nesse RD 1, é interessante destacar o uso da locução pronominal “a gente” com o intuito de totalizar o discurso e ganhar aderência e anuência de quem a escuta, que pode ser materializado pelo uso da partícula “né” ao final de algumas proposições.

Continuando, agora no **Recorte Discursivo 2 (RD 2)**, vemos estabelecidos campos oponentes, que materializados linguisticamente,

colocam o Brasil em posição de destaque, sendo isso evidenciado na frase “Vim ao Brasil, trabalho 14 horas aqui, porque não pertencia à classe rica na Bolívia”. É interessante a construção discursiva em torno do sintagma verbal “dar coisas”, já que a proposição faz uma analogia aos itens da “classe rica” da Bolívia. Ainda, em se tratando das oposições presentes, uma delas diz respeito à “classe rica” na Bolívia. A outra se volta à “classe trabalhadora”, que, não importando quantas horas de trabalho, sejam 14 ou 16, consegue dar alimentos de luxo, materializados por itens pertencentes aos ricos, a saber, uma bolacha ou iogurte. Outra faceta interessante a destacar é que a própria política interna do país faz com que seus moradores se tornem imigrantes, fator que pode ser identificado em “Ver que consigo dar coisas que não conseguia dar lá, paro e penso, estou muito melhor aqui”, melhor dizendo, a questão de pertencimento é bem latente nesse recorte, já que “com todo esse sofrimento, me pergunto para que uma pessoa vem ao Brasil?”.

Passando ao **Recorte Discursivo 3 (RD 3)**, é interessante discutir que, por mais que os brasileiros tenham sido caracterizados como acolhedores, há um tamponamento diante disso, já que fomos apontados como xenófobos, isto é, tendo medo, antipatia e aversão ao estranho = estrangeiro. É papel nosso desconstruir o modo como esse depoente se sentiu, uma vez que igualiza e normatiza o preconceito sofrido por parte dos nordestinos. Além disso, na pergunta “O que dirá de alguém que vem de uma nação menos desenvolvida?” é trazido à baila a questão do subalterno como parte constituinte da sociedade brasileira, já que somos compostos pela mestiçagem.

Por fim, no **Recorte Discursivo 4 (RD 4)**, conseguimos perceber como a noção de língua-cultura está imbuída de jogos de poder, uma vez que ser percebido como mexicano traz muito mais prestígio e valoração social em comparação a ser visto como boliviano. Além disso, pode-se pensar a respeito da questão do silenciamento, já que ser percebido como mexicano faz com que ele possa vir à tona e ser visto, entrando em operação a questão da dizibilidade e visibilidade, fatores que o permitem ser quem ele realmente é, já que ser notado como boliviano é passível de silenciamento e apagamento, uma vez que é um povo “calado, que ficava dentro de casa, só saía para trabalhar”.

## À VISTA DA (IN)CONCLUSÃO

O país em que vivemos sempre teve fortíssimas relações com a imigração. Não é à toa que a constituição do país se deu por processos de importação de uma população ou por meio de colonos, que se tornaram os dominadores, ou por meio de escravos, que tiveram de trabalhar nessas colônias.

Tratar da questão de imigração em nosso país é emergencial, pois, como aponta Bauman (2017), os deslocamentos e as diásporas, forçados ou não, têm se avolumado nestes últimos tempos, questionando a questão territorial como uma noção de ordem linguístico-cultural e política.

Com isso, é importante destacar que os efeitos de estranhamento são decorrentes de um processo de identificação, que pode ser ora simbólica, ora imaginária ou fantasiosa, conseguindo, assim, dizer sobre nós mesmos, compreendendo-nos e compreendendo outros, por mais que o estranho tenha feito morada num lugar que tínhamos a ilusória sensação de ser donos, visto que, como Lacan (1998, p.96 – 103) diz “só nos vemos no e pelo espelho do olhar do outro, outro que internalizamos e que nos constitui”.

Por fim, faço uso das palavras de um boliviano “Não podemos mais viver fechados. Já temos muitos muros e muralhas. É o momento de construir pontes para que o mundo se una”.

Sendo assim, se estranhamos o outro ou nos estranhamos no outro, somos estranhos também para ele e compreender isso nos convoca à compreensão de que somos estranhos em e para nós mesmos (KRISTEVA, 1994).

## REFERÊNCIAS

ANDROUTSOPOULOS, J. Participatory Culture and Metalinguistic Discourse: Performing and Negotiating German Dialects on YouTube. In: TANNEN, D.; TRESTER, A. M. (eds.) **Discourse 2.0**. Language and New Media. Washington, DC: Georgetown University Press, 2013, p. 47-71.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CORACINI, M. J. R. F. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. São Paulo, Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. Discurso de imigrantes: trabalho de luto e inscrição de si. In: KLEIMAN, Ângela & CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Editora Unicamp, Campinas; Argos Editora Universitária, Chapecó, 2008.

CORACINI, M. J. R. F. **Língua e efeitos de estranhamento**: modos de (vi) ver o outro. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 9(2), 475-498. 2009 <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982009000200006>

COTESTA, V. **Lo straniero**. Roma-Bari: Laterza, 2002.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Trad. Júnia Barreto. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1995.

DERRIDA, J. **Da hospitalidade**. Trad. Antônio Romane. São Paulo: Escuta, 1996.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ECKERT-HOFF, B. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Unicamp, 2003.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1996.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACAN, J. **Livro 20 (Mais, ainda)**. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 96-103.

MAGALHÃES, G. M. ; SCHILLING, F. **Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação**. Pro-Posições, 23(1), 43-64. 2012. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000100004>

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 10.ed. Campinas: Pontes, 2012.

PERRONE, L. **Da straniero a clandestino**. Napoli: Liguori, 2005.

PRIKLADNICKI, F. **Desconstrução e identidade: o caminho da diferença**. 2007. 101 f. (Dissertação de mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TANNEN, D.; TRESTER, A. M. (eds.) **Discourse 2.0**. Language and New Media. Washington: Georgetown University Press, 2013.

TEDESCO, J. C. **Estrangeiros, extracomunitários e transnacionais**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009.

SIMMEL, G. O estrangeiro. In: MORAES FILHO Evaristo de. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

SIQUEIRA, S. **Sonhos, sucesso e frustrações na emigração de retorno: Brasil-Estados Unidos**. Belo Horizonte, Argumentum, 2009.

---

## **OPERARIAS EN INTECO: ¿UNA MEMORIA POSITIVA DE LA EXPERIENCIA OBRERA?**

*Mónica Gatica*

Instituto de Investigaciones Históricas y Sociales  
Facultad de Humanidades y Sociales  
Universidad Nacional de la Patagonia

### **PRESENTACIÓN**

En este trabajo abordamos el análisis de las experiencias que las trabajadoras de la fábrica INTECO realizaron durante la década de 1970, en el contexto de una industrialización subsidiada en Trelew, en la Patagonia Argentina. Aunque se reconoció un cierto grado de especialización a estas costureras, se produjo una temprana incorporación de principios o pautas propias del toyotismo, que se hibridizó en su aplicación en América Latina, pero que en este caso

supuso una intervención patronal, y la descalificación o invisibilización de la organización gremial en la fábrica. La identidad del colectivo fue permeada a través de políticas empresariales y una organización productiva que hizo hincapié en una pertenencia simbólica que se proyectó hasta las mismas circunstancias en que se realizó la investigación, mucho después del cierre de la empresa. Resulta de especial interés revisar en términos subjetivos la valoración de la incorporación al universo fabril y la consecuente socialización de estas mujeres.

Aquí compartimos resultados parciales de nuestra investigación: *Industrialización, Proletarización y Subproletarización. ¿Una nueva identidad para la mujer en Trelew?*, que hemos llevado adelante hace algún tiempo pero que a la fecha revisamos atendiendo a que representó un temprano intento de articular distintas claves interpretativas, específicamente el muy importante vínculo entre clase y género que bien hemos tenido oportunidad de discutir con Ricardo Antunes a partir de sus tesis relativas a la metamorfosis operada en el contexto neoliberal para problematizar la centralidad del trabajo en el mundo capitalista contemporáneo.

Preocupados por las transformaciones que la clase obrera ha tenido a partir de la década de 1960, pero especialmente por los cambios que se operaron en nuestra región entre las décadas de 1970 y 1990 - no sólo en términos objetivos, sino también desde lo subjetivo, es que abordamos esta investigación.

Nuestro objetivo es hacer a la mujer sujeto y no objeto de nuestra tarea, considerando que el concepto de género no debe aplicarse al análisis de la historia de las mujeres, sino a toda la historia, evitando caer en un modelo de análisis monocausal. Por cierto, siguiendo a Reyna Pastor, Lourdes Benería, Martha Roldán y Helena Hirata entre otras/os, entendemos que no se pueden llevar a cabo estudios de género desconociendo la estructura económica y social.

No hemos accedido a documentación de archivos tradicionales, y sólo pudimos consultar las encuestas registradas en la Dirección de Industria y Comercio Provincial, que funcionó como contralor de las fábricas. Obtuvimos un espectro de datos que incluyen

personal ocupado, consumo de energía, horas trabajadas, insumos de materias primas, etc., pero no nos permiten obtener conclusiones definitorias.<sup>1</sup> A saber: el período con mayor personal ocupado, estaría desde el último trimestre de 1975 al primer trimestre de 1977 (entre 318 y 368 personas trabajando en planta); el mayor número de horas trabajadas es del tercer y cuarto trimestre de 1976 (136.709 y 140.761 horas respectivamente); mientras que el mayor consumo de energía es de los últimos dos trimestres de 1974, y el primero de 1975 (102.060, 132.860 y 135.000 kvts). Con el mismo fin consultamos y entrevistamos al representante legal con que contó la firma en Trelew, el Dr. Juan Guerra, pero tampoco conservó documentación.

Así, justamente la narración y las memorias de las trabajadoras son nuestro principal insumo. Nos valemos de la historia oral, utilizándola como metodología sistemática para los testimonios orales que recogimos. Mitigamos nuestro problema, y creamos una buena porción de nuestra información documental. Revisamos e interpretamos los sentidos que las narraciones de nuestros entrevistados suponen, decodificando símbolos, imágenes y recuerdos. Esta tarea supuso acercarnos y permitir que múltiples voces obtuvieran visibilidad para complejizar las transformaciones operadas a partir de la decisión estructural de industrializar – modernizar el NE de Chubut.

Estos testimonios son instrumentos claves para aproximarnos a la compleja relación entre el proceso económico y social con el momento histórico que nos ocupa. Siguiendo a Portelli, y en el convencimiento que así nos acercamos al significado que los acontecimientos tuvieron para quienes fueron sus protagonistas, tendremos, pensando desde la recomposición de la clase, un significado que supera al hecho en sí.

Partimos de que la historia oral es subjetiva, ya que la memoria no registra una sucesión lineal de hechos y acontecimientos, sino que

---

<sup>1</sup> La información contenida en las encuestas trimestrales que se presentaron en la Dirección de Industria y Comercio no discrimina el número de mujeres y hombres ocupados, pero los testimonios recogidos son absolutamente coincidentes en lo que hace a la instrumentación generizada de este emprendimiento.

la memoria re-construye el pasado, lo resignifica. Intentaremos no sólo decir lo que sabemos, sino también el cómo lo sabemos. Hoy, nuestras entrevistadas son en su mayoría desocupadas o subocupadas, pero qué mediación han hecho desde su incorporación laboral temprana (14, 15 años) como empleadas domésticas, a una proletarización durante las décadas de los 70 y 80, y su situación actual. ¿Cuál es su identidad?

A efectos de ordenar nuestro trabajo, vamos a referirnos primero a la empresa y sus políticas sociales; luego, a la organización del trabajo y el nivel de conflictividad registrado; para más adelante centrarnos en las repercusiones que produjo en el hogar, para por último aproximarnos a la identidad de las mujeres que pertenecieron a este colectivo.

## **RADICACIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE LA EMPRESA. SU TRAYECTORIA EN TRELEW.**

El núcleo empresarial al que pertenecía INTECO contaba con distintas firmas que producían insumos para su cadena comercial: ELFA producía telas, - tejeduría que tenía al nylon como principal producto - ; LEDA era de confección, - vestidos, tapados, trajes, etc. -; LIFA producía lencería; e INTECO que se subdividió, entre un emprendimiento que producía medias de nylon (calzas) en la localidad de Gaiman - Chubut -, con alrededor de 50 obreras, e INTECO Trelew que es la que nos ocupa.

Nos detuvimos en este emprendimiento ya que su planta laboral estaba constituida mayoritariamente por mujeres. En los momentos de mayor producción llegó a ocupar a más de 300 trabajadoras. Funcionó de la década de 1970, y su cese fue consecuencia de la política económica que comenzó a implementarse en la última dictadura militar. Al privilegiar políticas monetaristas, orientadas a un patrón de acumulación sustentado en la valorización e internacionalización financiera del capital, la industria se transformó en un sector casi marginal. Se redujo la demanda de bienes por los asalariados, y el mercado de la indumentaria se vio seriamente comprometido, agravándose aún más este proceso con el aumento del consumo de bienes importados. (SCHVARZER, 1996)

El embate que sufrió la industria de la indumentaria llevó al cierre de la planta de INTECO S.A. en Trelew, después de cumplir con contratos contraídos en el exterior (en ese momento Alemania), a donde estaba exportando conjuntos de camisones y robes. (SCHVARZER, 1996) No fue un hecho aislado, y debe ser leído en el marco del inicio de una progresiva disminución en el ritmo de la actividad económica en toda la provincia del Chubut. Para la década 1970-1980 la tasa de desarrollo productivo fue del 7%, mientras que a partir de 1980, se desaceleró estableciéndose en el 3,1 % anual. (MARQUEZ, 1997)

Comenzó funcionando en distintos locales del área urbana, para trasladarse al Parque Industrial, donde se construyó una planta de más de 4.000 mts.2. con instalaciones modernas, y acordes a la legislación vigente, respetando condiciones de higiene y seguridad laboral. Su diseño contempló aventanamientos que dotaban a la planta de luz natural, que se complementó con iluminación artificial. Contaba con amplias y confortables dependencias: sanitarios, comedor, música funcional. En el exterior se forestó, y contaban con un servicio permanente de jardinería. Lo destacamos porque la parquización resulta de particulares dificultades en la meseta patagónica, espacio en el que se situó.<sup>2</sup>

Fue una de las pocas fábricas que adhiriendo a la lógica del polo de desarrollo, contó entre sus proveedores a otras firmas del parque industrial de Trelew que la abastecieron de fibra sintética texturizada, lana, y tela terminada.<sup>3</sup> La totalidad de su producción fue enviada a Buenos Aires, para ser distribuida en todo el país, a través de las sesenta sucursales de ETAM, o incluso para ser exportada.

## **POLÍTICAS SOCIALES DE LA EMPRESA.**

La firma buscó integrar el universo familiar con la fábrica,

---

<sup>2</sup> La descripción se corresponde no sólo con el personal de INTECO que entrevistamos sino también con los recuerdos del Ing. Vásquez, ex Director de Industria y Comercio Provincial.

<sup>3</sup> La caracterización que utilizamos de polo de desarrollo es la de Ricardo J. Ferrucci. Ver de este autor Política Económica argentina Contemporánea. Ediciones Macchi, Buenos Aires, 1991.

implementando de programas sociales. Así festejaron el día de la costurera, el día de la industria, las fiestas de fin de año, etc. Accedimos a fotografías y vimos como participaba la familia. Hay detalles cualitativos que son permanentemente destacados por las operarias: “traían el servicio de Venecia, se imagina lo que era!”<sup>4</sup>. Las canastas de fin de año que recibía todo el personal, no sólo incluían la sidra y el tradicional pan dulce, sino verdaderas sofisticaciones, como almendras bañadas en chocolate, a las que nunca antes habían accedido.<sup>5</sup>

El asado de despedida, realizado después de que el gerente les informó del cierre definitivo de la empresa, está registrado en imágenes por demás elocuentes: las mujeres están llorando, sentadas en la máquina en la que trabajaban, comiendo y fotografiándose “como para tener un recuerdo”.

La medida que mayor efecto causó fue la guardería que implementó la firma, haciéndose cargo de los gastos de su instalación y funcionamiento. Nos decía el Dr. J. Guerra, que cada niño asistido, costaba el equivalente al jornal de tres trabajadoras<sup>6</sup>. En un principio funcionó en uno de los locales céntricos en que antes habían existido talleres, y que fue adecuadamente adaptado, para luego trasladarse a su planta del Parque Industrial. Para su puesta en marcha se contrató a un equipo liderado por una asistente social universitaria y varias maestras que la diseñaron; viajaron a la ciudad de Buenos Aires, donde visitaron distintas instituciones, y optaron por el modelo de la guardería de la empresa Olivetti.

El vínculo entre el centro infantil, la empresa, y la mamá se reflejó en la libreta diaria que sirvió de vehículo de comunicación. Tanto la asistente como la operaria describían el comportamiento diario del infante, la dieta ingerida, las tareas recreativas que habían despertado su interés, el número de deposiciones, etc. Dispusimos de una serie de estas libretas, desde el nacimiento a los 4 años del niño, que resultaron

---

<sup>4</sup> Entrevista a Elida Domínguez. Nota:- La confitería a la que hacen referencia, fue la de mayor prestigio y calidad.

<sup>5</sup> Estos detalles han sido significativamente destacados por nuestras informantes.

<sup>6</sup> María Helena Minatta, que se desempeñó como asistente social a cargo del proyecto, corroboró dichas afirmaciones.

por demás interesantes, ya que la mamá reseñó incluso las actividades y la dieta del fin de semana.<sup>7</sup>

La firma brindó asistencia médica en planta a sus trabajadores, y contaba con un servicio pediátrico que asistía a los pequeños que eran atendidos en la guardería.<sup>8</sup> En el período de lactancia, se facilitaba el transporte para que el niño fuese amamantado por la madre en el horario de trabajo. Un servicio de colectivos recogía a las operarias con sus niños alrededor de las 05:30 hs. Si trasladaba más de un hijo, era asistida por personal que la ayudaba. Luego, los dejaban en la guardería. Algunas trabajadoras recordaron un servicio de apoyo extraescolar para quienes tenían hijos con alguna dificultad en el aprendizaje en la escuela.

El laboreo de confección implicó una jornada de nueve horas (por lo menos), sentadas en una máquina sufiladora, de costura recta u overlock, lo que hizo que padecieran contracturas y males lumbares. El equipo gerencial contrató a una profesora de gimnasia para ofrecerles a las obreras clases contraturno en la sede del Club Huracán (ubicado en pleno centro de Trelew). Ninguna recordó haber participado, alegando que preferían quedarse en la casa, o incluso hacer algún otro trabajito en algún comercio por la tarde.

Fue política de la empresa asistir a sus empleados: si faltaban más de dos días recibían la visita de la asistente social, que informaba a la gerencia del motivo de la ausencia, pero no fue percibida como una medida de control, sino como una *preocupación*. De ser necesario, en casos de enfermedad, les dejaban dinero para medicamentos, o incluso se les facilitaban los medios para trasladarse, a ellos o algún familiar (hijos, cónyuge, sobrinos, padres o hermanos mayores que no estaban a su cargo), a centros de atención médica de mayor complejidad (Buenos Aires, Bahía Blanca).

---

<sup>7</sup> Brinilda Bonessi nos facilitó la serie de libretas que uso su hijo Cristian desde sus primeros meses de vida hasta los cuatro años en que debió retirarlo de la guardería para comenzar su escolaridad.

<sup>8</sup> El Dr. Guerra y la Asistente Social, María Helena Minatta recordaron la muerte súbita de un pequeño en las instalaciones de la guardería, y la intervención inmediata del pediatra contratado por la empresa, de otro particular que fue convocado, y del médico del hospital zonal al que recurrieron para realizar una junta médica.

Cuando nos referimos a medios, aludimos a la provisión de pasajes o adelantos de dinero en efectivo, que se descontaban en sucesivas quincenas.<sup>9</sup> Permanentemente había retazos y sobrantes, que desde la sección de corte se distribuían en *paquetitos* que las costureras solicitaban, y una vez cumplido el horario de trabajo, podían quedarse para confeccionar prendas para sí, para su familia, o incluso para el ajuar de la guardería. Había un transporte que salía de la planta un par de horas después de cumplida la jornada laboral.

INTECO, fue una fábrica que fue concebida generizada, con clara división de tareas entre hombres y mujeres, y aunque proporcionó servicios no estableció ninguna pauta que pudiera tender a una relación de igualdad entre hombres y mujeres.<sup>10</sup>

## **ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO.**

En los momentos de mayor producción INTECO Trelew contó con más de 300 operarias, las que incluso realizaron horas extras sábados y domingos. La jornada laboral se extendía desde las 06:00hs. hasta las 15:00 hs.,-nueve horas diarias- para no trabajar los días sábados.

El tiempo que se asignaba para el refrigerio era de alrededor de media hora, y se implementaba a media jornada (lo hacían por turnos). En este descanso merendaban en las instalaciones del comedor de la fábrica que recuerdan como muy confortable. Podían elegir entre comprar con un costo bastante bajo comida, o bien, consumir una vianda que se llevaban. Este tiempo compartido y de recreación sirvió para la construcción de complicidades, y una socialización que excedía el ámbito laboral.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Como ejemplo, el testimonio de Lala Sepúlveda nos parece elocuente, nos contó como el gerente "arregló" los papeles para que cobrara el salario y pudiese tener obra social su sobrinito que tenía serios problemas de salud. Entrevista personal.

<sup>10</sup> Ya Martha Roldán señaló al ámbito fabril como un espacio en el que se articula una red de creencias e ideologías que implican una relación de jerarquización de géneros.

<sup>11</sup> El conjunto de mujeres que entrevistamos recordaron con alegría estos momentos y nos comentaron como las relaciones que allí se entablaron, permanecieron en el tiempo.

La contratación de personal femenino se realizó teniendo como objetivo la aptitud, que no fue definida por los conocimientos y destrezas previos de las costureras, sino por la concentración, precisión y velocidad que manifestaban en una prueba en la que se les solicitaba que clasificaran un puñado de botones con características muy semejantes (color, tamaño, etc.) No accedimos a mayores precisiones sobre este test, pero sabemos que la empresa contaba con un equipo de psicólogos industriales para elaborar estos instrumentos. Entendemos que la aptitud se definió en buena medida a partir de la paciencia y minuciosidad de la postulante. La rapidez, la facilidad de adaptación y la resistencia nerviosa son cualidades que se adjudican al trabajo femenino.<sup>12</sup>

No existió ninguna preferencia por la edad del personal, aunque la media (considerando la muestra de nuestras entrevistadas) pareciera ser de 25 ó 26 años, aunque detectamos mujeres más jóvenes, de 18 ó 20 años. No fue un obstáculo el ser casada, o tener niños sola. La empresa entrelazó la vida laboral y la vida doméstica. Quienes comenzaban a trabajar pasaban por un período de dos quincenas aproximadamente en *la escolita*. Allí, las supervisoras, y ,estas a su vez controladas por una experimentada profesional, la Sra. Yerka Remenar, -quien había venido a trabajar a la zona ya a comienzos de la década del '60-, y contaba con una experiencia previa laboral en Capital Federal, quien estuvo a cargo de la sección de corte de INTECO.<sup>13</sup>

El adiestramiento suponía el aprendizaje y la realización de todas las tareas que implicaba el proceso productivo, y se pagaba con salario completo. Aunque se reconoció un cierto grado de especialización a las costureras, ante la ausencia de personal en otro sector podían ser convocadas a desempeñarse allí. No reuniría exactamente las características de la polifunción, pero siempre se cubrían todos los puestos. Posiblemente, y, esta es una cuestión en análisis, estemos frente a la incorporación de principios o pautas

---

<sup>12</sup> Esta caracterización ha sido discutida con la Dra. Martha Roldán (FLACSO-CONICET).

<sup>13</sup> El caso del Señor Jorge García y de la Sra. Yerka Remenar a quien ya nos referimos.

propias del toyotismo, que se ha hibridizado en su aplicación en América Latina y que también sería muy temprana.

La diferenciación jerárquica, en primera instancia estuvo determinada por una experiencia fabril anterior: trasladaron personal desde Buenos Aires; y también contrataron a trabajadoras con experiencia de la zona. Hubo quienes ingresaron como operarias -costureras- y fueron ascendidas a supervisoras.<sup>14</sup>

El ausentismo se resolvió con el servicio de transportes y con premios, que podían llegar a significar una quincena para el presentismo anual, pero no fue destacado como preocupación por el personal jerárquico que entrevistamos. Sin embargo, algunas operarias lo magnificaron: ninguna se hizo cargo, sino que lo trasladaron a otras, quienes no habrían apreciado las condiciones laborales. Existió una gran división de tareas en la planta, y nuestros informantes recordaron el funcionamiento de líneas productivas con apremio de tiempo. Los moldes y diseños fueron proporcionados directamente por su principal cliente: ETAM. El proceso estuvo absolutamente racionalizado, incluso para la confección y empaque.

Para cada modelo, se calculaba con un buen grado de precisión, y con muy poco desperdicio, los insumos que requeriría: la tela, hilo, puntillas, volados, al igual que botones o accesorios y a la vista de todas las trabajadoras se ubicaba en un maniquí la prenda ya confeccionada. La tecnología de que disponía parece haber sido óptima, y aunque por supuesto no llegó a contar con sistemas automatizados o computarizados, el mantenimiento y funcionamiento de máquinas y herramientas era el adecuado. Su producción fue monitoreada por personal jerárquico que viajaba desde la ciudad de Buenos Aires, “la Srta. Flora venía y controlaba”.<sup>15</sup> En las entrevistas se refirieron al nivel de productividad que se les exigía, pero destacando intersticios que hacían que se privilegiara lo cualitativo sobre lo cuantitativo, aunque por cierto, terminar 400 cuellos es una faena bastante exigida, y es lo que por ejemplo, una operaria hacía.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> E. Domínguez recordó como le costo aceptar su ascenso a supervisora de control de calidad.

<sup>15</sup> Entrevista personal con Jorge García.

<sup>16</sup> Entrevista con Celinda Almendra.

Las trabajadoras no recordaron que su tarea se viese afectada por inconvenientes técnicos, ya que permanentemente los mecánicos (personal masculino) reparaban, y de ser necesario reemplazaban la máquina defectuosa. Ninguna recordó haber intentado arreglar o ver por qué existía alguna falla en su máquina. Ellas realizaron el trabajo manual y repetitivo, mientras que el que requería conocimientos técnicos lo hacían hombres. La generización opera en desigualdades y media un ejercicio de poder que supone coerción y consenso, imposición, norma, y control.

Los niveles de productividad aumentaron y existió una mayor presión a medida que el cierre de la planta se aproximó.<sup>17</sup> La circulación de las prendas en confección, y de los distintos insumos, descansó en las supervisoras al aumentar la exigencia de mayor productividad, evitando que la operaria se moviese para buscar trabajo, eliminando el tiempo muerto. El permanente control de calidad comenzaba en la sección de corte y estaba internalizado en cada una de las costureras y supervisoras que intervenían en el proceso. Una trabajadora nos decía: “Si las cosas salían bien, era el bien para todos. Era muy delicado el trabajo!”<sup>18</sup>

El ingeniero Jonas fue recurrentemente mencionado por nuestros entrevistados (desde el representante legal, hasta las operarias), como el mentor y ejecutor del emprendimiento en Trelew. Su criterio para administrar las relaciones con el personal se sintetizan en las siguientes palabras de Jorge García, quien fue encargado de depósitos: “eran las reinas!, porque llevaban adelante la fábrica (...) Si se le llevaba la contra a la operaria se perdía plata”<sup>19</sup>

Las supervisoras y costureras recordaron que siempre venía a Trelew y se reservaba unos minutos para hablar con ellas; fue él quien les mostró desde una maqueta lo que sería la planta que se inauguró en el año 1973. Fue una tarea de persuasión que generó un sentimiento de pertenencia e identificación.

---

<sup>17</sup> Las supervisoras fueron las que tuvieron mayormente en cuenta estos cambios.

<sup>18</sup> Entrevista Elida Domínguez.

<sup>19</sup> Entrevista Agosto/98.

En la organización empresarial que describen nuestras/ nuestros entrevistadas/entrevistados detectamos tendencias significativamente actuales, por ejemplo el contrato de lealtad establecido de por vida entre la patronal y las trabajadoras. Todos los testimonios coinciden en que dicho acuerdo estuvo vigente a lo largo de sus casi diez años de funcionamiento, y tácitamente establecía el compromiso de cumplir responsablemente la tarea asignada. La búsqueda de esta complementariedad entre capital y trabajo, aparece como una hibridación temprana del modelo productivo japonés y supuso una mayor interrelación entre las actividades productivas y las aparentemente improductivas, expandiéndose en un contexto de reestructuración. Esta conducta para con las trabajadoras-es se mantuvo hasta último momento: todos cobraron su indemnización completa, y recibieron la respectiva certificación de servicios con los aportes previsionales.

## **NIVEL DE CONFLICTIVIDAD.**

El nivel de conflictividad fue muy bajo, y esta apreciación fue sostenida por el personal administrativo con el que hablamos, por las operarias, y por las supervisoras. Aún la misma representación legal del sector empresario acordó con esto. Sólo se recuerdan dos incidentes con activistas o militantes: uno terminó con el despido de las dos o tres involucradas, que habían buscado forzar una asamblea en la planta, pero no recordaron nuestros informantes el motivo o la cuestión alegada. El segundo, tiene que ver con el desempeño como empleada administrativa de una joven mujer, con la que las costureras sostienen no haber tenido contacto personal. La calificaron como “guerrillera”, “era montonera” dijeron.

Cruzado este dato con el testimonio de personal jerárquico surgió que fue a buscarla a la planta - no recordaron la fecha -, una patrulla militar. El gerente dio órdenes de sacarla en un auto privado y ayudarla con algún dinero para que se escapase, mientras entretenía en su oficina al jefe militar.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Tanto el Sr. García, muy allegado laboralmente al gerente de la empresa, como el Dr. Guerra coincidieron en la descripción de estos acontecimientos.

El clima de movilización social y política que caracterizó a la sociedad argentina en la primera mitad de los '70 no parecen haberlas conmovido. Ninguno de nuestros informantes recordó ninguna participación personal o del colectivo en marchas o asambleas. Coincidentemente, el Dr. Guerra se refirió a un acuerdo no escrito entre la Secretaría del Ministerio de Trabajo, los sindicatos y el sector empresario para garantizar la paz social en el Parque Industrial de Trelew.<sup>21</sup> Las trabajadoras estaban afiliadas al FONIVA (Federación Obrera Nacional de la Industria del Vestido y Afines) y esto nunca fue motivo de ningún cuestionamiento u objeción al menos formal por parte de la empresa, pero claro que esa organización nunca se caracterizó por planteos maximalistas o movilizadores, sino que ha tenido conductas tibias y negociadoras.<sup>22</sup>

En las entrevistas surgió que el mismo Secretario General de la Federación Nacional visitó las instalaciones de INTECO y la calificó como una planta modelo.

## **REPERCUSIONES DE LA VIDA LABORAL EN EL HOGAR.**

Para estudiar al mundo fabril, fue necesario articular producción y reproducción; trabajando simultáneamente relaciones de clase y relaciones de género, tanto desde el marco laboral, como en el ámbito doméstico.

Quienes estaban casadas accedieron a algún tipo de ayuda, pudieron contratar alguna empleada por hora, aunque mantuvieron la responsabilidad de todos los quehaceres hogareños. Quienes vivían solas organizaron a sus hijos de acuerdo con el tiempo de la fábrica, apoyándose en los mayores, y siendo las que mayor presión soportaron frente a su doble responsabilidad:

¡Una tiene esa preocupación! ¿Cuántas veces? Una está trabajando, y yo no sabía si llegaba y estaban bien o los podía

---

<sup>21</sup> Entrevista personal.

<sup>22</sup> A lo largo del período en estudio esta organización gremial siempre se encuadró con los sectores más ortodoxos. Ver Pozzi, Pablo, Oposición Obrera a la dictadura, Editorial Contrapunto, 1986.

encontrar lastimados, cualquier cosa (...) jugando o lo que sea (...) Se arreglaron sólo, yo siempre les dejaba preparado que no se pudieran quemar. Uno se organiza.<sup>23</sup>

María aludiendo a las estrategias a las que debió apelar se refiere a sí misma en masculino, transfiriendo a partir de la subproletarización responsabilidades inherentes a la reproducción.

Las mujeres casadas señalaron por ejemplo: “A la noche yo dejaba todo listo, como mucho no querían que trabajara, me esmeraba! (...) Mi marido a veces hacía algo, un asadito que le gustaba, o terminaba lo que yo dejaba”.<sup>24</sup> Cuando Susana se refiere a que al marido no le gustaba mucho que trabajara, no está poniendo en consideración plenamente el aporte que su salario implicó. Por cierto, la década en la que centramos nuestro análisis estuvo teñida por un alto nivel de consumo: las casadas compraron electrodomésticos, muebles o se hicieron cargo de los gastos vinculados a la educación y el esparcimiento; en tanto que quienes vivían solas, se encargaron de la manutención y crianza de los hijos. El trabajo doméstico fue siempre responsabilidad de la mujer, y en todo caso el compañero colaboró sin asumir nunca estos menesteres como propios.

La proletarización de estas mujeres, en todo caso, implicó la subproletarización de un sub-sector que fue contratado para reemplazarlas en aquellos quehaceres domésticos con los que no podían cumplir. La mujer que trabajó en el ámbito fabril comenzó a valorar su trabajo doméstico, aunque no buscó modificar el patrón de organización familiar, y sufrió en su mismo cuerpo los efectos del doble empleo.

Recurrentemente se aludió a INTECO como una familia, y esto parece haber sido propiciado por la política social de la empresa. En el caso de Elida, por ejemplo, entró a trabajar su hijo mayor, éste se casó con una operaria. Luego el más pequeño (que era menos aplicado en la escuela y un poco más “vago”),<sup>25</sup> trabajó medio turno como cadete. El concepto de familia al que aluden no sólo remite a un sentimiento de

---

<sup>23</sup> Entrevista con María C. Julio/98.

<sup>24</sup> Entrevista con Susana, Junio/98

<sup>25</sup> Entrevista con Elida Domínguez.

camaradería, sino incluso a un reconocimiento de autoridad y control por parte de la empresa. En muchos casos fue ejercido de modo tácito,<sup>26</sup> pero, llegó incluso a forzar la localización de sus trabajadoras en la ciudad de Trelew. Eulalia Sepúlveda debió mudarse a Trelew, ya que al vivir en Rawson, y tener que viajar 20Kms. para ir a trabajar, *su salud y rendimiento laboral podía disminuirse*. En cuanto a la maternidad, parece haber alejado del trabajo en INTECO a aquellas que detentaban mayor jerarquía, y que adoptaron una posición más tradicional, de retraerse al ámbito familiar para cumplir con el rito de crianza. Las obreras dejaron a sus pequeños una vez que terminaba la licencia post-parto en la guardería de la empresa.

## **IDENTIDAD – ES:**

Estas mujeres han construido su identidad en la intersección de sus múltiples pertenencias: clase, género, etnia, generación.

Dice García Canclini:

Tener una identidad sería, ante todo, tener un país, una ciudad o un barrio, una entidad donde todo lo compartido por los que habitan ese lugar se vuelve idéntico o intercambiable. En esos territorios la identidad se pone en escena, se celebra en las fiestas y se dramatiza también en los rituales cotidianos. (CANCLINI, 1990, p. 177-178).

Por extensión, las costureras nos ocupan ¿tuvieron o tienen una identidad común? Nos preocupa detenernos en aquellos aspectos que han resultado de la interacción a que ya nos referimos en el ámbito fabril y domiciliario. Al momento de encontrarnos con las ex-operarias, y posiblemente potenciado por la desocupación y empobrecimiento de la mayoría de ellas, la evocación ha sido bastante traumática. Algunas no accedieron a hablar con nosotros, ya que les era demasiado triste recordar. La identidad es algo que se afirma, critica y disuelve al mismo tiempo; es histórica y también es resultado de múltiples interacciones.

---

<sup>26</sup> Pretendemos repreguntar a nuestros informantes y detenernos en adjetivaciones que detectamos al transformar la entrevista en información documental. Concretamente nos referimos a la recurrente distinción entre “señoras, y chicas más jóvenes”.

Aceptando esto, creemos entonces que al negarse al recuerdo, están amputando de alguna manera su ser. Al formular nuestra investigación, estudiamos este emprendimiento dedicado a la confección, ya que se le asigna con un determinismo casi biologista al género femenino. La conceptualización social tradicional ha hecho de las mujeres sólo naturaleza, mientras que los hombres eran cultura. Aquello que se estableció como concordancia entre estructuras objetivas y cognitivas, y que produce como efecto la naturalización de la dominación masculina.

Estas obreras fueron personal calificado pero trabajaron en línea y con tareas repetitivas.<sup>27</sup> Así la especialización profesional se realizó dentro de la propia firma, fuera del sistema educativo formal, lo que le restó reconocimiento social e individual. Paradigmáticamente, todas nuestras entrevistadas señalaron que no tenían ningún interés en trabajar como modistas aunque fueron costureras calificadas. Sorprende que las trabajadoras involucradas en estos vaivenes empresariales, incluso añorando las viejas épocas, no destacan ni valoran sus habilidades. Las máquinas de coser u overlock que adquirieron con sus ahorros, y que tienen en sus hogares espacios de privilegio, no son una gratificación. El recurso humano que formó INTECO sirvió a posteriores emprendimientos de confección que se constituyeron en la ciudad de Trelew, para prácticamente desaparecer en los últimos años.

La mayoría logró que sus hijos accedieran a la educación media, y detectamos casos de obreras y supervisoras con hijos cursando estudios universitarios.

Celinda, acuciada por su indefensión económica, sigue siendo jefa de hogar. Está criando un nieto, y ha visto esfumarse la posibilidad de acceder a una jubilación después de aportar 24 años como costurera. Decidió adaptarse a las nuevas circunstancias y buscó capacitarse como cuidadora de ancianos, a través de un curso dictado en el marco de un

---

<sup>27</sup> Significativamente se reconocían como operarias y no como obreras. Cuando les preguntamos por ello, manifestaron que lo de operarias era por “el recibo de sueldo”. - Las liquidaciones se hacían de acuerdo al nomenclador del Convenio Colectivo- Hoy les parece que obreros es para los menos calificados, por ejemplo los que trabajan en la construcción.

proyecto de ocupación para mayores de 50 años. Como en la mayoría de estas iniciativas oficiales no se contemplaron las necesidades y las posibilidades de quienes participaron de la experiencia, y se tradujo en una nueva frustración. “¡Yo fui porque me interesa todo lo que sea social, la enfermería, para la limpieza, y todas esas cosas, pero yo no iba a meter mano si no era profesional!”<sup>28</sup>. Los contenidos incluían conocimientos de arquitectura, odontología, podología, kinesiología, pero para la inscripción sólo se requirió certificado de 7mo. grado. Queremos destacar la inapropiada articulación y consecuentemente, la necesidad de llevar a cabo investigaciones que permitan reconocer y potenciar calificaciones y aptitudes.

La distancia que esta mujer pone entre las profesiones con educación sistemática y su “aptitud” entendemos que son ahora mayores. La incorporación laboral del colectivo se produjo en condiciones de expansión y movilidad socioeconómica ascendente; opuestas a las actuales, lo que también sesga el recuerdo. Hoy son empleadas domésticas, desocupadas, y muy pocas trabajan en fábricas, no hay cuentapropistas.

No encontramos ninguna renegociación del contrato matrimonial, pero hoy, en medio de una nueva crisis, puede que hayan sufrido algunas modificaciones. Las mujeres son transgresoras involuntarias del modelo patriarcal vigente. Pero como bien dice Martha Roldán: “Las mujeres trabajadoras han perdido capacidad de negociación, no tanto por ser mujeres, sino por su pertenencia a una clase obrera fragmentada y desprovista de poder de negociación a nivel macro social” (ROLDÁN, 1995,p.71)

La creciente precarización, nos hizo suponer la existencia de trabajo domiciliario en negro, pero esa instancia ya casi no existe, y no tienen posibilidades de competir con la apertura del mercado. Lala, hoy está empleada en una fábrica de guantes de trabajo durante ocho horas, pero gana mejor cuando se lleva trabajo para hacer con su overlock en casa. Es el único ejemplo de estas características que detectamos.

---

<sup>28</sup>

Entrevista con Celinda/ Agosto de 1998.

El sindicato representó una exterioridad que no las contuvo en absoluto, y es más, sin nombrarla aluden a la delegada a la que cuestionaron por una militancia gremial y política que le ha brindado una seguridad que ellas perdieron. La flexibilización ha reforzado su marginalidad, y ha aumentado sus dificultades. Ellas fueron absolutamente conscientes de que la destreza y la rapidez decrecen con la edad y aumentan su descalificación, con lo que la mayoría no aspira a reincorporarse a la vida laboral en condiciones semejantes a las que vivieron.

## REFERÊNCIAS

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México:Grijalbo, 1990.

FERRUCCI, R. J. **Política económica argentina contemporánea**. Ediciones Macchi, Buenos Aires, 1991

MARQUES, D. "Crisis ocupacional y programas para la generación de empleo: algunos indicadores para el análisis de Comodoro Rivadavia (1990-1995)" . En **Agustín Salvia y Marta Panaia con La patagonia privatizada**. Crisis, cambios estructurales en el sistema regional patagónico y sus impactos en el mercado de trabajo. Publicaciones CBC, UBA Y UNPA, Bs. As., 1997

POZZI, P. **Oposición obrera a la dictadura**. Editorial Contrapunto, 1986.

ROLDÁN, M. **El trabajo de las mujeres en el tiempo global**. Ediciones de las Mujeres, Nª 22, CEM, ISIS Internacional, Santiago de Chile, Nov. 1995.

SCHVARZER, J. **La industria que supimos conseguir**. Una historia político - social de la industria argentina, Ed. Planeta, Buenos Aires, 1996